



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em  
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico –  
Relação escola-família: o emergir de uma  
intervenção cooperada**

**Suse Bela Santos Capucho**

Orientadora: Mestre Maria de Fátima Aresta  
Godinho

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em  
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico –  
Relação escola-família: o emergir de uma  
intervenção cooperada**

**Suse Bela Santos Capucho**

Orientadora: Mestre Maria de Fátima Aresta  
Godinho

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a  
preparação para a vida, é a própria vida.”*

John Dewey



## **Agradecimentos**

A realização deste relatório determina o fim de mais uma etapa na minha vida.

Agradeço à minha orientadora do presente relatório Mestre Fátima Godinho por todo o apoio, toda a ajuda, todos os ensinamentos e principalmente por todo o incentivo para a escrita deste relatório.

À Professora Doutora Assunção Folque, por todas as aprendizagens que me permitiu adquirir e por todo o auxílio e orientação durante todo o curso e em particular como minha orientadora da Prática Supervisionada em Pré- Escolar.

À professora Lurdes Moreira por todo o acompanhamento e por todos os ensinamentos ao longo da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.

À minha família, por me terem permitido desenvolver esta experiência e por nunca me deixarem ir abaixo nem desistir dos objetivos que desejava alcançar.

Às minhas amigas e colegas do Mestrado, por todo o apoio, por toda a interajuda, por todas as trocas de conhecimento.

À instituição Coopberço, por me terem recebido tão bem e me terem integrado e permitido a realização do meu estágio.

À Escola de S. Mamede, em especial à prof<sup>a</sup> Domingas, pela experiência riquíssima e inesquecível que me proporcionou ao nível do ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

A todos os professores da Universidade de Évora que contribuíram para a minha formação e para o meu enriquecimento pessoal e profissional.





# **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e com o fim da obtenção do grau de mestre nos níveis de ensino de pré-escolar e 1º ciclo. Neste relatório é descrito todo o processo de investigação – ação que decorreu nos dois contextos onde foi desenvolvida a Prática Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Este trabalho tem como objetivo compreender a temática da relação escola-família bem como apresentar as ações desenvolvidas e que potenciaram essa relação. Para o aprofundamento teórico da temática abordam-se questões como: a definição de família, o papel do educador, a relação escola-família: uma relação de complementaridade, tipos de participação escola-família, a influência dos vários sistemas na relação escola-família segundo Bronfenbrenner e por fim a análise dos documentos do Ministério da Educação em relacionados com a relação escola-família.

Na metodologia utilizaram-se instrumentos de recolha de forma a favorecerem a compreensão dos contextos e a definição de ações.

Durante a prática foram propostos vários momentos de interação com a família de onde resultaram aprendizagens evidenciadas neste relatório.

## **Palavras-chave:**

Relação escola-família; participação; interação; crianças; desenvolvimento; aprendizagens; investigação-ação



# **Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Teaching in the 1st cycle of Primary Education: school-family relationship: the emergence of a cooperative intervention**

## **Abstract**

This report comes within the Stage Master of Preschool Education and Teaching in the 1st cycle of Primary Education and it is designated to obtain the Master degree in the referred educational levels. In this report it is described all the process of investigation/intervention developed in the contexts of supervised teaching practice in Preschool Education and Teaching in the 1st cycle of Primary Education.

The purpose of this work is to understand the theme of school-family relationship as well as to present the developed actions that strength that relationship. In order to make a theoretical study of this theme some issues are approached: definition of family, the educator's role, the school-family relationship: the relation of complementarity, the types of school-family participation, the influence of various systems in the school-family relationship according to Bronfenbrenner and the analysis of data from Ministério da Educação related with the school-family relationship.

The methodology used in this work involves gathering instruments in order to promote the understanding of the contexts and the definition of actions.

During the practice several moments of interaction with the family which have evidenced learning are proposed. Keywords: school-family relationship; participation; interaction; children, development; learning; investigation-intervention

## **Keywords:**

school-family relationship; participation; interaction; children, development; learning; investigation-intervention



# Índice Geral

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I- Fundamentação Teórica</b>	
1. O conceito de família.....	3
2. O papel do educador/ professor.....	6
3. A relação escola-família – uma relação de complementaridade.....	9
4. Tipos de participação das famílias.....	13
5. Influência dos vários sistemas na relação escola-família, segundo Urie Bronfenbrenner.....	17
6. Interação escola família: análise de referenciais portugueses.....	19
<b>Capítulo II- Dimensão Investigativa</b>	
1. Investigação – Ação/ Professor Investigador.....	25
2. Identificação da problemática relação escola-família.....	27
2.1.    Objetivos.....	27
3. Instrumentos de recolha de dados.....	28
3.1.    Questionários às famílias.....	29
3.2.    Conversas com a educadora/professora.....	30
3.3.    Caderno de formação e planificações.....	31
3.4.    ECERS.....	32
4. Caracterização dos contextos	
4.1.    Caracterização da instituição Coopberço.....	33
4.2.    Caracterização da Escola de S. Mamede.....	48
5. Procedimentos e relevância para o desenvolvimento do processo de investigação – ação	
5.1.    Questionários às famílias.....	52
5.2.    Conversas com a educadora / professora.....	53
5.3.    Caderno de formação e planificações.....	54
5.4.    ECERS.....	55
<b>Capítulo III – Intervenção Educativa no Contexto.....</b>	<b>59</b>
1. Jardim-de-Infância	

1.1.	Acolhimento e saída das crianças/ Contacto com as famílias.....	59
1.2.	A participação das famílias na sala.....	61
1.3.	Dias festivos.....	68
1.4.	Participação das famílias no projeto “ Vamos construir um salão de cabeleireira”.....	72
2.	1º Ciclo.....	77
<b>Considerações Finais.....</b>		<b>87</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>91</b>
<b>Apêndices.....</b>		<b>97</b>

## Índice de Figuras

<b>Fig.1.</b> Crianças a brincar no quintal.....	39
<b>Fig.2.</b> Crianças na sala polivalente (sessão de físico-motora).....	39
<b>Fig.3.</b> I. (5) e M. (5) na área da casinha.....	40
<b>Fig.4.</b> M. (5) na área da casinha.....	40
<b>Fig.5.</b> M. C. (5) na área da dramatização.....	41
<b>Fig. 6.</b> Crianças na área do silêncio.....	42
<b>Fig.7.</b> M. (5) e S. (5) a fazerem construções com os materiais.....	43
<b>Fig.8.</b> M. (5) a escrever um postal.....	44
<b>Fig. 9</b> M. (5) a assinar um recado para os pais.....	44
<b>Fig.10.</b> M. (4) na digitinta.....	44
<b>Fig.11.</b> L. (4) a fazer uma pintura.....	44
<b>Fig.12.</b> Sessão de físico-motora promovida pela mãe do S. (5).....	65
<b>Fig. 13.</b> Sessão de físico-motora promovida pela mãe do S. (5).....	65
<b>Fig. 14.</b> A M. B. (5) a fazer o pagamento na loja do avô do F. (5).....	66
<b>Fig.15</b> A M. (5) a escolher a fruta na loja do avô do F. (5).....	66
<b>Fig.16.</b> A D. (4) a escolher a fruta na loja do avô do F. (5).....	67
<b>Fig.17.</b> Leitura de histórias pelo padrasto do S. (5).....	67
<b>Fig.18.</b> Leitura de histórias pelo padrasto do S. (5).....	67
<b>Fig. 19.</b> Convites para a inauguração do salão de cabeleireira.....	75
<b>Fig.20.</b> Inauguração do salão de cabeleireira com as famílias.....	76
<b>Fig.21.</b> Inauguração do salão de cabeleireira com as famílias.....	76
<b>Fig. 22.</b> Festa de Natal com as famílias.....	85
<b>Fig.23.</b> Festa de Natal com as famílias.....	85

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Idades das crianças.....	34
<b>Gráfico 2.</b> Tipos de famílias.....	36
<b>Gráfico 3.</b> Tem irmãos?.....	37
<b>Gráfico 4.</b> Número de irmãos.....	37

## Índice de quadros

<b>Quadro 1.</b> Organização do tempo.....	47
--------------------------------------------	----

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1:</b> Questionários às famílias do pré-escolar.....	99
<b>Apêndice 2:</b> Questionários às famílias do 1º Ciclo.....	103
<b>Apêndice 3:</b> Exemplo de planificação de pré-escolar.....	107
<b>Apêndice 4:</b> Exemplo de planificação de 1º Ciclo.....	113
<b>Apêndice 5:</b> Exemplo do Caderno de Formação de pré-escolar.....	123
<b>Apêndice 6:</b> Exemplo do Caderno de formação de 1º Ciclo.....	139
<b>Apêndice 7:</b> Recolha de dados através da ECERS.....	151
<b>Apêndice 8:</b> Pedido aos pais.....	155
<b>Apêndice 9:</b> Projeto “Vamos construir um salão de cabeleireiro”.....	159
<b>Apêndice 10:</b> Perguntas para os pais acerca da Identidade das crianças.....	173
<b>Apêndice 11:</b> Notícia elaborada com a participação da mãe da Sofia.....	177



## **Siglas**

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**M.E.** - Ministério da Educação

## Introdução

O presente relatório intitulado “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada” surgiu no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre.

Este relatório apresenta todo o processo de investigação-ação que me permitiu atingir os objetivos por mim propostos para este relatório. O processo de investigação foi fundamental para que eu pudesse, ao longo do estágio, decidir os caminhos a seguir e como agir junto das famílias. Cada vez a profissão de educador/ professor se torna para mim mais desafiante e para que sejamos profissionais meritórios da denominação de professor ou educador é fundamental que reflitamos sobre a nossa ação e que desenvolvamos investigação que nos leve a melhorar de forma significativa as nossas práticas.

(...) investigação-ação parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como atores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais.

Mesquita – Pires (2010, p.67)

A relação escola-família é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças. A integração das famílias nas instituições enquanto colaboradores desse mesmo processo enriquece tanto a prática dos profissionais como a aprendizagem das crianças.

Escolhi esta temática na medida em que considero que é um dos aspetos que a escola de hoje ainda não tem interiorizado plenamente não lhe reconhecendo o devido valor. É necessário que o educador/professor reconheça a família como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem das crianças, na medida que ela faz parte do seu meio envolvente mais próximo. As vivências e saberes de cada família vão influenciar diretamente a criança no ambiente escolar o que torna imprescindível “uma intervenção cooperada”. A criança pertencendo a estes dois sistemas é ao mesmo tempo o elo de ligação entre eles. Ou seja, sendo que a criança é a verdadeira razão para que a relação escola-família faça sentido, esta é simultaneamente a causa e o efeito. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “A família e a instituição de

educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997, pp.43).

A estrutura deste relatório divide-se em três capítulos. O Capítulo I é denominado Fundamentação Teórica e abordará vários assuntos relacionados com a temática da relação escola família. Inicialmente será apresentado e aprofundado o conceito de família, bem como a importância da sua dinâmica e estrutura para o desenvolvimento das crianças. Ainda neste ponto serão também abordadas questões relacionadas com a mudança dos tipos de família e as implicações que isso pode gerar nas relações familiares. Posteriormente será abordado o papel do educador/professor no desenvolvimento da relação escola-família, sendo evidente que este tem um papel relevante, determinante e desafiador. De seguida será apresentada a relação escola- família numa perspectiva de complementaridade, falando um pouco dos potenciais de cada interveniente no processo e dos problemas que surgem no decorrer desta relação. Os tipos de participação das famílias serão apresentados com base em diversos tipos de participação segundo as perspectivas de vários autores. Quase a terminar este capítulo é apresentada a influência dos vários sistemas na relação escola-família segundo Bronfenbrenner e, finalmente, apresentarei a análise feita aos referenciais portugueses no que respeita à relação escola-família.

No segundo capítulo designado Dimensão Investigativa será apresentada uma abordagem ao processo de investigação ação e ao professor enquanto investigador. Seguidamente aparecerá a exposição da problemática deste relatório onde serão apresentados os seus objetivos. Seguidamente explico os instrumentos de recolha de dados que me permitiram desenvolver esta investigação, a caracterização dos contextos e por fim explico os procedimentos e a relevância da utilização destes instrumentos para o desenvolvimento do processo de investigação-ação.

O terceiro capítulo diz respeito à minha intervenção educativa no contexto de jardim-de-infância e no contexto de 1º ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo serão apresentadas as várias estratégias que utilizei para potenciar a relação escola-família nestas instituições.

No final deste relatório apresentarei as considerações finais, onde vou explicitar a importância da realização do presente relatório relacionado, bem como os principais desafios e aprendizagens de todo este processo de investigação-ação em dois contextos tão distintos

# Capítulo I - COMPONENTE TEÓRICA

## 1. O conceito de família

A criança a partir do dia do seu nascimento, seguindo a lei tradicional da vida, passa a fazer parte e a viver numa família com determinados valores, necessidades ou características. A família dará assim “forma às suas crenças, atitudes e ações”. Hohmann & Weikart (2011, p. 99).

Vieira (In Teixeira & Alves- Pinto, 2003, p. 296) assume o conceito família como sendo:

(...) o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo da criança, o primeiro espaço educativo onde se criam e educam as crianças e sendo ela mesma quem proporciona os contextos educativos necessários para que o ser humano construa e consolide a sua própria personalidade e faça a adaptação à vida social (...)

A família é a primeira instância afetiva e sociológica por onde a criança passa e onde se desenvolve. É a partir dos ideais das suas famílias e das suas formas de socialização que a criança vai interagindo com o meio exterior e tornando-se, ao longo do seu crescimento, um ser autónomo e capaz de se relacionar na vida em comunidade.

Gimeno (2003, citado por Neves, 2009, p.19) apresenta uma diferente definição acerca do termo família. Para este autor podemos definir a família:

(...) como um grupo de pessoas em interação, um grupo primário, de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo. A família é entendida também como uma “unidade” no sentido de totalidade, já que as pessoas que configuram o sistema não funcionam como elementos isolados, pelo que qualquer mudança num elemento do sistema causa mudanças internas nos restantes membros e modifica o sistema no seu conjunto.

O conceito família aparece numa perspetiva de interação entre vários indivíduos que dependem uns dos outros para se desenvolverem e que as características de uns vão influenciar direta ou indiretamente as dos outros. Segundo esta definição surge também, mais uma vez, a ideia da relação afetiva que existe ou deve existir entre os vários elementos de uma família. Outra ideia que ressalta da definição dada por Gimeno é a questão da “*convivência intergeracional*” provêm das relações familiares. É no contacto

com as pessoas mais velhas que a criança vai aprendendo e adquirindo hábitos de estar e de se comportar perante as situações que vão surgindo ao longo da vida.

Como afirma Oliveira & Marinho-Araújo (2010, p.107) “A literatura contemporânea indica que a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente.”

Os laços familiares e as relações afetivas que se criam nas famílias são também um importante fator de desenvolvimento. A família para ser considerada família tem que promover o bem-estar a nível emocional e afetivo das crianças de modo a dar-lhes estabilidade para que ela se possa desenvolver quanto às suas características pessoais e na sua relação com os outros.

Todas as diversidades que vão surgindo na reestruturação e organização familiar bem como as suas diferentes vivências a nível pessoal e profissional das famílias vão influenciar diretamente a socialização que ocorre entre a escola e a família tanto a nível do pré-escolar como da idade pré-escolar. Hoje em dia as funções familiares sofrerão grandes alterações quando as comparamos com as funções das famílias há uns anos atrás. As funções das famílias que se destacavam antigamente eram: “a produtiva, de proteção, judicial, educativa, económica, religiosa, reprodutora, afetiva, sexual, recreativa e de controle.” (Alves-Pinto, 2003, in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 36). Na sociedade atual e perante todas as transformações sociais que tem vindo a ocorrer ao longo dos anos, muitas dessas funções passaram a ser responsabilidade de instituições exteriores ao seio familiar e outras até deixaram de existir. “Atualmente, as funções da família que parecem ter mais força, e que lhe dão sentido e significado, são a função afetiva e a função de apoio.” (Musitu, 2003, in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 143).

Esta mudança no conceito de família está estritamente ligada às alterações que a própria sociedade tem vindo a sofrer ao longo dos tempos. As mães não trabalhavam, tinham exclusivamente o papel de cuidadoras dos filhos e da sua casa. Com as revoluções e com toda a instabilidade que se viveu, as mulheres começaram a trabalhar mas as crianças tinham avós com quem podiam ficar. Com a desertificação das povoações mais pequenas e com a necessidade das pessoas trabalharem até mais tarde, cada vez são menos as crianças que podem usufruir de ficar no seio familiar com os avós. Posto isto, as funções das famílias modificaram como resposta e como consequência da mudança dos estilos de vida da sociedade onde estão inseridas. Mudança esta que contribuiu também

para a criação de mais instituições de carácter educativo que surgiram como forma de apoiar e ao mesmo tempo compensar a ausência das famílias.

Juntamente a todos estes fatores que ao longo do tempo fizeram com que as funções familiares fossem sendo alteradas, surge também a mudança a nível estrutural das famílias. Nos dias de hoje a família sofre cada vez uma destruturação, cada vez existem mais famílias onde as crianças se desenvolvem no seio monoparental. Alves-Pinto (2003, citado por Oliveira, 2010, p.10) afirma que “a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo teto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias monoparentais ou famílias reorganizadas”

Observando as crianças com as quais trabalhei ao longo das minhas práticas, vou ao encontro da ideia defendida por Alves-Pinto (Alves-Pinto, 2003, in Teixeira & Alves-Pinto, 2003). A maior parte das crianças é proveniente de famílias onde não existe simultaneamente o pai e a mãe debaixo do mesmo teto, e até algumas vezes não existem nenhum dos dois. Perante as instabilidades a níveis financeiros e afetivos, existem ainda crianças que vêm de famílias compostas pelos irmãos de pai ou de mãe, pelos avós ou pelos tios. As famílias são cada vez mais alvos de frequentes mudanças onde as crianças acabam por se desenvolverem muitas vezes em climas de instabilidade emocional e ao mesmo tempo a nível das relações familiares.

Não só ao nível da estrutura familiar as crianças apresentam diferentes características, estas famílias tem também crenças e valores diversificados que à entrada da criança na escola se confrontam com outras realidades. É fundamental que aqui tanto os pais como a escola procurem dar o equilíbrio necessário às suas crianças e os eduquem no caminho do respeito pela diferença. É facto, que muitas crianças trazem conceções de casa acerca de tradições ou formas de estar na vida diferentes da maior parte das crianças com quem socializam, e é fulcral que essas diferenças sejam aceites nas relações escolares e até nas próprias famílias.

É necessário que a escola e os profissionais de educação estejam atentos e tenham em consideração a diversidade de famílias com quem se relaciona. É este também o papel desafiador da escola de hoje, estar a par e dar resposta às diferentes características familiares e às diversificadas necessidades. Todos estes desafios que a escola tem que enfrentar serão aprofundados no ponto que se segue.

## 2. O papel do educador/ professor

Perante toda a complexidade familiar que as crianças trazem consigo quando chegam aos jardins-de-infância ou às escolas, é imprescindível que a própria escola e o educador/ professor esteja desperto para poder dar uma resposta adequada às suas necessidades e agir de acordo as suas diferentes características. Mesmo com todas as evoluções que foram acontecendo ao nível da relação escola-família, a maioria dos educadores/ professores parece não ter ainda a plena consciência da importância desta relação bem como das mais-valias ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As denominadas *práticas educativas familiares* protagonizam ainda uma barreira nas escolas atuais. Como afirma Alves-Pinto (2003, in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p.43)

As práticas educativas familiares, sendo determinantes para a facilitação da socialização escolar bem sucedida das crianças e adolescentes, são muitas vezes relativamente desconhecidas por parte dos profissionais da educação e em particular dos professores e de muitos dos especialistas da educação.

A participação dos pais na vida escolar deve ser encarada como algo que vai influenciar de forma positiva o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para que as famílias tenham essa consciência é necessário que também os profissionais de educação a tenham e que assim permitam a entrada dos pais na escola e nas suas salas. Ao se depararem com as diferentes dinâmicas familiares, os educadores/ professores devem assim encontrar estratégias que permitam a integração de todos na vida escolar de modo a potenciar a participação ativa ao dos familiares ao nível das aprendizagens das crianças.

A colaboração dos pais no processo de aprendizagem e nas atividades que se desenvolvem na escola refere-se, fundamentalmente, à necessidade que os educadores têm de contar com a participação dos pais e à criação de estratégias de colaboração com as famílias.

(Musitu, 2003, in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 152).

Ao potenciar a relação dos pais na escola, os educadores/ professores devem procurar que as próprias famílias integrem todo o processo de aprendizagem dos filhos, desde a planificação até à execução das diversas atividades. Foi neste sentido que procurei

fomentar a participação dos pais nas instituições onde desenvolvi as minhas práticas, tentando através dos questionários perceber onde os pais gostariam e estavam interessados em participar de modo a que essa participação fosse significativa para todos os intervenientes. Os professores/ educadores devem também manter os pais informados de todo o processo educativo dos seus filhos, comunicando os seus bons resultados ou motivando e arranando estratégias quando os resultados escolares não são os desejados. O professor aqui tem também o papel de apoio na vida familiar e na gestão dos problemas escolares que muitas crianças enfrentam e que as famílias têm dificuldade em lidar e resolver.

A comunicação com as crianças em idade pré-escolar ou até mesmo nos primeiros anos do ensino escolar é fundamental também ao nível dos cuidados básicos das crianças. A relação escola-família não serve apenas para enriquecer as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento mas sim também como forma de potenciar o bem-estar a nível afetivo e físico de todos. As crianças mais novas têm ainda necessidade que haja comunicações frequentes entre o educador/ professor e a família de modo a partilharem problemas ou questões relacionadas com a sua personalidade, as suas atitudes e o seu próprio bem-estar. É fundamental que o profissional de educação se mostre atento e disponível para partilhar esses conhecimentos acerca da criança com as famílias, promovendo assim um ambiente que transmite segurança a todos os intervenientes no processo de socialização escolar (criança, educador/ professor e família).

Matos (2007, p.47) afirma então a importância desta relação nestas mais tenras idades:

O pioneirismo destas práticas mais sistémicas e ecológicas, digamos assim, deve-se por um lado à história da profissão, à sua profissionalidade específica e sobretudo à idade das crianças e às suas necessidades e características. Como podemos cuidar, educar e ensinar crianças tão pequenas, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência, os seus primeiros e principais educadores, pais e/ou substitutos, que conhecem de forma profunda e única, os (as) seus filhos (as), que são depois as “nossas” crianças e alunos?

É no contacto com os pais que o educador/ professor consegue transmitir a segurança que os pais por vezes precisam quando deixam pelas primeiras vezes os seus filhos na escola. A criança, ao frequentar novos ambientes com novas pessoas, precisa



também de perceber que os pais e o responsável por si durante todo o dia mantêm uma relação de partilhas sempre com o objetivo de atingir o seu bem-estar.

Ao nível do respeito pela diferença das várias características e crenças familiares também o educador/ professor tem um papel fundamental. Torna-se então necessário e imprescindível que os professores e as escolas encontrem mecanismos de ação que cheguem de forma significativa a todas as crianças e a todas as famílias. Vivemos numa sociedade onde cada vez mais diferentes culturas se cruzam e faz parte do papel do educador/professor a fomentação de práticas que permitam a partilha desses diferentes saber de forma a enriquecerem a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Como afirma Zenhas (2006, p.8):

Se as vantagens da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças/jovens são um facto, é preciso que os professores, as escolas e os agrupamentos reflitam sobre a forma de estabelecerem projetos adequados às características do seu público-alvo e às suas necessidades, de forma a trazerem os pais até si, todos os pais, de todas as etnias, religiões e culturas, criando um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, propícia à colaboração.

Mais uma vez refiro o desafio que o trabalho do educador/ professor enfrenta na relação-escola família. É preciso estar atento e em constante reflexão da sua prática para conseguir dar respostas significativas no trabalho com as crianças e com os seus pais. Muitas vezes os pais não estão predispostos para esta relação de forma muito presente ou participativa, então é tarefa do educador/ professor procurar potenciar essa participação de forma ativa aos mais variados níveis na educação e desenvolvimento dos seus filhos. É preciso, por vezes, e através da sua ação mostrar aos pais a verdadeira importância da sua participação na vida escolar dos filhos, e para isso estes profissionais estão em constante desafio e constante aprendizagem ao longo das suas práticas visto que os pais que vão encontrando na sua vida escolar serão sempre diferentes dos pais que já encontraram.

Para concluir esta reflexão acerca do papel do educador/ professor na relação escola-família posso afirmar que o papel deste profissional é de extrema importância para o sucesso destas relações que devem procurar o desenvolvimento e enriquecimento de todos intervenientes a todos os níveis. As crianças são o ponto de interesse comum entre a família e a escola e para isso a escola deve ter sempre presente que a criança provém de

uma família onde cresceu e manteve as primeiras relações a nível social. Deve-se por isso ter sempre como ponto de partida que:

Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes, e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.

Hohman & Weikart (2011, p. 99)

John Dewey (1897, citado por Hohman & Weikart, 2011, p. 99) contempla ainda que:

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

### **3. A relação escola-família- uma relação de complementaridade**

Como afirma (Alves-Pinto,2003 in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 40) “A entrada na escola vai ser vivida pela criança de formas diversas decorrente da socialização familiar vivida até aí e particularmente das modalidades de cuidados de guarda e de educação experimentadas anteriormente.”

Quando existe esta separação da criança com a família, são as educações de ensino e os seus profissionais que passam a ser também responsáveis pela educação das crianças. A relação da criança com a escola e a relação da criança com a família deve ter uma linha que seja comum e que complemente a ação de todos os intervenientes. A criança quando chega à escola vem de uma família com determinadas características que devem ser levadas a cabo pela escola que a recebe de modo a potenciar as aprendizagens de forma significativa. Como afirma (Musitu, in Teixeira & Alves Pinto, 2003, p. 145) citando Alves-Pinto (1996):

Juntamente com a família, onde se processa a socialização primária, a escola é o outro grande agente da socialização dos filhos, a socialização secundária. A escola é um cenário importante cuja influência no desenvolvimento se produz através da educação formal e onde os processos de ensino-aprendizagem ocorrem entre um emissor concreto (professor), um recetor específico (aluno) e à volta de uns determinados conteúdos e atividades (currículum).

Esta relação deve-se completar na medida em que “os pais continuam a ser, apesar de tudo, os primeiros e mais importantes professores das crianças.” Marujo, Neto & Perloiro (2002, p. 149). As crianças chegam à escola vindas de um seio familiar e ao final do dia regressam para o mesmo lugar. Se não existir esta relação entre a escola e a família é a criança que é a principal prejudicada, não permitindo assim que exista uma estabilidade ao nível das suas relações e dos seus modos de vida. Se a escola se comportar como uma instituição estanque e não tiver em consideração a diversidade familiar a criança vai ser alvo de um desequilíbrio.

Depois do primeiro patamar onde o ocorre o desenvolvimento, o seio familiar, é a escola que procede com o objetivo de promover aprendizagens nas crianças, criar situações desafiadoras que potenciem o seu desenvolvimento e desenvolver relações sociais com os professores e colegas que lhes permitem crescer enquanto cidadãos.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é benéfica para todos os intervenientes desta relação. Ao se relacionar com a escola, as famílias promovem uma relação com os filhos muito mais próxima e fortificada. Também as escolas beneficiam bastante desta relação, ao permitirem que os pais se envolvam em todo o processo, conseguem ir mais ao encontro das necessidades das crianças de modo a que as aprendizagens sejam significativas. Davies (1989, citado por Vieira in Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 315) afirma que “O envolvimento de pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.”

Autores como Silva (In Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p.20) encaram a relação escola-família como “uma relação entre culturas, constituída por uma multiplicidade de atores sociais e por onde perpassa uma clivagem sociológica.” Seguindo a linha de pensamento deste autor pode afirmar-se que a relação escola-família é uma relação de interações complexas precisamente por causa da diversidade cultural e sociológica que pode apresentar. As escolas devem ter em conta os diferentes contextos de onde provém as suas crianças e a partir daí promover relações estáveis e que vão de encontro às necessidades e características das diferentes famílias.

“A interação entre os pais e a escola deve traduzir-se numa convergência de interesses e de regras, que resulte num trabalho conjunto, para alcançar uma meta comum, o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens (...)” Gregório (2012, p.49). Ao

manterem uma relação aberta, família e escola, promovem um ambiente escolar favorável e propício às aprendizagens significativas das crianças. Como será referido num dos pontos seguintes, a participação dos pais deve ser feita desde a implementação dos projetos de turma, das regras, integrando assim todo o processo escolar dos seus filhos. Ao ser conhecedor de todas as regras da escola e de todos os objetivos a atingir por esta, as famílias potenciam as aprendizagens das suas crianças auxiliando-as nas metas a atingir. Como diz Davies (2003, citado por Oliveira, 2010, p.16) “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas.”

Também Stevens, Hough & Nurss (2010, In Spodek, 2010, p. 762) que desenvolveram um estudo com famílias ressaltam as seguintes conclusões da pertinência do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos:

1. O conhecimento dos pais das etapas de desenvolvimento das crianças influencia as interpretações que fazem do desenvolvimento dos filhos e da sua capacidade de resposta a esse desenvolvimento.
2. As convicções, conhecimentos e ideias dos pais acerca da relação entre o próprio comportamento e o desenvolvimento das crianças, e entre outros factores ambientais e o desenvolvimento das crianças, influenciam o tipo de ambiente que eles estruturam e o modo como se relacionam com os filhos.
3. A transmissão de informações entre os adultos sobre a educação dos filhos dentro de sistemas de apoio informal é um mecanismo importante através do qual os indivíduos aprendem a conhecer a função parental.

Mais uma vez, os autores apontam a importância da consciencialização da importância desta relação nos educadores /professores.

Quando os professores incluem os pais na sua rotina de trabalho (informando-os sobre todos os aspetos da vida escolar), os mesmos sentem-se mais confiantes em ajudar e orientar os seus filhos em casa, aumentando a interação entre pais e filhos. Isto melhora o relacionamento com os professores e as crianças demonstram uma melhora no comportamento e rendimento escolar.

(Bhering, 2002,citado por Águas, 2012, p.9)

Para conseguirem atingir o sucesso e desenvolvimento pleno das crianças (Marujo, Neto & Perloiro 2002) apresentam algumas estratégias que potenciem a relação escola-família de forma complementar.

- Ter um papel ativo na escolha da escola - “as escolas podem investir de forma diferencial na qualidade do ensino e as propostas dos pais - com todo o seu apoio - serão investidas para o melhoramento do seu funcionamento” (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p. 149)
- Pertencer à Associação de pais da escola, caso esta exista ou então arranjar motivação e alicerces para começar a organizar uma - estas associações tem um papel muito benéfico para todos os intervenientes, visto que nestas é possível o diálogo sobre problemas/questões que dizem respeito à escola.
- Estar atento a todas as atividades que estejam relacionadas com a participação dos pais - muitas instituições enviam para casa panfletos ou colocam esses mesmos à porta das instituições para lembrar os pais das situações entre escola-família. Este objetivo é manter as famílias informadas através de uma comunicação alargada.
- Encorajar as direções das instituições para que estas deem a oportunidades às famílias de serem voluntárias - com a participação ativa das famílias na vida da escola mantêm estas motivados e envolvidas no processo educativo, conseqüentemente os pais (por exemplo) que são mais passivos e desinformados podem ficar “alerta”, mais motivados.
- Estimular a escola a ter um espaço físico para as famílias - este aspeto torna a instituição mais acolhedora, neste espaço as famílias sentem-se bem e podem comunicar com outras famílias. *“Se não houver espaço disponível na escola, preparar, pelo menos, um canto de um hall ou entrada, com a ajuda de biombo e bancos com almofadas para criar alguma privacidade e vontade de parar”* (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p.150).
- Organizar, com outros pais, professores e a direção da escola, sessões de formação para as famílias - convidar profissionais de diversas áreas (saúde, psicologia, entre outras) para que as famílias possam ser convidadas a aprender e a discutir sobre diversas temáticas do seu interesse.
- As famílias devem ter a preocupação de falar com os profissionais de educação de um modo positivo, valorizando o seu trabalho - quando os pais têm algo menos positivo a dizer aos profissionais devem ter em conta o modo como o dizem. Segundo Marujo, Neto & Perloiro (2002)
- *“Se (a família) tiver queixas a fazer (aos profissionais) ou propostas de mudança, comece sempre por dizer coisas positivas e elogiativas”* (Marujo, Neto & Perloiro 2002, p.151).
- Não dizer mal da escola à frente da criança - a criança pode sentir-se desmotivada e com falta de interesse quando está na escola. O diálogo, a comunicação com os intervenientes envolvidos será a melhor solução.

- As famílias devem esforçar-se por saber quais são os recursos que a escola oferece - estar atento aos placards, aos panfletos que vão para casa, assim como às informações que a equipa educativa disponibiliza.
- Lembrar da regra dos três “cês” é fundamental - pois a confiança, a cooperação e a comunicação são três aspetos essenciais para que haja uma relação fértil e positiva entre escola e família.

Rebocho (2013, pp. 14/15, citando Marujo, Neto & Perloiro, 2002)

#### 4. Tipos de participação das famílias

Existem autores que agrupam a participação das famílias sob diferentes tipos em função do papel que desempenham na própria na escola e na relação com as suas crianças. Seguidamente vou apresentar três diferentes tipologias de participação segundo três autores.

Epstein (2004, citado por Oliveira 2010, pp. 29/30) propõe um modelo que engloba seis tipos de envolvimento dos pais na escola:

**tipo 1** – Ajuda da Escola à Família – a escola acompanha as famílias no seu papel educativo ajudando-as a criar as condições físicas, emocionais e educativas para as crianças aprenderem;

**tipo 2** – **communicating (comunicação)** diz respeito à comunicação da escola com as famílias sobre os programas escolares, progressos dos alunos, actividades... numa efectiva comunicação casa-escola e vice-versa;

**tipo 3** – **volunteering (voluntariado)** baseia-se em envolver os pais em actividades de voluntariado na escola como forma de ajuda aos alunos e aos próprios programas escolares;

**tipo 4** – **learning at home (aprender em casa)** as famílias são chamadas a envolver-se nas actividades de aprendizagem em casa, nomeadamente na ajuda prestada à realização dos trabalhos de casa e outras actividades curriculares como projectos de investigação;

**tipo 5** – **decision making (tomada de decisões)** concerne à participação dos pais na tomada de decisões nos órgãos de gestão da escola ou organizações de pais;

**tipo 6: collaborating with the community** (colaboração com a comunidade) trata-se de colocar à disposição das escolas e famílias os recursos e serviços existentes na comunidade, à qual pertencem, para que através de uma gestão partilhada os mesmos sejam colocados ao serviço de todos

Estes diferentes tipos de participação das famílias na escola, na minha opinião, variam muito em função da família com quem se está a trabalhar e da escola onde se desenvolve esse trabalho.

O tipo 1 refere-se à ajuda que a escola deve dar às famílias para que possam criar um clima afetivo e emocional favorável à aprendizagem das crianças.

No tipo 2, a participação das famílias já é mais ao nível escolar mas ainda de forma muito formal. Esta participação diz respeito às reuniões ou comunicações formais acerca do desempenho escolar dos alunos ou de eventos onde as crianças participam, entre os pais e a escola ou entre a escola e os pais.

O tipo 3 é, na minha opinião, um dos tipos de participação mais importante e que carece de mais atenção por parte das instituições de educação de infância, das escolas e por parte das famílias. O envolver os pais nas atividades da escola como forma de ajuda aos alunos e aos professores na medida em que podem contribuir e enriquecer bastante a lecionação de conteúdos programáticos ou de metas a atingir é um dos grandes desafios da problemática relação escola-família. Ao longo das minhas práticas supervisionadas em tendo sempre como ponto de partida e de reflexão a temática do meu relatório fiz muitas vezes uso deste tipo de participação como se poder ler no capítulo III deste relatório.

No tipo 4 a participação aponta mais uma vez para o envolvimento das famílias no dia-a-dia escolar das suas crianças bem como das suas aprendizagens. Os pais ao se sentarem a fazerem os trabalhos de casa com os filhos ou qualquer outra proposta que o educador/ professor proponha estão simultaneamente a ajudá-los no trabalho direto e a fortalecer a sua relação com o jardim-de-infância/ escola do seu filho. No capítulo III deste relatório pode ser observado este tipo de participação que procurei desenvolver com os pais, tanto no jardim-de-infância como no 1º ciclo do ensino básico. Neste tipo de participação é necessária, no meu ponto de vista, uma atenção redobrada e um conhecimento mais alargado das famílias em questão, de modo a não provocar uma diferenciação ao nível das aprendizagens das crianças.

No tipo 5 define-se a participação das famílias ao nível mais burocrático da escola, à escolha dos representantes de pais ou de qualquer membro da direção da instituição. Este tipo é igualmente de grande importância visto que é fundamental que as famílias se sintam confiantes quanto ao nível da educação dos seus filhos bem como à qualidade da mesma, incluindo isto regras da escola e profissionais que atuem direta ou indiretamente com as suas crianças.

Para terminar, Epstein aponta o tipo de participação nº 6 onde os pais e a escola devem ter um envolvimento com a comunidade e vice-versa. Os pais e a escola devem fazer uso dos recursos da comunidade envolvente e utiliza-los com uma mais-valia no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos.

Lima (2002, citado por Fernandes 2014, pp.25/26), por sua vez considera a participação das famílias na escola em três patamares distintos.

No primeiro nível os pais são considerados como meros **recetores de informação**, e mantêm-se distantes da instituição; a sua participação na escola é excepcional, só participam em dias festivos, por exemplo. A (s) informação (ões) que os pais recebem são enviadas através de cartões, mensagens e até assinam fichas à distância.

No segundo nível, os pais passam a ser **participantes**, deixando de ser meros observadores, embora que não sejam totalmente ativos, uma vez que a sua presença nos órgãos é minoritária. Por esse motivo, a sua opinião e papel acaba por ser “*essencialmente decorativo*” (Lima, 2002, p.148).

No terceiro nível os pais já são **parceiros ativos**, aumentando assim a “complexidade” ao nível do envolvimento. Neste patamar os pais participam na planificação, execução e avaliação do currículo, o que traduz uma escolha sobre as ofertas que querem proporcionar aos filhos.

Para Alves-Pinto, segundo Teixeira & Alves-Pinto (2003) a participação das famílias também se divide em três níveis distintos. Para este autor existe uma “graduação de “participação” desde a mera “informação” até à “parceria”.” (Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 180).

São definidos então *três diferentes categorias possíveis de participação dos pais*. (Teixeira & Alves-Pinto, 2003, p. 180).

A primeira categoria denomina-se **pais informados**. Esta primeira categoria de participação pressupõe que as famílias estejam a par daquilo que vai acontecendo no dia-a-dia dos seus filhos na escola, das suas aprendizagens, dos seus problemas, de tudo aquilo que está inerente à vida das crianças em contexto escolar. Portanto, pode afirmar-se que neste primeiro nível os pais tem um papel de recetores de informação daquilo que vai acontecendo, limitando assim as suas interações com a escola.

Na segunda categoria Alves-Pinto apresenta os **pais** como **colaboradores**. O papel dos pais nesta categoria passa a ser mais ativo não se resumindo a receber



informações da escola e vida escolar dos seus filhos, mas também passa pela sua participação. Segundo Teixeira (2003, p. 182) neste nível:

(...)os pais prestam um apoio efetivo à escola. Não determinam nada, mas participam na execução de algumas atividades ou dão sugestões sobre o modo de resolver alguns problemas, de realizar determinadas atividades. São já parte da escola nas não são parceiros, uma vez que, neste quadro, toda a decisão se encontra no âmbito meramente escolar: pertence aos professores, à direção, à Administração educativa.

A terceira categoria apresentada por estes autores denomina-se **pais parceiros**. Aqui, os pais participam e dão o seu parecer na escola e na vida escolar dos seus filhos, existindo assim segundo a autora uma co-decisão. Teixeira & Alves- Pinto (2013, p. 183) apresenta três níveis distintos desta categoria: “o da participação, na resolução de problemas da escola, o da tomada de decisão em matérias que dizem respeito aos filhos e o da decisão em matérias que se reportam à organização da escola.”

Os patamares defendidos por Lima (2002) e as categorias apresentadas por Alves-Pinto (2003) não são assim tão distintos. Estes dois autores encaram a participam das famílias na escola de forma gradual, no entanto, não afirmam que se tenha que passar pelos dois primeiros patamares/ categorias para chegar ao terceiro. O último patamar e última categoria apresentada por estes autores pressupõe de um envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos a grande nível que vai permitir que estes sejam parte integrante de toda a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As famílias ao poderem participar na conceção do currículo ou dos projetos curriculares de turma, por exemplo, criam laços muito mais fortificados com os profissionais de educação (educadores e professores) e por sua vez são uma parte integrante da escola dos seus filhos.

Joyce Epstein apresenta uma tipologia na participação das famílias na escola onde apresenta formas diversificadas onde esta participação pode ocorrer. Nesta teoria a família participa de diversas formas na vida escolar dos seus filhos o que pode ir mais ao encontro de dar resposta às diferentes características e necessidades das várias famílias. Ao abranger também outros diferentes tipos de envolvimento que não sejam estritamente a escola-família, como é o caso da relação com a comunidade consegue assim também ser, na minha opinião, a tipologia mais assertiva de modo a promover a participação da família na vida escolar.

Analisando as diferentes teorias dos autores que apresentei posso afirmar que a minha prática procurou ir ao encontro dos diferentes tipos de participação apresentados por Joyce Epstein. Por ser uma teoria mais abrangente, e depois de ter em conta as particularidades das instituições e das famílias em questão, foi-me possível estimular estes tipos de participação.

## **5. Influência dos vários sistemas na relação escola-família, segundo Urie Bronfenbrenner:**

Urie Bronfenbrenner, psicólogo russo do desenvolvimento, desenvolveu uma teoria denominada Teoria ecológica sistémica do desenvolvimento humano.

O modelo Ecológico do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979) pressupõe segundo Melo (2013):

1. A pessoa em desenvolvimento não é vista como algo de passivo que sofre o impacto do ambiente, mas como uma entidade dinâmica e em crescimento que progressivamente se move e reestrutura o meio em que vive.
2. A interação entre a pessoa e o ambiente é vista como bidirecional, ou seja, caracterizada pela reciprocidade.
3. O ambiente, definido como relevante para o processo de desenvolvimento, não se restringe ao cenário imediato, mas é alargado de forma a incorporar interconexões entre cenários, bem como influências externas provenientes de ambientes mais amplos.

Esta teoria define quatro sistemas que influenciam o desenvolvimento da criança e que a encaram enquanto ator social.

O **microssistema** é definido como: um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Portanto, ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face fazem parte do microssistema. Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

O **mesossistema** diz respeito às inter-relações entre dois ou mais

ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte. Num **exossistema**, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em exossistemas podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais. O **macrossistema** envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, podemos dar, como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família norte americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros.

Martins & Szymanski (2004, p.67)

Segundo a teoria de Bronfenbrenner o desenvolvimento da criança está inerente às suas próprias características bem como às suas interações com o meio que a rodeia. No microsistema e no mesossistema, sistemas onde a criança interage diretamente com os seus parceiros sociais nos seus ambientes familiares, escolares ou grupos de amigos, vão influenciar posteriormente os sistemas que não estão inerentes à sua participação direta mas que influenciam o seu desenvolvimento.

Ao nível da relação escola-família e da sua importância no desenvolvimento da criança, é fundamental que se procure encarar esta relação baseando-se nos sistemas acima apresentados. A criança desenvolve-se a partir das suas interações com o meio mais próximo, mas quando a participação dos pais é solicitada por exemplo ao nível da vida escolar, o exossistema tem um papel fundamental e ao mesmo tempo comprometedor dessa mesma participação. Também as regras e leis que advêm do macrossistema vão influenciar essa mesma relação. Portanto, todas estas relações que são exteriores à criança vão influenciar o seu desenvolvimento e neste caso em questão a relação das famílias na sua vida escolar.

Portanto, para que a criança se desenvolva plenamente é necessário que todos estes sistemas se complementem positivamente. É no contacto com o outro que a criança se vai desenvolvendo e vai criando relações que vão influenciar o seu desenvolvimento. Para que exista uma relação positiva e constante da família com a escola ou vice-versa, é

necessário que todos os sistemas se complementem de forma a permitirem que esta relação se desenvolva. Tendo sempre em atenção que todos os sistemas se influenciam mutuamente e todos dependem de todos. Mesmo o sistema que é apresentado como o mais distante das interações das crianças, o macrosistema, só faz sentido porque existem seres humanos que precisam dele como orientador da sua vida em sociedade. A criança é assim influenciada por todos e o seu desenvolvimento acontece a partir das interações de todos os sistemas.

## **6. Interação escola família: análise de referenciais portugueses**

A relação escola-família ao longo do tempo tem vindo a ser valorizada por parte dos órgãos oficiais responsáveis pela educação.

No que respeita à educação pré-escolar, a relevância desta relação surge como objetivo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação (M.E), 1997, p.16), pois é referida a necessidade de “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

Neste documento evidencia-se também a importância da participação dos pais em todo o processo educativo, incluindo o projeto educativo do estabelecimento que as crianças frequentam, “tanto os pais, como outros membros da comunidade poderão colaborar no desenvolvimento do projeto educativo do estabelecimento” (M.E., 1997,p.23)

Sendo a educação pré-escolar complementar a ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar um determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração do projeto educativo do estabelecimento.

M.E. (1997, pp. 22/23)

A interação com as famílias e com a comunidade vem também salientada como fator a desenvolver na educação pré-escolar por ser vista como uma forte promotora de aprendizagem para as crianças, “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (M.E.,1997, p.23)

Ainda nas OCEPE constam também orientações globais para o educador que contemplam a relação escola-família. No que diz respeito etapa “agir” da intervenção profissional as OCEPE (M.E., 1997, p. 27) afirmam que “A participação de outros adultos – auxiliar de ação educativa, pais, outros membros da comunidade - na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.” Quanto à etapa denominada “comunicar” também este documento contempla esta relação

Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação como benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.

M.E. (1997, p.27)

A relação escola-família pode ser potenciada a vários níveis que vão influenciar diversificadas e importantes etapas da vida das crianças. Aquando da transição das crianças para outra instituição ou nível escolar as famílias tem um papel fundamental ao favorecerem a adaptação se manterem uma relação escola- família de qualidade. (M.E., 1997, p.28)

Tanto a escola como a família são dois sistemas bastantes importantes para a criança. Os referidos sistemas são, entre outros, onde ocorre o seu desenvolvimento, o que pressupõe que a sua interação seja necessária para o crescimento das crianças e das suas aprendizagens. (M.E., 1997, p.32)

A participação das famílias nas instituições pode ser de vários tipos, como referi anteriormente segundo vários autores. As OCEPE determinam também que essa participação pode ser feita através da doação de materiais para as crianças explorarem e desenvolverem as suas aprendizagens. Tal como diz o documento em questão (M.E., 1997, p.38) “O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade de prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade.

O envolvimento das famílias na instituição dos seus filhos é feito gradualmente. Cabe ao educador encontrar estratégias adequadas de modo a promoverem esta participação de acordo com as características e interesses das famílias com quem se trabalha. (M.E., 1997, p.46)

No que diz respeito à Intervenção Educativa no contexto, as OCEPE apresentam objetivos e metas a atingir na relação com os pais e outros parceiros educativos, dando

assim a devida importância à relação-escola família no desenrolar da ação do educador de infância.

A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...

M.E. (1997, p.43)

Nem só a ação do educador de infância deve ser no sentido de potenciar a relação sobre a qual me debruço, também os órgãos de gestão do estabelecimento devem ter essa função. Tal como dizem as OCEPE (M.E. 1997, p.43) “o projeto educativo do estabelecimento deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, atividades coletivas, etc.) e os meios da sua realização.”

Terminada a análise das OCEPE, apresento o que diz a Carta da Associação de Profissionais de Educação de Infância onde constam os Princípios para uma Ética Profissional em relação à atitude do educador de infância no que respeita ao compromisso com as famílias.

- Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.
- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.
- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.
- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.
- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.
- Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais.

Também a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, p.1) estabelece como princípio geral que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

(Lei- Quadro da Educação Pré- Escolar, Lei nº5/97, p.1)

No que respeita à relação escola-família, apresento agora outros documentos que apontam esta relação como sendo objetivos dos níveis de ensino em questão. O Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto- Lei nº 240/2001, p.4) na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade afirma que estes profissionais devem promover “interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos”. Também os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei nº 240/2001) determinam objetivos para a prática destes profissionais relacionados com a relação com a escola família. Em relação ao que é função do educador de infância o documento afirma que estes profissionais devem envolver “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº 240/2001, p.3). Já no que diz respeito ao professor do 1º ciclo do Ensino Básico o Perfil aponta que este profissional “Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.” (Decreto-Lei nº 240/2001, p.5)

Para terminar vou fazer uma abordagem ao que dizem os documentos referentes ao grau de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. A Lei de Bases do Sistema Educativo delinea objetivos que determinam a ação do professor de 1º ciclo na relação escola-família, tais como: “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” e “Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; (Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86, p.12).

Também a Organização Curricular e Programas 1º Ciclo do Ensino Básico (2004, p.15) aponta que o ensino básico deve “Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias.”

Concluindo, a participação dos pais ou de qualquer membro da família nas escolas são objetivos da educação nos dias de hoje. Esta relação é apresentada nos documentos acima referidos como de extrema importância e como promoção do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Cabe ao educador de infância e ao professor do 1º Ciclo do

Ensino Básico potenciar esta relação atingindo assim os objetivos que a própria legislação lhe atribui.





## Capítulo II- Dimensão investigativa

### 1. Investigação – Ação / Professor Investigador

Este ponto surgiu da necessidade de conhecer e perceber o que é o processo de investigação ação e como ele é fundamental para o meu futuro enquanto profissional de educação e como o foi durante o processo de formação inerente ao mestrado.

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009, p.360)

O processo de investigação-ação deve ser utilizado pelo professor ao longo de toda a sua prática de modo a aperfeiçoá-la de acordo com o resultado do seu trabalho enquanto investigador. Como Ponte (2002, p.1) afirma, o professor atua em diversos níveis e neles vai encontrando problemáticas às quais deve saber responder e lidar através do seu processo investigativo. O mesmo autor (2002, p.2), profere assim que a “(...) investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”.

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. Ponte (2002, p.3)

“Cada vez que o professor reflete sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar na sala aula determinados aspetos de currículo está a fazer gestão curricular e a desenvolver-se profissionalmente”. Serrazina & Oliveira (2001, p. 285).

Ponte (2002, p.3) aponta “quatro razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua prática”

1. Para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
2. Como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;

3. Para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores com o grupo profissional;
4. Como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Ponte (2002, p.3)

Uma outra autora Alarcão (2000, p. 24) assume dois princípios que sustentam a prática do professor enquanto “*experiential – investigativa*”:

**1º Princípio:** todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;

**2º Princípio:** formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

Ponte (2002, p.2) afirma ainda que:

Um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas. A base natural para essa atuação tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada.

O professor quando faz investigação sobre a sua prática e sobre as problemáticas que lhe vão surgindo é obrigado perante os resultados a agir de imediato fazendo mudanças que por vezes alteram a sua prática radicalmente. (Ponte, 2002, p.7)

Existem assim várias definições do processo de investigação-ação segundo diferentes autores. No entanto a ideia de que é uma atitude fulcral na profissionalidade do professor está sempre patente. Alarcão (2000, p. 25) afirma que “ Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” Ponte (2002, p.2) defende que “(...) a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores.” Para Serrazina & Oliveira (2001, p.287)

(...) a investigação-ação implica trabalhar para melhorar práticas sociais, constitui um processo acompanhado de uma reflexão contínua sobre essa prática e traduz-se por: diagnosticar uma situação ou um problema, formular estratégias de intervenção, desenvolver essas

estratégias, avaliá-las, alargar a compreensão da nova situação e (re) iniciar o processo.

Ponte (2002, p. 12) define ainda quatros momentos que toda a investigação deve contemplar:

1. A formulação do problema ou das questões do estudo;
2. A recolha de elementos que permitam responder a esse problema;
3. A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
4. A divulgação dos resultados e conclusões obtidas

## **2. Identificação da problemática relação escola-família:**

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – *Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada*

Para dar respostas à problemática acima apresentada através da minha ação educativa e conseqüentemente do processo de investigação-ação, delineei objetivos para os quais trabalhei no decorrer das minhas Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes objetivos pretendiam direcionar a minha ação nas mais variadas áreas (objetivos gerais) tal como define o Perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico (Decreto de lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, p.3): "O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.", e mais diretamente na relação escola-família (objetivos específicos) de acordo com as suas diferentes características e interesses.

### **2.1. Objetivos:**

#### **Objetivos gerais:**

- Caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguido no Jardim de Infância e no 1º Ciclo e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes.
- Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 3 anos e os 10 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.

- Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no Jardim de Infância e no 1º Ciclo com as crianças, famílias e comunidade.
- Desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação.
- Desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa.
- Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão praxiológica da profissão.
- Projetar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos;
- Desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas;
- Desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de construção de conhecimento e de transformação de contextos;

### **Objetivos específicos**

- Promover a participação e intervenção das famílias no ambiente escolar;
- Compreender como as interações com as famílias enriquecem as aprendizagens das crianças;
- Observar as interações com as famílias;
- Refletir criticamente acerca da ação educativa para um planeamento de situações de aprendizagens significativas;
- Promover um ambiente de aprendizagem intergeracional.

### **3. Instrumentos de recolha de dados**

Para desenvolver a minha prática ao nível da relação escola-família foi necessário utilizar instrumentos de recolha de dados que me permitissem direcionar o meu trabalho de forma assertiva e de acordo com as características das famílias com quem iria interagir.

É aqui que também o trabalho do educador/ professor detém um papel bastante desafiador. Não é apenas o trabalhar com as famílias mas também saber-se previamente com quem vamos trabalhar e de que forma o podemos fazer. Para existir uma relação positiva e regular entre escola-família não é necessária e obrigatória a participação das famílias no ambiente de sala diretamente, existem muitas outras formas de trazer as famílias à escola e que resultam em momentos de aprendizagens bastante ricos. Para isso é preciso, como referi anteriormente, conhecer a realidade de cada família. Como instrumentos de recolha de dados utilizei: questionários à família, conversas com a educadora/auxiliar/ professora, análise das minhas planificações e notas de campo ao longo de todo o meu estágio.

### **3.1.Questionários às famílias.**

De forma a conhecer melhor e a perceber quais eram os interesses e potencialidades das famílias elaborei um questionário que entreguei a todas as famílias. Este questionário tinha como objetivos auxiliar na compreensão da relação escola-família e conhecer melhor as famílias com quem ia trabalhar direcionando o meu trabalho em função das suas características.

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Amaro, Póvoa & Macedo (2004/2005, p.3)

Yaremko, Harrari, Harrison & Lynn (1986, citados por Günther, 2003, p.2) afirmam que um questionário deve ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspetos de personalidade e informação biográfica.”

Estes questionários (ver apêndice 1 e 2) tinham questões relacionadas com a identidades das famílias, com as suas potencialidades e interesses e com a sua disponibilidade para se envolverem mais direta e presencialmente na relação escola-família. As questões acerca da sua identidade eram de resposta aberta, no entanto as restantes questões eram de escolha múltipla, ou seja, de resposta fechada. Estas últimas questões, posso também defini-las como semi-fechadas porque também permitiam que as famílias indicassem opções diferentes das que lhe estavam propostas no questionário.

Como afirmam Amaro, Póvoa & Macedo (2004/2005, p.4) “As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão.” Estas autoras definem quatro princípios que devem ser contempladas na elaboração das questões:

- ◆ Princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas);
- ◆ Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta);
- ◆ Princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Amaro, Póvoa & Macedo (2004/2005, p.4)

### **3.2. Conversas com a educadora / professora de 1º ciclo**

As conversas com a educadora e com a auxiliar da sala foram também um potencial muito forte neste meu processo de investigação-ação. Inicialmente tinha pensado realizar um questionário ou uma entrevista à educadora. No entanto, penso que não haveria essa necessidade depois das conversas que fomos mantendo informalmente relacionadas com as famílias das crianças e com a sua participação na sala. A auxiliar Cilinha foi igualmente importante neste processo porque ela acompanha algumas das crianças há mais tempo e conhece a dinâmica das famílias destas crianças mais de perto que a educadora Lurdes. Como já referi anteriormente, o facto de nesta sala a interação com a família passar na maioritariamente apenas pelo acolhimento e saída das crianças, e nem sempre isso acontecia devido aos horários da instituição, tornou aqui a minha ação menos rica e até mais demorada. A educadora e a auxiliar tinham dificuldade em me responder a algumas questões porque ainda não tinham tido uma experiência prévia com as famílias nesse sentido.

Na sala de 1º ciclo onde desenvolvi a minha prática, a professora foi igualmente uma importante e fulcral intermediária entre mim e as famílias das crianças. Foi nas conversas com ela que conheci mais de perto a realidade de cada família, uma realidade que não vinha escrita nos questionários nem era dita nas conversas que mantinha com as famílias. Desde sempre a professora se mostrou muito interessada por esta temática, auxiliando-me através do seu conhecimento prévio daquele grupo e das suas famílias, no caminho a seguir no trabalho com as mesmas. Mesmo antes da chegada das respostas dos questionários, neste contexto, consegui dar início à interação com as famílias e à sua participação no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Estas conversas que ia mantendo com a docente diariamente permitiram-me também direccionar a minha ação

junto das crianças em função do ambiente familiar em que viviam, tratando-as como igual na ação direta, mas no planeamento da minha prática tinha sempre este fator em atenção.

### **3.3. Caderno de formação e planificações**

O caderno de formação é o instrumento que construímos ao longo da PES e que se pode descrever resumidamente da seguinte forma:

O Caderno de formação é constituído por descritivos de natureza reflexiva sobre a acção, registados pelos alunos e comentados pelos educadores cooperantes e pelos docentes da Universidade responsáveis pela disciplina onde decorrem as acções de iniciação à prática profissional. Pretende ser uma experiência de comunicação e reflexão cooperada, capaz de se instituir como regulador das práticas pedagógicas e factor de questionamento e inovação dessas práticas

Barbosa, Peças, Pereira, Oliveira, & Magalhães (2005.p.38).

Este tipo de produção escrita identifica-se com outros instrumentos que têm os mesmos objetivos e que Máximo-Esteves (2008) denomina por Diários. “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou escola em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). No caso particular do Caderno de Formação este é constituído por notas de campo e por reflexões que devem contemplar três dimensões: descritiva, reflexiva e projetiva. (ver apêndice 3, 4, 5, 6). Através desta escrita refletia acerca da minha prática o que me permitia perceber quais eram os aspetos a melhor e em que sentido devia incidir a minha ação educativa. Ao refletir sobre os acontecimentos que iam acontecendo relacionados com a temática deste relatório questionava-me acerca da sua pertinência para potenciar essa relação interligando-a com os conteúdos curriculares ou programáticos.

As planificações que eram também objetivo da PES a partir do momento que comecei a intervir serviram também como um importante instrumento de recolha de dados.

Estabelecer um plano significa, por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as



condições e características do contexto de aprendizagem. Sublinhe-se portanto que, quer a planificação quer o programa obedecem a determinados esquemas organizadores, a determinados esquemas conceptuais, a determinados currículos.

Zabalza (1994, p.5)

Eram elaboradas planificações semanais/ horários e planificações diárias (ver apêndice). As planificações semanais indicavam apenas o horário e a designação das atividades que aconteciam semanalmente. Como afirma Zabalza (1994, p.7) as planificações devem ter as seguintes características: "coerência; adequação; flexibilidade; continuidade; precisão; clareza; riqueza." As planificações diárias eram planificações mais detalhadas onde constavam, além da designação das atividades, também os seguintes elementos:

- O que se pretende atingir (para quê? - objetivos);
- À base de quê (o quê? - conteúdos);
- Como atingir (métodos - estratégias - recursos - meios);
- Para quem (intervenientes);
- Através de quê (materiais - recursos);
- Onde (lugar);
- Quando (tempo);
- Verificação do plano (avaliação - feed-back).

Zabalza (1994, p.7)

Com a realização destas planificações procurava direccionar a minha ação educativa ao encontro da relação-escola família. Ao analisá-las tomava consciência das lacunas que existiam e da necessidade que havia de a potenciar. As planificações foram também o ponto de partida para a elaboração das planificações seguintes de modo a ir completando e melhorando a minha ação junto das crianças e das suas famílias.

### **3.4. ECERS-R**

A Early Childhood Environment Rating Scale- Revised (ECERS –R) é uma escala que avalia o ambiente educativo das crianças dos 2 aos 6 anos composta por 43 itens organizados em 7 sub -escalas. A avaliação destas escalas são baseadas em observações, relatórios, documentação e entrevistas avaliadas de 1 a 7, sendo 1 o nível mínimo e 7 o excelente. As sub-escalas são:

- ◆ Rotinas/ cuidados pessoais;
- ◆ Materiais e mobiliário para as crianças;

- ◆ Experiências de linguagem / raciocínio;
- ◆ Atividades de motricidade grossa e fina;
- ◆ Atividades criativas;
- ◆ Desenvolvimento social;
- ◆ Necessidades dos adultos.

Esta escala avalia assim: as interações entre os vários elementos da equipa educativa, entre a equipa educativa e as crianças, entre as crianças e as crianças e entre a equipa educativa e as famílias ou outros adultos; as interações das crianças com o espaço e materiais; e ainda o espaço e materiais, atividades, horários rotinas, etc.

Utilizei a sub-escala materiais e mobiliário para crianças, para dar resposta à necessidade que detetei relacionada com o enriquecimento das áreas da sala do contexto de jardim-de-infância. Esta escala foi utilizada por mim logo ao início da minha intervenção de modo a perceber em que sentido deveria atuar. Apliquei a escala (ver apêndice 7), analisando-a através da minha observação do contexto em questão. Perante a análise, desenvolvi junto das crianças e das famílias ações que determinassem o objetivo, que considere emergente, a que me propus.

## **4. Caracterização dos contextos**

### **4.1. Caracterização da instituição Coopberço (baseada no Projeto Educativo, na minha observação e em conversas com a educadora)**

A Coopberço – Cooperativa de Solidariedade Social, C.R.L., num edifício antigo no Centro Histórico de Évora. Este edifício era uma antiga casa habitacional e, por isso, já foi alvo de algumas obras de reestruturação e manutenção. Está situado na Rua de Aviz, nº 87 – 7000-591, o seu contacto telefónico é o 266706410 e o seu e-mail: [coopbercoevora@meo.pt](mailto:coopbercoevora@meo.pt).

Antes de ser Coopberço, esta instituição servia de cantina para as empregadas domésticas na cidade de Évora. Com o passar do tempo, estas empregadas passaram a deixar aqui os seus filhos para irem trabalhar e assim surgiu posteriormente a Coopberço. (informação baseada na conversa com a educadora)

Esta instituição começou por ter as valências de creche e jardim-de-infância em 1979, só posteriormente adquiriu a valência de berçário que decorre num outro espaço na mesma rua.

Em 1981 estabeleceu um acordo de cooperação com a Segurança Social para uma capacidade de 50 crianças, presentemente a capacidade é de 70 crianças.

A Coopberço é uma instituição de solidariedade social, portanto sobrevive com os subsídios do Ministério da Segurança Social e do Ministério da Educação, e também com as mensalidades pagas pelos pais de acordo com os seus rendimentos.

“A Coopberço tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todas as famílias, que lhes confiem os seus filhos, sejam desta zona da cidade ou de fora dela.” Projeto Educativo Coopberço (pp.4)

A escolha das crianças para entrarem na instituição é feita de acordo com as normas estabelecidas no regulamento interno e é regida pela Diretora e pela técnica administrativa da instituição. Abrange uma diversificada população.

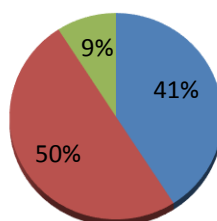
### **Caracterização do grupo de jardim-de-infância**

#### **Nº de crianças**

O grupo é composto por 22 crianças, teve mais uma criança na sala mas foi apenas cerca de três semanas.

### **Idades das crianças**

■ 4 anos ■ 5 anos ■ 6 anos



**Gráfico 1:** Idades das crianças

Como se pode constatar no gráfico anterior, a maior parte das crianças têm cinco anos, correspondendo os 50% a 11 crianças. Existem apenas duas crianças com 6 anos e as restantes nove têm 4 anos. Algumas crianças completaram os seus aniversários já no período em que eu lá estava a estagiar, são elas: a M.C. e o S. que fizeram 6 anos e a L. e a M. E. que fizeram 5 anos. A heterogeneidade nesta sala tem um papel bastante ativo e notório. As crianças mais velhas têm muitas atitudes de interajuda e de proteção com os mais novos. Também as mais novas, quando precisam de ajuda ou para tirar algum brinquedo que elas ainda não chegam bem, ou para desenharem alguma coisa que têm dificuldade, reconhecem que os meninos mais velhos os podem ajudar e pedem-lhe ajuda.

A própria educadora e auxiliar da sala, solicitam muitas vezes a participação das crianças mais velhas em tarefas mais complexas e procuram sensibilizá-las para o facto de existirem meninos mais novos a que todos podemos ajudar. Nesta heterogeneidade distinguem-se algumas crianças, a M.C. (6), o S. (6), a M. B. (5) e a M. (5) ao nível dos meninos mais velhos e o R. (4), o L. (4) e o A. (4) ao nível dos meninos mais novos, tendo ainda muitas atitudes e comportamentos “abebezados”.

### **Tempo de frequência na instituição ou sala**

Todas as crianças já frequentavam a instituição, umas desde bebé, outras há menos tempo. Quanto à frequência na sala, o grupo divide-se. Alguns dos meninos mais velhos estavam na mesma sala no ano anterior com a auxiliar Cilinha mas com uma educadora diferente. Os restantes meninos vêm de outra sala com a educadora Lurdes. É portanto, o primeiro ano que estas crianças estão juntas, havendo notoriamente dois grupos. Esta diferença de grupos é manifestada no dia-a-dia devido às diferentes experiências vividas e às diversificadas aprendizagens. Por exemplo, ao contar uma história, muitas vezes as crianças diziam “Nós, os meninos da Cilinha já ouvimos essa história”, ou então “Nós, os meninos da Lurdes já sabemos essa história”. Este fator por vezes dificultava-me as minhas planificações, devido ao facto de uns já terem feito uma determinada atividade e outros, normalmente os mais pequenos, ainda não. Inicialmente foi um fator restritivo porque tinha receio de não conseguir envolver as crianças que já as tinham feito aquela atividade e tornar-se assim no momento mero de repetição. Com o passar do tempo fui tentando encontrar estratégias que me ajudassem a resolver esta situação, além de tentar encontrar coisas novas para todo o grupo, quando isso não era possível, envolvia as crianças que já sabiam na explicação da atividade e por vezes como ajuda aos mais novos, servindo de exemplo. Todas as crianças ficam todo o dia na instituição.

### **Interesses e necessidades das crianças**

Os principais interesses das crianças são as áreas da casinha, da garagem e da expressão dramática. As crianças vão muitas vezes para estas áreas. Na expressão dramática e na casinha as brincadeiras mais frequentes prendem-se com o jogo simbólico.

Todo o grupo mostrou também muito interesse ao nível da aprendizagem de canções novas, cantando muitas vezes e apreendendo a letra muito rapidamente.

Na expressão físico-motora as crianças estiveram sempre interessadas nas sessões que realizei. Aqui, as principais dificuldades prendem-se com a apreensão de regras para os jogos em grupo e com a relação com o outro enquanto adversário no jogo.

A expressão plástica é onde as crianças mostram um maior grau de interesse, as crianças pedem para fazer desenhos e fazem-nos sem qualquer indicação do adulto, usando-os como meio de expressão e comunicação em várias situações do quotidiana. A massa de cores e a digitinta também proporcionaram momentos em que todos estavam muito motivados.

Na expressão oral os principais interesses das crianças são as rimas e as brincadeiras com as palavras. No entanto, algumas crianças ainda apresentam muitas dificuldades para fazerem uma rima. Na escrita, as crianças gostam muito de escrever e percebem que essa escrita tem um significado.

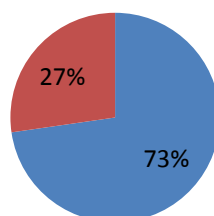
A matemática é talvez a área de menor interesse, raramente é abordada diretamente e as crianças não a reconhecem como tal. Tentei abordar a matemática de forma lúdica através de jogos. As principais dificuldades são a escrita dos números, todas as crianças ainda fazem rabiscos quando escrevem números.

**Contexto familiar das crianças Coopberço (informação recolhida através da observação, de conversas com as famílias, com a educadora e com a auxiliar Cilinha)**

**Tipos de famílias**

**Tipos de famílias**

■ Nucleares ■ Monoparentais



**Gráfico 2: Tipos de Famílias**

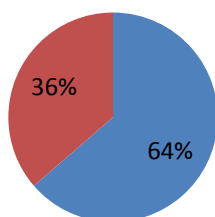
Como é possível averiguar no gráfico, a maior parte das crianças vivem em famílias nucleares, vivendo com o pai e a mãe e os irmãos. Apenas seis crianças desta sala vivem em famílias monoparentais. O F. (5) vive com a mãe e tem também uma

relação de muita proximidade com os avós maternos, dividindo os seus dias entre a casa da mãe e a casa dos avós. O M. (5) vive com a mãe, as irmãs e a avó materna. O T. (4) durante o período que estive a estagiar sofreu uma grande mudança a nível familiar, inicialmente estava sobre a guarda da mãe e vivia com ela, entretanto o tribunal decidiu que o menino tivesse guarda partilhada e a mãe deixou-o com o pai e não o procurou mais. Este menino devido a esta reviravolta faltou muitos dias ao jardim-de-infância e alterou um pouco o seu comportamento na sala com os colegas, o pai faz de tudo para ele não sentir esta mudança e esta falta da mãe, e as regras são poucas neste momento. O S. (6) vive com a mãe e o companheiro da mesma. A M. (5) vive com a mãe e com uma tia, os avós maternos faleceram muito recentemente e a menina assistiu a esse momento, o que lhe tem trazido alguns problemas e a criança está a ser acompanhada a nível psicológico. Todas estas crianças fazem as visitas aos pais e mantém relação com eles, excepcionalmente o T. como já foi referido. A L. (5) é também uma menina com uma história familiar particular, vive com a mãe e o irmão porque o pai os abandonou acerca de um ano e nunca mais souberam nada dele, a menina não faz qualquer referência ao pai nem mesmo na altura das comemorações do Dia do Pai, oferecendo o seu presente à mãe.

### Número de irmãos

#### Têm irmãos

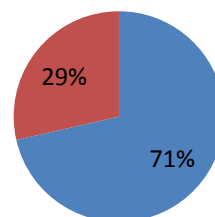
■ Sim ■ Não



**Gráfico 3:** Tem irmãos?

#### Número de irmãos

■ 1 ■ 2



**Gráfico 4:** Número de irmãos

A maior parte das crianças têm irmãos, havendo apenas oito que não têm. Dos 14 que têm, a maior parte tem apenas um irmão, só quatro meninos é que tem dois irmãos, sendo eles: o M. (5), o L. (4), o A. (4) e a M.C. (6). Todas as crianças, exceto o Tomás,

vivem com os irmãos. O Tomás tem um meio-irmão da parte da mãe mas que também vive com o pai, estes meninos só se vêm na instituição, visto o irmão estar na sala dos 3/4 anos na Coopberço.

Todas as crianças mostram ter relações bastante saudáveis e positivas com os irmãos, falando deles diariamente na sala e apresentando-os muitas vezes como exemplo de que sabem fazer isto ou aquilo, no caso das crianças que tem irmãos mais velhos. Os meninos com irmãos mais novos mostram um grande sentido de proteção em relação a eles e partilham também todo o seu crescimento com os restantes colegas, como por exemplo a D. (4) quando o irmão começou a andar pediu para contar a todos os colegas e até para registar como novidade do fim-de-semana.

### **Caracterização dos espaços e materiais**

Nos rés de chão existe um hall de entrada, o escritório, a cozinha, a lavandaria, a despensa, a sala dos 4/5/6 anos (sala onde estagiei) e um quintal. No primeiro andar encontra-se uma sala de creche e uma de jardim-de-infância (3/4 anos). No segundo andar está uma sala que é presentemente ocupada por materiais de físico-motora. As escadas têm corrimão o que dá alguma segurança às crianças. A valência de berçário encontra-se num outro edifício na mesma rua. A instituição não tem refeitório, as crianças almoçam nas salas.

### **Quintal**

Este pequeno espaço chamado de quintal é o único espaço exterior da instituição. A sua extensão é pequena, e contém: dois espaços com terra, que já foram utilizados para fazer plantações mas que presentemente não tem qualquer utilização, um escorrega de plástico, um triciclo, uns andarilhos e um muro que serve para as crianças se sentarem. No quintal está também uma arrecadação onde estão vários materiais da instituição. Este espaço é fundamentalmente utilizado pelos meninos da “minha” sala, visto serem aqueles que estão mais perto, indo se as condições meteorológicas o permitirem, todos os dias para lá brincar um bocadinho. No entanto, pode ser e é utilizado por toda a instituição, mas devido à sua localização pouca vez os meninos das outras salas usufruem deste

espaço. Para irem para o quintal, as crianças das outras salas têm que descer as escadas e passar por dentro da sala onde desenvolvi a minha prática.



**Fig. 1:** Crianças a brincar no quintal

### **Sala polivalente**

Esta sala encontra-se no segundo andar da instituição. Neste momento esta sala é utilizada pelos meninos de todas as salas da instituição fundamentalmente para atividades motoras. Até há pouco tempo a instituição tinha um professor de expressão motora que ia dar essas aulas nesta sala, presentemente são as educadoras que o fazem quando assim o entendem. A sala é grande e com muita luz e tem vários materiais para a físico-motora, como: arcos, bolas, colchões, entre outros. Eu utilizei algumas vezes esta sala nas sessões de físico-motora quando o tempo não permitia ir para a rua.



**Fig. 2:** Crianças na sala polivalente (sessão de físico-motora)



A sala dos 5/6 anos, sala onde estagiei, é dividida em dois grandes espaços, a sala de dentro e a sala de fora, como são reconhecidas pelas crianças. Na sala de dentro estão as áreas da casinha, do faz-de-conta, da garagem e das construções, a biblioteca, o salão de cabeleireira e a área do silêncio. Na sala de fora estão as mesas, os armários para guardar os diversos materiais, os jogos de mesa, a área da escrita e é também onde se desenvolvem as atividades ao nível da expressão plástica e do ensino experimental das ciências.

### **Área da casinha (sala de dentro):**

Nesta área existem bonecas, uma cama, um armário, um fogão, um armário de cozinha com vários utensílios, uma mesa com uma fruteira e frutos, e uns banquinhos para se sentarem. É uma das áreas da sala mais frequentada, apesar de a maioria serem meninas, os meninos também gostam muito de brincar aqui. Neste espaço as crianças brincam essencialmente às famílias, uma faz de mãe, a outra é a tia, etc. As crianças misturam muito esta área com a do faz de conta, indo buscar roupas, sapatos e malas para puderem encarnar melhor o personagem que estão a representar. É um espaço de brincadeira livre em que se podem comprovar algumas das conceções alternativas das crianças em relação ao conceito de família, o que é ser mãe por exemplo. Um dia numa brincadeira a Madalena (5) dizia “ *Eu é que sou a mãe por isso eu é que tenho que usar a mala com o telemóvel e essas coisas assim como todas as mães*”.

Penso que esta área está bem equipada e bem estruturada, tendo em conta o pouco espaço que se tem.



**Fig.3** I. (5) e M. (5) na área da casinha



**Fig.4** M. (5) na área da casinha

### **Área do faz-de-conta/ Dramatização (sala de dentro)**

Esta área tem apenas um espelho, um armário com roupa e sapatos e malas de senhora. Aqui as crianças vão buscar as roupas para se vestirem e os sapatos para se calçarem mas circulam pela sala a brincar, ou como referi anteriormente, vão para outras áreas brincar assim. Esta área é sempre muito desejada pelas crianças, porque não é de tao livre acesso como as outras. A educadora Lurdes só permite que as crianças vão para esta área ou “desarrumar” o que lá está quando têm mais tempo, porque quando as brincadeiras vão ser menos tempo ela diz-lhe para não irem. Neste espaço as crianças podem desenvolver a sua imaginação. É uma área muito rica em termos de potencial de desenvolvimento da expressão dramática.



**Fig.5** M.C. (6) na área da dramatização

### **Área do silêncio (sala de dentro)**

Esta área é onde se encontram as almofadas, o mapa de presenças e o mapa de tarefas implementado por mim durante a minha prática. Aqui é onde decorrem as conversas mais formais e em grande grupo com as crianças, se marcam as presenças, contam-se histórias e partilham-se vivências com todas as crianças. Este espaço é também aproveitado para algumas crianças dormirem a sesta após o almoço.

As crianças utilizam também esta área, devido ao pouco espaço, para brincarem com as madeiras e fazerem construções.



**Fig.6** Crianças na área do silêncio

#### **Área da biblioteca (sala de dentro):**

A área da biblioteca é composta por uma estante metida na parede com livros. Esta área está muito rica em termos de livros, tem bastantes livros dos mais variados temas. No entanto, tem um grande problema, os livros não estão ao acesso das crianças, estão nas prateleiras mais altas das estantes a maior parte deles. Na prateleira de baixo estão dois bancos amovíveis feitos com material reciclado para as crianças puderem tirar e sentarem a explorar os livros.

Esta é uma área um pouco esquecida naquela sala, é a educadora que conta as histórias, e a exploração de livros individualmente e livremente praticamente não existe. Eu, depois de ser alertada para essa facto por parte da minha professora orientadora Assunção Folque, tentei planificar para esta área de modo a incentivar as crianças a irem para lá. Porém, não foi muito bem aceite por parte dos restantes adultos presentes na sala, e deixei de o fazer.

#### **Área das construções (sala de dentro)**

É composta por um cesto com várias madeiras. As crianças utilizam muito esta área, principalmente os meninos para fazerem construções. É um espaço muito restrito, o

que dificulta o seu enriquecimento. Aproveitei algumas vezes esta área para trabalhar com as crianças ao nível da matemática, contando as madeiras e formando conjuntos.



**Fig.7** M. (5) e S. (6) a fazerem construções com as madeiras

#### **Área da garagem (sala de dentro):**

Nesta área está um cesto com vários carrinhos e uma garagem feita de madeira onde as crianças podem brincar com os carrinhos, colocarem-se lá dentro e tem também uma rampa feita de madeira que é adaptável à garagem. É sem dúvida, uma área da preferência das crianças do sexo masculino. É a área em que se nota mais esta escolha de acordo com o sexo das crianças.

#### **Jogos de mesa (sala de fora):**

Os jogos de mesa estão guardados no armário da sala, as crianças vão busca-los e vão jogar para as mesas que estão destinadas a vários fim de acordo com os interesses e necessidades do grupo. São utilizados geralmente ao início da manhã, antes da educadora chegar, e ao final da tarde se assim o desejarem.

#### **Área da escrita e do desenho (sala de fora):**

Esta área não está delimitada em termos de espaço. Há um armário na sala onde se guardam os materiais de escrita e de desenho como: os lápis de cor, os lápis de carvão, as folhas brancas, os cadernos individuais de cada criança, etc. No entanto esses momentos de escrita ou desenho ocorrem em todas as mesas da sala. Esta área é usada

diariamente e as crianças estão muito estimuladas para estes trabalhos, principalmente para o desenho, pedem muito se podem fazer um desenho.



**Fig. 8** M. (5) a escrever um postal



**Fig.9** M. (5) a assinar um recado para os pais.

#### Área da expressão plástica (sala de fora):

Esta não é propriamente uma área, atividades como pintura ou a digitinta, por exemplo, são desenvolvidas nas mesas debaixo. Os pincéis e as tintas encontram-se arrumados num armário que está na casa de banho. Atividades deste género são apenas feitas sob orientação da educadora ou da auxiliar da sala, ou sob a minha neste período de estágio.



**Fig.10** M. (4) na digitinta



**Fig.11** L. (4) a fazer uma pintura

O papel do educador nas diversas áreas é o de mediador e o de apoiante, no entanto, há áreas para as quais as crianças podem ir livremente, e outras apenas sob a orientação de um adulto, como é o caso da expressão plástica.

Não há um limite de número de crianças permitido por área, o que por vezes dificultava a gestão do grupo. Por mais que se dissesse “*Agora não podes ir para essa área porque já estão lá muitos meninos*” as crianças não percebiam. Penso que seja necessário então essa delimitação e que isso seja feito com as crianças. Eu ainda tentei fazê-lo, mas acabei por não o poder concretizar.

### **Organização do tempo e do grupo**

Segundo Hohmann & Weikart (2011,p.224) “(...) os elementos de uma rotina diária são marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica.”

Como já referi anteriormente, o dia de muitos meninos na instituição inicia-se às 7h30 e pode ir até às 18h30. No período das 7h00 até às 9h30 e das 17h às 18h30 as crianças ficam com a auxiliar responsável por esses momentos nas respetivas semanas. Este é um tempo onde os meninos podem fazer jogos de mesa, brincar nas áreas, fazer desenhos ou ver televisão. Estes tempos diários são partilhados com as crianças da sala dos 3/4 anos que vêm para a nossa sala nestes períodos.

A educadora chega às 9h30, tal como eu ao longo do meu estágio. A esta hora a educadora Luísa já tem subido para a sua sala com os seus meninos. A manhã com a educadora na sala inicia-se com um momento de conversa nas almofadas em grande grupo, onde se partilham experiências, se falam de coisas que as crianças achem interessantes e se planeia o que se vai fazer ao longo do dia. A marcação de presenças por vezes também faz parte deste momento nas almofadas, não é estanque que seja sempre a esta hora devido ao facto de algumas crianças chegarem muito tarde à sala, e quando isso acontece adia-se o momento da marcação de presenças para antes do almoço. Esta flexibilidade no horário da marcação das presenças foi proposta por mim à educadora Lurdes, porque com a minha prática a decorrer fui-me apercebendo que os meninos que não estavam no momento da marcação das presenças ao início da manhã, quando chegavam muitas vezes já não a iam marcar nem davam qualquer sentido aquele momento. A marcação das presenças, seja feita ao início ou ao final da manhã, é orientada

pela educadora mas fundamentalmente explorada pelas crianças. A música de bons dias também faz parte deste momento.

De seguida a manhã decorre em atividades de pequeno grupo mais direcionadas pela educadora. A opção das atividades serem a maior parte das vezes feitas em pequenos grupos, além de lhe ser reconhecida a sua importância em termos de aprendizagem por parte dos adultos na sala, prende-se também muito com o facto das características da sala. A manhã é destinada, a maior parte das vezes, a atividades que a educadora propõe para trabalhar as diversas áreas de conteúdo. Aqui os adultos têm um papel de orientar e auxiliar quando for necessário e pertinente.

Quando cheguei à sala, a manhã era feita assim até à hora de almoço. No entanto, eu com a colaboração da educadora decidi que as crianças antes do almoço deveriam também ir um bocadinho ao quintal brincarem livremente. Apesar do espaço ser muito limitado, mas pelo menos podem correr um bocadinho fora da sala onde passam a maior parte do dia. Este é um momento de brincadeiras livres em que o adulto não interfere a esse nível.

A seguir à ida ao quintal, marcam-se as presenças como já referi anteriormente e seguem-se os momentos de higiene, do almoço, que é feito na sala, e da higiene novamente. As crianças são autónomas nestas tarefas.

Depois da lavagem dos dentes, alguns dos meninos mais pequenos vão dormir a sesta a pedido dos pais. Enquanto isso, os restantes ficam a ver televisão ou a fazer atividades livres na sala de fora.

O lanche acontece pelas 15h30, as crianças lancham igualmente na sala e de seguida a higiene.

Depois do lanche, segue-se a escolha dos meninos para o mapa de tarefas, que foi instaurado por mim na sala por achar que havia essa necessidade.

Para terminar o dia, as crianças brincam nas áreas ou terminam trabalhos. Aqui, as atividades são em grande grupo porque as crianças já não estão todas na sala, os pais começam a ir biscoitar a seguir ao lanche. Por vezes, e dependendo da vontade das crianças, também acontecem momentos mais individualizados de trabalho com as crianças onde se terminam trabalhos pendentes.

Segue uma tabela em que mostra como decorrem normalmente os dias nesta sala. Exceto à quarta-feira de manhã que há aula de música antes de almoço e quando fazemos saídas ao exterior. Às terças-feiras de manhã algumas crianças vão à natação, mas as

restantes ficam na sala com a auxiliar e seguem estas rotinas. Durante este tempo eu também ficava na sala com as crianças que não iam à natação.

<b>Horas</b>	<b>Momentos</b>
9h30	Acolhimento
10h00	Atividades direcionadas pela educadora (pequenos grupos)
11h00	Arrumar
11h15	Quintal
11h30	Marcação de presenças
11h45	Higiene
12h00	Almoço /Higiene
13h30	Sesta/ televisão/atividades livres
15h30	Lanche
16h0	Marcação do mapa de tarefas
16h15	Áreas/ Jogos de mesa/ acabar trabalhos

**Quadro 1: Organização do Tempo**

### **Trabalho de equipa**

Para Hohmann & Weikart (2011, p.131)

Um trabalho de equipa eficaz utiliza os mesmos elementos de apoio postos em prática pelos adultos quando trabalham com as crianças. Os elementos da equipa partilham o controlo em vez de seguir as diretivas de uma só pessoa. Os elementos da equipa partilham a responsabilidade de promover o trabalho do grupo, estabelecendo objetivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas.

A equipa envolvida regularmente na sala é a educadora Lurdes, a auxiliar Cilinha e eu enquanto estagiária durante este tempo.

Em relação ao trabalho entre a educadora Lurdes e a auxiliar Cilinha a cooperação é visível bem como a grande confiança que a educadora têm no trabalho da auxiliar. Isto



foi uma das coisas que me surpreendeu muito na minha prática, visto na minha experiência e nos meus conhecimentos prévios, esta confiança plena nem sempre existir por parte das educadoras. A educadora Lurdes planifica as atividades e antes de as por em prática com as crianças partilha-as com a auxiliar Cilinha de modo a ter o seu feedback e a sua colaboração. Também a auxiliar tem uma abertura e uma disponibilidade para por vezes ser ela a propor atividades à educadora. Nas rotinas diárias, não têm funções específicas, por exemplo se uma está a dar os talheres a outra serve a sopa e assim sucessivamente. A cooperação entre estas profissionais cria um ambiente educativo bastante positivo junto das crianças.

Eu, desde o primeiro dia, que me senti também incluída nesta equipa. Cooperando sempre que necessário com a equipa e vice-versa. No decorrer da minha ação, tanto a educadora Lurdes como a auxiliar Cilinha, mostraram-se sempre bastante disponíveis para me ajudarem e colaborarem comigo.

#### **4.2. Caracterização da Escola de S. Mamede**

A Escola de S. Mamede está situada no centro histórico da cidade de Évora. As suas instalações são antigas, com características antigas e são amplas.

Na minha opinião, esta escola está dividida em três áreas. A primeira das áreas é também a maior, onde se encontram as salas dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos, a sala de professores, a sala das auxiliares, as casas de banho dos adultos, a sala da diretora, a biblioteca e um espaço exterior de terra com alguns arbustos onde as crianças podem brincar nos recreios. Esta área está delimitada por claustros que formam um corredor em redor das salas.

Outra das áreas é aquela onde se encontram as salas dos 3<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos e uma área polivalente descoberta, onde existe um campo de futebol e outros materiais para as crianças brincarem livremente e também são utilizados para as aulas de educação física e hip-hop.

A última das áreas que vou referir está situada numa zona que fica abaixo da escola, tendo que se descer umas escadas para se ter acesso a ela. Lá encontram-se as casas de banho dos alunos, a cozinha e o refeitório.

A entrada da escola é delimitada por uma porta que só é aberta pelas funcionárias e que não permite a entrada de pessoas alheias à comunidade escolar. Os pais só poderão entrar na escola para tirar senhas ou falarem com os professores. Antes da porta está uma

sala onde as famílias podem esperar pelas crianças, com uns bancos e com informações expostas.

Na minha opinião, um dos problemas desta escola prende-se com o facto de não haver um espaço coberto onde as crianças possam brincar nos dias de chuva. Nesses dias as crianças brincam apenas pelos corredores o que lhes limita este momento de descontração e divertimento.

A escola tem 10 turmas, duas de 1º ano, duas de 2º ano, 3 de 3º ano e 3 de 4º ano. A diretora desta Escola é a profª Teresa que neste ano letivo é também professora de uma turma de 1º ano.

### **Caracterização da turma de 1º ciclo**

A Turma onde desenvolvi a minha prática em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é o 2ºA da Escola de S. Mamede de Évora.

Esta turma é composta por 26 crianças, sendo um grupo heterógeno, 13 rapazes e 13 raparigas. A maior parte da turma tem ou completa 7 anos até ao final deste ano, apenas quatro alunos tem 8 anos de idade. Todos frequentam o 2º ano pela primeira vez, portanto não existem repetentes.

O grupo é maioritariamente o mesmo do 1º ano, no entanto, entraram dois meninos este ano na turma. Um dos meninos vem de outra escola e outro de outra turma da escola de S. Mamede. O menino que chegou este ano à sala mas que já estava nesta escola, apresenta Necessidades Especiais de Educação, saindo duas vezes por semana da sala uma hora cada dia com a professora de apoio para um trabalho mais direto e pormenorizado. Esta criança apresenta alguns problemas ao nível do desenvolvimento e até mesmo ao nível relacional, visto ter vindo de um contexto onde ele foi sempre dado como “diferente” das outras crianças. Esta situação tem requerido e requer bastante atenção por parte da professora para tentar combatê-la e integrar a criança da melhor forma.

Esta turma tem características distintas ao nível das aprendizagens, existem ritmos de trabalho diferentes o que por vezes dificulta a dinâmica de trabalho da turma. Na área de Língua Portuguesa, a maior parte das crianças já lê com alguma fluência e entoação e escreve com facilidade. No entanto, ainda existe um grupo de seis crianças que necessitam de um trabalho mais individualizado nesta área, apresentando ainda algumas dificuldades ao nível da leitura e do processo de escrita. Para tentar combater estas dificuldades eu e a

professora Domingas tentamos dar-lhe mais apoio nos momentos de escrita e na leitura ajudar a soletrar as sílabas que são mais complexas.

Quanto à área da Matemática o grupo está todo mais ou menos ao mesmo nível, existindo apenas ainda algumas discrepâncias na resolução de problemas onde alguns alunos apresentam mais dificuldades ao nível do raciocínio e outros com um raciocínio muito mais rápido. No estudo do meio a maioria da turma consegue atingir os objetivos que lhe vão sendo propostos. Ao nível das expressões é uma turma bastante criativa, estão muito habituados a ilustrarem o que lhes dá uma sensibilidade mais apurada neste tipo de trabalhos.

Em relação ao comportamento, é uma turma agitada e um pouco barulhenta, sem qualquer situação até agora de indisciplina. Não encaro esta agitação como mau comportamento, mas sim como atitudes próprias da idade e da dinâmica de trabalho da professora, dando espaço a mais momentos de partilha e interações. São crianças com muita vida e muito motivadas a aprendizagem, talvez por isso no momento de se explicar qualquer temática seja complicado mantê-los calados, todos querem responder ao mesmo tempo e todos querem dar o seu contributo. Quando estão a desenvolver trabalho individual é que ainda apresentam alguma insegurança, a maioria está sempre querendo a presença do adulto junto de si para lhe dizer se está correto ou para auxiliar quando tem dúvidas.

Nos tempos livres estes meninos gostam de jogar futebol, ver televisão, ouvir música e brincar como qualquer criança desta faixa etária. Um dos seus principais interesses é a leitura, diariamente levam livros para a escola que desejam ler aos colegas ou que gostavam de trabalhar em sala de aula. Torna-se até complicado por parte de nós adultos que estamos a orientar o trabalho, conseguir dar resposta a todo este interesse demonstrado pelos livros e pela leitura.

No geral é uma turma saudável, sem problemas de saúde a salientar.

Quanto às relações interpessoais não existe qualquer tipo de problema, são crianças respeitadoras e compreensivas, entreadjudam-se e mantêm relações entre si bastante positivas e saudáveis. Geralmente são muito amigos uns dos outros, defendendo-se entre si quando surge algum conflito no recreio com meninos de outras turmas e mostrando preocupação quando vêm os colegas magoados ou maltratados. Há um grande espírito de união e amizade entre estas crianças. Não existe qualquer problema ao nível da diferença de sexos ou de nacionalidade, visto existir dois meninos na turma com nacionalidades diferentes, é uma questão muito bem resolvida nesta turma.

A área de residência das crianças é muito variada, uns moram no centro histórico, outros em bairros da cidade e há ainda crianças que vivem em quintas nas redondezas da cidade. A quantidade de alunos que vivem no centro histórico, ou seja, nas proximidades da escola é mais reduzida. São estas crianças que por vezes vão almoçar a casa e que saem na maior parte das vezes às 4h, não ficando nas atividades extra curriculares. São também por vezes estes alunos que têm, ou avós em casa ou têm alguns dos pais que não trabalha. Os alunos que vivem nos bairros da cidade, em geral permanecem mais tempo na escola bem como aqueles que vivem em quintas ao redor de Évora. Estas crianças por vezes também chegam mais atrasadas de manhã, devido ao trânsito e à distância que tem que percorrer até chegar à escola.

A maior parte dos alunos tem irmãos, havendo uma menina que são 9 irmãos, um menino que são 5 e alguns que são 4 irmãos. Estas crianças por vezes também são aquelas que chegam mais atrasadas, devido ao facto de por vezes os pais terem que deixar irmãos mais cedo nas escolas e noutros pontos da cidade

### **Caracterização da prática da professora**

A professora Domingas, como ela própria diz “centro a minha ação nas crianças e daí desenvolvo o meu trabalho”. A professora parte sempre da criança, dos seus interesses e vivências, de modo a que as aprendizagens lhe façam sentido.

Esta docente não segue qualquer modelo específico, concebe toda a sua ação educativa com base nos seus saberes e no seu próprio método de trabalho. Como não usa manuais escolares, constrói todos os materiais e transforma todo aquele programa que se tem que cumprir em aprendizagens significativas para as crianças. Isto é, normalmente trabalha por temas, temas que suscitem interesse nas crianças, que vão servir de pontes para a leção dos conteúdos programáticos.

Outra característica desta professora é a transversalidade da sua prática. Devido a toda esta dinâmica mais aberta, a professora consegue articular mais que uma área curricular num mesmo momento.

A dinâmica em sala de aula junto dos alunos é também um fator de realçar, há uma relação muito forte entre professora-aluno, as crianças sentem-se bastante à vontade com a professora, vendo-a como uma amiga e demonstrando muito carinho entre ambos os intervenientes.

As crianças são o seu ponto de partida e o seu objetivo de chegada. É nelas e para elas que concebe e desenvolve o seu trabalho. É uma profissional muito atenta aos seus alunos, aos seus problemas, interesses e necessidades.

Outra particularidade da prof<sup>a</sup> Domingas é o uso do método das 28 palavras para o ensino da leitura e da escrita. A docente reconhece todo o mérito neste método porque afirma que as crianças se motivam mais no processo de leitura e escrita porque desde cedo que começam a atribuir significado, começando logo a trabalhar com palavras do seu dia-a-dia que lhes suscita a curiosidade de saber mais e mais.

A docente tem como autores de referência na sua prática Piaget, Montessori, Freinet, entre outros.

## **5. Procedimentos e relevância para o desenvolvimento do processo de investigação – ação**

### **5.1. Questionários**

O questionário às famílias surgiu como uma necessidade emergente para desenvolver ações mais concretas junto das mesmas. O principal objetivo deste questionário foi conhecer melhor as famílias e quais os seus pontos de interesse que poderiam ser aproveitados e utilizados no trabalho com as crianças. Os questionários eram de resposta rápida e procuravam essencialmente perceber o tipo de famílias e quais eram os seus pontos de interesse e capacidades que pudessem ser postas em prática durante os meus estágios, tanto em casa como em ambiente de sala. Entreguei quatro questionários por família e as respostas demoraram a chegar nos dois contextos onde desenvolvi a minha prática. Já nos meus últimos dias de estágio é que chegaram a maioria das respostas aos questionários e outros nem me chegaram a ser entregues.

Perante esta situação foi necessário arranjar uma alternativa que combatesse este problema que surgiu. Foi então que decidi contactar diretamente as famílias no acolhimento ou saída das crianças quando eu estava presente.

Depois de ter as respostas aos questionários ou de ter percebido através das conversas quais as suas disponibilidades e até que ponto estavam dispostos a colaborar nas salas dos seus filhos, desenvolvi uma pequena tabela onde marcava os dias em que os pais poderiam ir às salas ou então as outras formas de participação que as próprias famílias podiam propor.

No contexto de jardim-de-infância toda a minha prática foi mais dificultada neste sentido, porque até à minha chegada naquela sala não era hábito este trabalho cooperativo e por isso até as próprias famílias acabaram por ao início ter uma atitude menos positiva face às minhas propostas e dificultar nesse sentido a minha prática de investigação- ação. Era muito frequente quando tentava abordar as famílias de modo a perceber quando entregavam os questionários ou acerca das suas possibilidades para participarem ouvir: *“Eu não tenho tempo para nada. Eu não posso vir cá e em casa tenho muita coisa já para fazer.”* No entanto, com o passar dos dias acho que fui cativando as famílias através das minhas abordagens e na minha relação com as próprias e com as crianças, o que levou a que o tempo acabasse no final por ser pouco para tantos familiares que queriam participar.

No contexto de 1º Ciclo, este instrumento de recolha de dados, aceite de forma mais positiva pelas famílias desde o início, possibilitando-me assim conhecê-las e dar início à minha ação na promoção de um relação-escola família mais precocemente.

Analisando a pertinência da aplicação destes questionários penso que foram bastante uteis no desenrolar da minha prática e foram um bom instrumento de recolha de dados na medida em que permitia perceber qual era a forma de participação mais adequada para cada família. Sendo assim, no trabalho de um profissional como o educador/ professor enquanto investigador, penso que os questionários são um bom instrumento de recolha dados, permitindo obter respostas claras e concisas que determinem posteriormente a ação daquele profissional da educação. No meu futuro profissional enquanto educadora/ professora pretendo fazer uso dos questionários como forma de potenciar uma relação escola-família promotora de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Estes questionários não foram feitos com o objetivo de serem analisados de modo a obtenção de dados, mas sim para servirem como instrumentos de dados para definir a minha posterior ação educativa nesta temática escola-família.

## **5.2. Conversas com a educadora/ professora**

Este tipo de instrumento permitiu-me criar estratégias que se tentassem adaptar às diversidades das várias famílias, de modo a integrá-las no nosso contexto educativo de forma direta ou indireta.

Os dados recolhidos através destas conversas foram um fator promotor da minha ação enquanto profissional e enquanto professor- investigador. Foi a partir das conversas que mantive com as cooperantes e com a restante equipa educativa que consegui

direcionar a minha ação indo certamente ao encontro dos interesses e necessidades das famílias, visto estas profissionais terem um conhecimento da realidade prévio a que eu não conseguia aceder em tao pouco tempo de prática.

Estas conversas, onde as cooperantes me apresentavam por vezes várias e difíceis problemáticas familiares, desencadeavam todo um processo de investigação-ação (problematização, questionamento, definição de linhas orientadoras do trabalho, reflexão, avaliação e eventual reformulação) de modo a conseguir dirigir a minha ação indo de encontro às necessidades das famílias. A educadora e a professora foram o meu principal instrumento de recolha de dados, existiam aspetos que as famílias não referenciavam nas conversas que mantinham comigo nem nos questionários, e que as cooperantes me acabavam por comunicar fazendo assim depois na hora de planear e agir.

### **5.3. Caderno de formação e planificações**

A construção e análise que fui fazendo das minhas planificações, notas de campo e reflexões também foi muito importante no desenvolvimento da minha prática.

No contexto de jardim-de-infância, devido a todas as dificuldades que foram surgindo no decorrer da minha prática, ao analisar as minhas planificações e notas de campo percebi que estava a deixar passar tempo de mais e não começava a intervir concretamente. Isto aconteceu porque inicialmente tive como prioridade conhecer melhor as famílias e tive algum receio de interceder logo junto delas. Nesse tempo, as conversas que mantive com os pais quando iam levar e buscar as crianças foram também muito importantes para que se criasse um clima de confiança entre mim e as famílias, convidando-as aos poucos a entrarem “na nossa sala” enquanto participantes e colaborantes. Portanto, o que me pareceu no início tempo perdido, e por um lado foi, hoje penso que foi fundamental para a sustentação da minha prática e da posterior participação das famílias na sala. Esses momentos de conversa e partilha diária não faziam parte da minha planificação mas surgiam diariamente e naturalmente.

Na sala de 1º ciclo, e depois da experiência que vivi no jardim-de-infância, procurei fazer esta análise mais cedo de modo a poder enriquecer mais a minha prática junto das crianças e das suas famílias no seguimento da temática do meu relatório. Ao analisar as minhas planificações e notas de campo fui procurando enriquecer a minha ação de forma sustentada e adequada aos interesses e necessidades das crianças. Como

não aconteceu tanto em pré-escolar, procurei desde o início neste contexto estar mais atenta às falas das crianças de modo a perceber como elas próprias encaravam esta relação escola-família. As minhas planificações eram feitas essencialmente com base no programa de 1º ciclo que tinha que ser cumprido, mas ao longo do tempo tentei sempre arranjar estratégias para que as famílias pudessem enriquecer essa mesma lecionação de conteúdos, como se pode ler no capítulo 3.

Ao chegar ao fim dos dois estágios, e analisando agora todas as planificações reflexões e notas de campo, e depois de toda a realidade que vivenciei junto das instituições, das crianças e das suas famílias, refiro mais uma vez que o educador/professor está em constante processo de aprendizagem. E é através da análise do nosso próprio trabalho, conhecendo todos os desafios que surgiram e a forma como os conseguimos ultrapassar, é que conseguimos melhorar as nossas práticas e crescermos enquanto profissionais de educação numa sociedade que está em constante mudança e à qual vamos ter que ir adaptando a nossa prática junto das famílias das nossas crianças.

#### **5.4 ECERS**

A utilização da escala ERECRS foi bastante útil para detetar as principais lacunas a nível do espaço e materiais para crianças na sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática.

Ao nível dos materiais e mobiliários para atividades de rotina classifiquei com um 3 na escala, ou seja, existe *“um número suficiente de peças de mobiliário, mas de tamanho inadequado ou em mau estado. Manutenção da sala deficiente.”* Atribui esta classificação devido às condições em que se apresentam as paredes neste contexto, o edifício é antigo e as paredes denotam algum mau estado. Também o mobiliário relacionado com a sesta não é o mais adequado, não existem camas, nem um espaço apropriado para este momento do dia. Perante esta análise e de forma a pedir a colaboração dos pais neste sentido, propus à educadora que fizéssemos um pedido aos pais que nos ajudassem a arranjar os bocados da parede que estão em estado mais degradado. No entanto, a cooperante não aceitou esta ideia e acabei por não conseguir os objetivos por mim propostos neste sentido.

Na sub-escala relacionada com os materiais e mobiliário para atividades de aprendizagem classifiquei-o com 3 na escala, *“número suficiente de mobiliário básico para atividades de aprendizagem, em bom estado”*. Neste campo, o estado dos



materiais é bastante satisfatório, no entanto, existe alguma falta de materiais. Não existe mesa para brincar com areia e água nem cavalete ou mesa para expressão plástica. A nível dos materiais nas áreas já existentes na sala, existe também alguma falta de material na área do faz-de-conta. Posto isto, pedi a colaboração dos pais (ver apêndice 8) para o enriquecimento desta área, solicitei que trouxessem roupa que já não utilizassem, adereços e outros materiais que achassem pertinentes. No entanto, os pais acabaram por não participar neste enriquecimento. Posteriormente, surgiu também a necessidade de enriquecermos a sala com outra área, a área do cabeleireiro como vai ser apresentado no capítulo seguinte. Para esta área já conseguimos o envolvimento e participação dos pais.

Em relação aos materiais e mobiliário para atividades de descanso classifiquei com 5 “*Área confortável planeada, regularmente disponível para as crianças (Ex. tapetes, almofadas, cadeiras de baloiço para criança ou adulto, ou mobiliário estofado). Esta área pode ser usada para leitura, jogo dramático, etc.*” Com avaliação desta subescala e com a classificação que lhe atribui, não tive como prioridade intervir porque considereei que neste aspeto esta sala tivesse um Bom na escala.

Quanto ao arranjo da sala, atribui-lhe uma classificação de 3 segundo a escala, “*Um ou dois centros de interesse definidos mas sem uma disposição adequada na sala (Ex. atividades silenciosas e ruidosas próximas umas das outras, água não acessível onde é necessária). Difícil supervisão dos centros, ou materiais desorganizados.*” Esta sala é muito pequena, apesar de ser dividida por dois espaços diferentes, as áreas estão muito misturadas. Por exemplo, na sala de dentro encontra-se área da biblioteca ou do silêncio mas que está junta à área do faz de conta, da casinha e da garagem. A minha intervenção a este nível não pode acontecer, as condições das instalações não permitiam qualquer mudança, existe muito pouco espaço devido à divisão que a sala apresenta.

Para terminar a avaliação da escala quanto aos materiais e mobiliários classifiquei a sala quanto à relação do material exposto com a criança e atribui-lhe 5 “*Predomina o trabalho das crianças. Algum trabalho uniforme pode estar exposto (Ex. o mesmo projeto feito por todos). O material exposto feito pela educadora está intimamente relacionado com as atividades correntes das crianças (Ex. mapas, pinturas ou fotografias de atividades recentes, projetos e pequenas excursões). Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças.*” Ao fazer esta avaliação percebi que este contexto estava num nível Bom desenvolvendo assim a minha prática de modo

a dar continuidade e a melhorar ainda este aspeto. Durante o meu estágio exponha os trabalhos das crianças diariamente atualizando-os segundo aquilo que íamos fazendo na sala.

A utilização da escala ECERS na sub-escala materiais e mobiliários para as crianças foi um instrumento de recolha de dados que me possibilitou a deteção das principais lacunas da sala que poderiam ter sido melhoradas ao longo de toda a minha prática. O objetivo era que no fim do meu estágio tivesse feito outra avaliação e comparasse para analisar as alterações. No entanto, isso não aconteceu porque não consegui desenvolver nenhuma alteração significativa nesse sentido. Refletindo sobre este constrangimento penso que a atitude da cooperante foi um dos aspetos que não deixou fluir este modo de relacionar as famílias com a instituição e eu enquanto estagiária tinha a minha ação limitada nesse sentido. No entanto, foi uma grande aprendizagem a nível profissional, percebi que a utilização desta escala pode ser o ponto de partida para a identificação e melhoramento de aspetos relacionados com a sala que através da observação diária e informal não conseguimos detetar ou não lhe atribuímos a devida importância. Apesar de não ter conseguido praticamente nenhuma alteração, posso afirmar que esta avaliação da ECERS me serviu bastante a nível do planeamento de atividades, servindo-me como instrumento identificativo das atividades que podia fazer bem como das condições para as desenvolver.



## **Capítulo III - Intervenção educativa no contexto**

Neste capítulo vou apresentar a minha intervenção educativa no contexto de jardim-de-infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico, relacionada com a temática do meu presente relatório “relação escola-família”. No decorrer deste capítulo vou apresentar em que consistiu o meu trabalho com as famílias, primeiro no contexto de jardim-de-infância e depois no de 1º ciclo. Em relação ao jardim-de-infância organizei o meu discurso diferenciando os diferentes momentos onde entrevia junto das famílias. Na parte do 1º ciclo apresento as propostas escritas numa linha temporal, desde o início da minha prática até ao final. Pensei organizar assim a escrita da minha ação nos dois contextos devido às diferentes características que ambos apresentavam o que influenciou também a forma como desenrolei a minha ação. Ao longo do texto vou descrevendo alguns momentos, refletindo criticamente, fundamentando com excertos do caderno de formação e das planificações e também com alguns autores, de acordo com o que foi mencionado nos capítulos anteriores.

### **1. Jardim-de-infância**

#### **1.1. Acolhimento e saída das crianças/ Contacto com as famílias**

O horário da instituição onde desenvolvi a minha prática resultava num entrave ao contacto com todas as famílias no momento do acolhimento e saída das crianças. Existiam crianças que chegavam muito cedo ao colégio e que saíam muito tarde. Inicialmente esta problemática não foi logo detetada por mim, mas passado algum tempo fui-me apercebendo que realmente havia este constrangimento. Posto isto, os momentos do acolhimento e saídas das crianças eram momentos onde eu podia contactar com os pais ou com o membro da família que os levasse ou fosse buscar à instituição. As conversas não eram previamente planeadas, decorriam naturalmente. Procurava sempre que os pais entrassem na sala, permitindo assim que se envolvessem com todo o grupo de crianças e também que observassem e tivessem conhecimento do que ia sendo feito ao longo dos dias. Fundamentalmente estas conversas resultavam em momentos de partilha, onde as famílias comunicavam alguma necessidade da criança naquele dia, algum comportamento que achavam que era de salutar, entre outras coisas que achavam que era pertinente partilharem. Ao início as conversas eram basicamente neste sentido, eu era nova instituição e ainda não tinha sido criado aquele clima de afetividade e à vontade.

Portanto, este contacto com as famílias passou a ser uma preocupação constante para a minha prática na sala, dada a temática do meu relatório tornava-se necessário encontrar formas para estabelecer um contacto com as famílias cada vez mais próximo.

Para combater a lacuna do não contacto com as famílias das crianças que permaneciam mais tempo na instituição optei por ficar na sala quatro dias para além do meu horário, de modo a conseguir estabelecer contacto com pais que ainda nunca tinha visto. Nestes contactos procurei que as famílias entrassem na sala, contactassem comigo de forma a conhecerem-me melhor e que percebessem qual era a minha dinâmica de trabalho e alguns dos objetivos da minha prática. Com o passar do tempo, e com o à vontade que ia surgindo, as famílias já elas próprias vinham ter comigo para me questionarem acerca de atividades que se iam desenvolvendo na sala e até para partilhar momentos da sua vida familiar.

Ao longo do tempo as relações iam ficando mais fortificadas e as famílias já mostravam um grande carinho por mim e já me transmitiam aquela segurança para começar a intervir junto delas que ao início não existia. O culminar de todos estes momentos de conhecimentos entre mim e as famílias deu-se no dia feriado em que foi feito o passeio anual que a instituição organiza e onde participa toda a comunidade educativa da Coopberço (crianças, pais, educadoras e auxiliares). Fomos todos juntos numa viagem de comboio até ao jardim-zoológico de Lisboa. Este dia foi sem dúvida um dos dias mais importantes da minha prática relacionada com a minha ação perto das famílias. Consegui manter um contacto com praticamente todos os pais, mantivemos conversas que permitiram posteriormente direcionar a minha prática ao encontro dos interesses e necessidades de cada um. Porque, apesar de já lhe ter entregue o questionário referenciado no capítulo anterior, a maioria dos pais ainda não me tinham devolvido qualquer resposta. Foi fundamental estar perto deles, conhecê-los, dar-me a conhecer a mim e ao meu trabalho junto das suas crianças.

*Quinta-feira foi feriado, dia 1 de Maio. E nós fomos ao jardim-zoológico com os pais e meninos de toda a instituição. A viagem e as entradas eram pagas pelas famílias, portanto nem todos foram. Viajámos de comboio e foi muito divertido. Foi um dia muito especial e de aprendizagens vividas com muita intensidade. Para mim foi, sem dúvida, um dos grandes momentos do meu estágio nesta instituição. O contacto com a família das crianças foi bastante mais intenso do que o simples deixar ou buscar de meninos diariamente nas salas. Por mais que às vezes se tente interagir mais é complicado, os pais vivem as suas vidas ocupadas e de stress que não tem tempo para ficar ali a trocar*

*duas ou três palavras. Dias como estes são fundamentais e bastante importantes para a vida de uma instituição como a Coopberço (...) a relação com as famílias não é assim tao fácil ou linear, é preciso ter força de vontade e conseguir cativar as famílias a “vir” para a instituição dos seus filhos. A consciência de que esta participação é fundamental no desenvolvimento das crianças deve ser passada para as famílias de modo a tê-las como colaboradoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças.*

Caderno de formação (28 de abril a 2 de maio de 2014)

A partir do dia desta saída feita com as famílias que me permitiu interagir com elas o tempo que ainda não tinha sido possível ao longo da minha prática, o interesse e tomada de consciência da importância da sua interação com a sala dos seus filhos foi de realçar. Até aqui, o feedback que me davam em relação à sua participação não era muito satisfatório, mas a partir deste dia tudo mudou. Posso afirmar que depois o tempo foi pouco para tanto familiar que queria vir participar na nossa sala, deixei então a sugestão à educadora cooperante de seguir o meu trabalho nesta área de modo a manter esta boa e importante relação que consegui criar com as famílias.

Concluindo, os momentos das entradas e saídas das crianças, apesar de não serem momentos planificados devido à instabilidade das horas a que aconteciam, ao longo da minha prática consegui transformá-los em pequenos instantes de partilha e de conhecimento que foram fundamentais no meu trabalho junto com as crianças, permitindo-me conhece-los melhor e direcionar a minha prática educativa mais ao encontro dos seus interesses e necessidades. Os pais começaram assim a entrar na sala, a circular de forma a perceberem o que era feito pelos seus filhos e a interagirem mais frequentemente comigo e com a restante equipa educativa. Na minha opinião, foi um dos grandes marcos da minha ação para aquela sala, sinto que fiz a diferença implementando uma mudança ao nível da participação escola-família e também na valorização e aproveitamento dos momentos do acolhimento e saída das crianças.

## **1.2. A participação das famílias na sala**

A participação das famílias nesta sala não era algo que fizesse parte das rotinas o que atrasou a minha ação interventiva a esse nível como já referi anteriormente. Quando surgiu a ideia de desenvolver esta temática na escrita do meu relatório, tanto a educadora cooperante como a auxiliar da sala, apoiaram-me incentivaram-me a desenvolver e a

trabalhar nesse sentido. No entanto, como praticamente não havia qualquer investimento na relação escola-família foi preciso potencializar todo o envolvimento dos pais desde o início. As respostas aos inquéritos tardavam a chegar e havia a necessidade de começar a trazer as famílias ao dia-a-dia da nossa sala. Para combater este problema que surgiu inicialmente, decidi fazer uso das conversas informais com a educadora, referenciadas no capítulo II, para começar a intervir nesse sentido. O objetivo era que a educadora, conhecedora do grupo e das suas famílias há mais tempo, me ajudasse a tentar encontrar estratégias para envolver os pais e me fosse dando a conhecer as características e potencialidades destas famílias.

Ao observar a sala onde desenvolvi a minha prática e de refletir onde seria necessário e importante a intervenção das famílias surgiu a problemática do enriquecimento das áreas. Para começar a minha intervenção utilizei a escala ECRS tal como mencionei no capítulo anterior.

A área a enriquecer que surgiu como necessidade inicialmente foi a área do faz-de-conta/ Dramatização. Foi então que pedi às famílias que trouxessem roupas, sapatos, malas ou algo que elas achassem importante para as suas crianças brincarem e explorarem esta área. Convidei alguns pais a entrarem para verem como estava a área, com o objetivo dos sensibilizar a participar. Insisti várias vezes mas não chegaram a trazer nada. Com o passar do tempo surgiu a ideia de fazermos um teatro relacionado com os animais e que posteriormente as máscaras e roupas utilizadas passassem a fazer parte desta área. Pedi então novamente a colaboração das famílias para fazer as máscaras dos animais e desta vez participaram e levaram criações muito interessantes para a nossa sala.

No decorrer da minha prática surgiu o dia 25 de Abril e com ele todas as celebrações que costumam acontecer na sala. Arranjei um livro apropriado para a idade que contasse a história, tivemos conversas acerca das ideias e conhecimentos que cada um tinha acerca desse dia e da Revolução, fizeram-se desenhos, cravos para levar para casa, e em conversa com a educadora tive conhecimento que havia uma bisavó que gostava muito de falar acerca deste tema e que tinha bastantes conhecimentos na área. Foi então que comuniquei a minha ideia ao grupo, as crianças ficaram muito entusiasmadas e a menina que era neta comentou logo com os colegas “*Vocês vão adorar a minha avó. Ela sabe tantas coisas...*”. Fizemos o convite para a avó e a M. levou-o para o entregar, entretanto falei com a mãe da menina que a foi buscar ao colégio e expliquei-lhe o convite.

*Olá bisavó da Madalena. Os meninos da sala azul gostariam de convidá-la para vir à nossa sala falar de um tema que sabemos que*

*gosta muito, o 25 de Abril. Ficaríamos muito contentes se pudéssemos contar com a sua presença.*

*Beijinhos*

Depois de entregue o convite, a mãe da menina trouxe então uma resposta positiva da avó. Planificámos então que a visita decorreria no dia 24 de Abril. No entanto, surgiu um convite da câmara municipal para irmos a um evento acerca do 25 de Abril nesse mesmo dia, e a educadora cooperante decidiu aceitar e assim a visita da avó acabou por não se realizar. Entretanto, tentei combinar um dia para vir na semana seguinte mas a senhora ficou doente e não pode ir.

***Visita/ Conversa da bisavó da M. acerca do 25 de Abril***

- *Promover a relação com a família e a partilha de experiências;*
- *Promover situações em que as crianças saibam escutar e esperar pela sua vez para intervir; (Metas de aprendizagem- Formação Pessoal e Social- Domínio: Cooperação)*
- *Manifestar curiosidade e gosto por aprender, questionando e formulando questões. (Metas de aprendizagem- Formação Pessoal e Social- Domínio: Independência/ Autonomia)*

(Planificação dia 24 de Abril de 2014)

No decorrer da minha prática, ao observar as brincadeiras das crianças ouvi-as falar na profissão dos pais. Como os questionários ainda não me tinham sido entregues na sua maioria, decidi questionar as crianças sobre as profissões dos pais e consegui manter conversas bastante ricas e proveitosas acerca da dinâmica familiar de cada criança. Desta vez, as famílias não vieram fisicamente à nossa sala mas vieram através das conversas e das partilhas fazendo assim a ponte entre a vida familiar e a vida na escola. Os objetivos deste momento foram tentar saber algo mais acerca das famílias de modo a perceber onde poderia intervir, perceber se as crianças sabiam quais as profissões dos pais e como encaram a sua vida em família e também procurar saber quais os interesses e as curiosidades que as crianças tinham relacionado com as profissões dos pais deles ou dos outros colegas.

***Situação: Profissões dos pais (tarde)***

*Aproximei-me da área da casinha e estava lá a brincar a M.C. (6), a M.B. (5) e a M. (5). Brincavam com bonecos e a M.B. dizia:*

- *Eu posso trabalhar numa farmácia como a minha mãe.*



*Eu ao ouvir esta observação da menina pensei que era interessante perguntar a cada um deles a profissão dos pais. Como ainda não recebi as respostas dos inquiridos da maior parte das famílias, até podia ser bastante útil esta informação dada pelas crianças. Peguei numa folha, e de uma forma informal e natural, fui ter com as crianças individualmente para lhe perguntar qual era a profissão do pai e da mãe. A maior parte não me soube responder concretamente o nome da profissão, diziam – me a apenas quais as funções que desempenham, como foi o caso da L. (5) que disse “A minha mãe trata das pessoas, dá-lhes comida”.*

(Caderno de Formação, 5 a 9 de maio)

Depois do passeio feito com a família os questionários começaram a chegar e o interesse dos pais em participar na sala aumentou significativamente. Analisando as respostas aos questionários e percebendo quais eram as potencialidades e interesses dos pais e as necessidades das crianças, decidi começar por pedir à mãe do F. que viesse à nossa sala fazer uma experiência, visto a mãe ser professora de físico-química e ter mostrado interesse em ir desenvolver esta atividade. Desta vez, como esta intervenção surgiu como resposta do questionário não elaborámos convite escrito, convidámos a mãe num dia que foi levar o F. ao colégio. Pedi à senhora que entrasse na sala e fiz-lhe o convite oralmente, sentados em roda e na presença de todos. A mãe aceitou e no dia combinado compareceu na sala para fazer as experiências, levou o material necessário e desenvolveu um momento bastante rico em aprendizagens para aquelas crianças. Momento esse que despertou a curiosidade nas crianças de forma significativa, fazendo bastantes questões à mãe e às quais ela respondia dedicadamente. Todo este envolvimento das crianças leva-me a pensar, e depois de todas as fundamentações que existem nesta área, que não se deveu ao facto apenas de a atividade ser uma experiência mas também pelo facto de ter sido uma mãe a participar, a orientar o grupo nesse momento, a integrar a equipa educativa que as crianças estavam habituadas a ver e a interagir diariamente.

***Visita da mãe do F. para fazer a experiência***

- Promover a interação e a participação da família;
- Estimular a curiosidade e o desejo de saber; (Orientações Curriculares- Área de Conhecimento do Mundo)
- Sensibilizar para as ciências, através da realização da experiência do vulcão; (Orientações Curriculares- Área de Conhecimento do Mundo)
- Criar momentos de observação.

(Planificação dia 15 de maio de 2014)

Seguidamente à visita da mãe do F., e depois de analisar os questionários decidi convidar a mãe do S. para vir desenvolver uma sessão de físico-motora connosco. A senhora aceitou de imediato e pediu-me para trazer uma amiga que é mesmo formada na área da educação física. No dia planeado a mãe compareceu na sala com o objetivo de irmos fazer a sessão no jardim ao fundo da rua mas tal não foi possível devido às condições atmosféricas. A sessão decorreu então no espaço da instituição destinado a esse fim e correu tal como esperado. As crianças envolvem-se muito nestas sessões, o único problema que por vezes acontecia era o não cumprimento de regras de jogo ou o não saber lidar com a derrota. Então, falei previamente com a mãe de modo a fazer-lhe chegar quais eram as principais necessidades daquele grupo naquela área. A mãe e a amiga dinamizaram a sessão de forma bastante envolvente, as crianças respeitaram a sua presença e, ao contrário do que era habitual, cumpriram todas as regras e não existiram qualquer tipo de birras devido às derrotas dos jogos. Todos estes comportamentos levam-me a analisar esta participação como uma mais-valia e como um momento a repetir sempre que possível. A mãe teve uma atitude bastante participativa e verbalizou que adorou a experiência de estar aquele bocadinho a interagir com os amiguinhos do filho.

#### *Sessão de físico-motora com a mãe do S.*

- Promover a interação e a participação da família;
- Reconhecer noções espaciais como: em cima, em baixo, atrás, à frente, esquerda e direita (cadeira); (Metas de aprendizagem- Conhecimento do mundo- Domínio: Localização no Espaço e no Tempo)
- Cumprir as regras do jogo. (Metas de aprendizagem-Expressões- Domínio: Expressão Motora/ subdomínio: Jogos)

(Planificação dia 28 de maio)



**Fig.12.** Sessão de físico-motora promovida pela mãe do S. (5)



**Fig.13.** Sessão de físico-motora promovida pela mãe do S. (5)

Ao planificar a semana, pensei na atividade de fazermos uma salada de frutas. Foi então que me ocorreu a ideia de ir com as crianças comprar as frutas à loja do avô de um menino que ficava mesmo perto do colégio. Assim, conseguia com esse momento estimular a participação escola-família ao interagirmos com o avô e dando a conhecer a todos o seu local de trabalho e também desenvolvia nas crianças aprendizagens relacionadas com o domínio da matemática através do contacto com o dinheiro. Partilhei a ideia com a educadora cooperante e ela concordou de imediato. Nesse dia, em roda expliquei ao grupo o que iríamos fazer, em grupos, iríamos à loja do avô do F. para comprarmos as frutas para fazermos salada de fruta para o almoço. Decidimos quais as frutas que queríamos ir comprar e eu organizei as crianças por grupos, eu ia indo com os grupos à loja e as restantes crianças ficavam na sala a desenvolver outras atividades com a educadora cooperante. Na loja, uns tinham a função de pegar nas frutas e coloca-las no saco e outras a de efetuar o pagamento e regressar à sala com o troco. Chegados à sala partilhávamos com o restante grupo o que tínhamos comprado, quanto tínhamos gastado e qual era o troco. Este processo decorreu até todos os grupos irem fazer as compras. Analisando a pertinência deste contacto, penso que foi um momento muito bem conseguindo ao ir ao encontro dos objetivos que tinha proposto. Muitas crianças, apesar de a loja ser muito perto do colégio, não sabiam que o avô do F. tinha uma loja e ao saberem ficaram muito interessados em ir lá mais vezes. A partir desta visita, quando pediam alguma coisa que na sala não havia, proferiam *“Podemos ir comprar à do avô do F.”*. O avô recebeu o grupo de crianças da melhor forma, deixando-os explorar todas as partes da loja, respondeu a questões colocadas e no fim ofereceu bolachinhas para o nosso lanche. Foi, sem dúvida, um grande momento de interação entre os vários intervenientes desta visita.



**Fig.14.** A M. B. (5) a fazer o pagamento na loja do avô do F. (5)



**Fig.15.** A M. (5) a escolher a fruta na loja do avô do F.



**Fig.16.** A D. (4) a escolher a fruta na loja do avô do F.

A vinda das famílias à nossa sala durante a minha prática terminou com a vinda do padraço do S. que nos veio contar histórias que ele achou que as crianças iriam gostar.

Foi o senhor que depois de responder ao questionário, foi levar o menino um dia ao colégio e se ofereceu pessoalmente para vir participar. As histórias foram contadas em roda como habitualmente o fazíamos e as crianças estavam mais entusiasmadas do que o normal, apesar de ser um grupo que geralmente mostra sempre muito interesse pela leitura de histórias. O padraço conseguiu cativar o grupo através da forma como contou a história. As crianças mostraram-se muito interessadas e pediram mais quando terminou. Um dos aspetos que tenho que realçar foi o facto do senhor se apresentar como sendo padraço do S., o que despertou em algumas crianças a necessidade de saber o que era um padraço e porque é que o colega tinha um padraço. O senhor respondeu prontamente de forma adequada ao nível etário das crianças. É realmente importante de salutar o facto da disponibilidade que este senhor demonstrou bem como o interesse de ir participar na nossa sala.



**Fig.17.** Leitura de histórias pelo padraço do S. (5)



**Fig.18.** Leitura de histórias pelo padraço do S. (5)

Concluindo, os momentos em que consegui que as famílias participassem foram sem dúvida muito importantes e bastante ricos em aprendizagens. No entanto, o tempo tornou-se pouco para as participações que poderiam ter acontecido. Existiam visitas pensadas ao local de trabalho de alguns pais, visitas de outros e ainda trabalhos que algumas famílias mostraram interesse em fazer para a nossa sala. Não me foi possível desenvolver mais momentos devido ao facto dos pais só começarem a mostrarem interesse na intervenção tardiamente e também devido à sobreposição de muitas outras atividades que iam surgindo por parte da educadora cooperante. Se ao princípio a minha dificuldade passou por tentar motivar os pais a participar, no final a dificuldade foi gerir as suas participações. Sugeri então que a educadora seguiu-se o trabalho que consegui iniciar junto das famílias e que assim potenciasses e elevasses a tão importante relação escola-família.

Como afirma Mondin (2005, pp.134):

...a educação infantil deve constituir-se em um contexto de desenvolvimento que seja um prolongamento do contexto familiar. Acentua-se a conceção de que a educação pré-escolar vai mais além dos aspetos relacionados à instrução, como a construção de um conjunto de valores, normas e atitudes que permitem à criança conviver bem em seus anos futuros. Para isso, é necessário que a família e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua e compreensão.

### **1.3. Dias festivos**

A participação das famílias nesta sala até a minha chegada, resumia-se à vinda ao colégio nos dias festivos. Nestes dias eram convidados a vir e a desenvolver atividades junto dos seus filhos. Devido à falta de disponibilidade de alguns pais, houve a necessidade de encontrar uma estratégia que combatesse este problema. A estratégia que arranjei foi o de sugerir que os pais e as mães viessem vindo à medida que a sua disponibilidade o permitia, para que as crianças que os pais não podiam mesmo ir não se sentissem tão sozinhas. Portanto, os meninos acabavam por nunca ter todos os pais na sala. As festividades que decorreram durante a minha prática nesta sala foram o dia do pai e o dia da mãe. Houve também a participação da família de uma menina um dia para festejar o seu aniversário. A M. C. ficou radiante quando os pais chegaram de surpresa ao colégio com o bolo para os anos dela. Neste momento todos os colegas ficaram também felizes e os pais interagiram bastante com os amigos da sua filha. No final desta visita a família agradeceu-nos (a mim e à educadora cooperante) por termos possibilitado este

momento e termos permitido que passassem aquele bocadinho da tarde connosco. O que me levou a refletir que a relação escola-família neste contexto ainda não decorre de forma fluente, ou seja, ainda não há uma consciencialização da sua importância para o bem-estar e desenvolvimento das aprendizagens das suas crianças. Seguidamente ao aniversário os pais vieram à sala para festejar o dia do pai e o dia da mãe.

Na semana em que se comemorava o dia do pai todas as atividades foram ao encontro desse dia. Ao longo dos dias desenvolvi com as crianças atividades que potenciavam as suas aprendizagens nos mais variados domínios propostos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Quando se trabalha a partir da temática da família e para ela, neste caso concreto para os pais, as crianças envolvem-se de uma forma ainda maior e mais convicta do que nos outros dias. É notório que os meninos e meninas gostam de falar dos pais, de fazerem coisas para eles e de mostrarem o quanto gostam deles. O culminar de todas as atividades aconteceu com um lanche com os pais, onde os pais vinham à sala à medida que podiam e lanchavam com os seus filhos. Enquanto isso as crianças entregavam os presentes aos pais e cantavam as músicas que tínhamos cantado ao longo da semana.

- **Situação: Lanche com os pais (tarde):**

*Hoje alguns pais foram lanchar à nossa sala. Foi o momento mais esperado do dia. Quando os pais chegavam as crianças mostravam-se bastante contentes e queriam logo oferecer-lhe o presente que tínhamos feito. Como não havia hora marcada para o lanche, os pais iam lanchando com os filhos à medida que iam chegando, as crianças que os pais não iam acabavam por nunca estarem sozinhas.*

(Caderno de Formação, 17 a 21 de março de 2014)

Este dia aconteceu mais ou menos ao início do meu estágio naquela instituição, o que me permitiu perceber quais eram as dinâmicas que existiam entre a instituição e a família. Devido às características do contexto em questão foi preciso refletir previamente antes de marcar a hora do lanche como referi anteriormente. Existia uma grande incompatibilidade horária entre as vidas das várias famílias e na hora de planificar tive que ter isso em conta. Depois do lanche, que correu como era esperado com a vinda da maioria dos pais, consegui retirar muitas aprendizagens deste momento e refletir criticamente acerca delas, permitindo-me assim conseguir direcionar a minha prática ao encontro das características das famílias e perceber qual era o caminho a seguir e qual era

a importância dada à relação escola-família por parte das famílias e até da própria instituição.

*O dia do pai foi, sem dúvida, o momento alto de toda esta semana. Para isso trabalhamos vários dias e preparámos um lanche. Neste grupo, o dia do pai tem significados bem diferentes. Temos pais que participam muito ativamente, outros que não participam e outros que nem presentes na vida dos filhos estão. A forma como foi pensado fazer este lanche, foi na minha opinião a mais indicada tendo em conta as características do contexto em questão. Se os pais se juntassem todos ao mesmo tempo, as crianças que não tinham lá os pais, pelos mais variados motivos, penso que iriam sentir mais essa falta naquele momento. A importância da participação da família na educação pré-escolar deve ir muito além destes dias, mas em dias como estas essa participação ou a ausência dela torna-se mais notória e marca as crianças de forma diferente. É preciso que as famílias entendam a pertinência do seu envolvimento com a sala ou a instituição onde o seu filho está. Os educadores de infância, pela minha pouca experiência, têm um papel muito importante mas também muito difícil de desempenhar isto porque, ao pedirem e tentarem levar direta ou indiretamente as famílias para as salas e para o trabalho com as crianças, as reações das próprias são muito diversificadas e nem sempre são as mais positivas. Enquanto umas participam, outras entendem que este pedido pelas educadoras é uma forma de dar trabalho às famílias. E aqui sim tem que haver um trabalho intenso com esses pais de modo a tentá-los trazer para o dia-a-dia dos filhos.(...) A felicidade estava estampada na cara das crianças que tinham os pais a lancharem consigo, que foram naquele dia à sua sala. No meu futuro trabalho com esta sala, pretendo envolver as famílias nas mais diversificadas atividades, até porque esse é o tema do meu projeto. Não precisam de ir à sala, se não puderem, mas de outras formas vou procurar promover a sua participação e a sua compressão da importância dessa mesma participação na vida escolar dos seus filhos.*

(Caderno de Formação, 17 a 21 de março de 2014)

O dia da mãe comemora-se ao domingo e por isso a semana anterior a esse dia foi dedicada às mães. Mais uma vez, elaborámos um conjunto de atividades onde potencie as aprendizagens dos vários domínios das OCEP, todas relacionadas com a mesma temática. Esta semana as mães tiveram todos os dias presentes na nossa sala ainda que não presencialmente. Para além das atividades que tinha planeadas, nos momentos de recreio as crianças não falavam de outra coisa. Partilhavam momentos que vivem com as mães, conversas, características das mães, resumidamente falavam nelas e na sua relação.

Um exemplo dessas atividades foi a escrita de um acróstico com o nome da mãe realizado com a minha ajuda visto as crianças ainda não saberem escrever e algumas terem algumas dificuldades em reconhecer palavras que sejam características da mãe começadas com as letras do nome da mãe. Ao realizarem esta proposta as crianças demonstraram muito entusiasmo por estarem a falar da mãe e a fazer uso do nome dela para realizarem um trabalho de escrita.

***Situação: Dinamização do nome da mãe “A minha mãe é...” (manhã)***

*O L. sentou-se perto de mim para me dizer o nome da mãe e ajudá-lo a arranjar palavras que comessem com as letras do nome da mãe.*

*-A minha mãe chama-se Francisca.*

*Eu escrevi à medida que ia soletrando as letras. O menino assim que eu acabei de escrever começou a contar as letras do nome da mãe e disse:*

*- A minha mãe tem nove letras, vamos dizer nove músicas bonitas dela.*

*O L. teve alguma dificuldade em reconhecer qual era o nome das letras do nome da mãe e dizer mais palavras que comessem por essas letras.*

(Caderno de Formação, 28 de abril a 2 de maio de 2014)

Outra atividade que também foi proposta por mim em conjunto com a educadora cooperante foi a realização de um desenho num postal para a mãe. Através deste desenho pretendia mais uma vez que a figura materna entrasse na nossa sala e através dos desenhos desenvolvidos pelas crianças perceber de que forma viam as mães e que características físicas lhe reconheciam. Através deste momento consegui perceber que haviam crianças mais precisas, que tentavam desenhar as características físicas da mãe de forma correta e outras que desenhavam a mãe como se fosse uma boneca. Através desta atividade além de estimular a relação escola-família também consegui despertar nas crianças o sentido estético nos seus desenhos e nos dos colegas.

***Situação: Desenho no postal para a mãe (manhã)***

*A I. (5) pegou nos lápis de cor e começou a desenhar a mãe no postal. Pintou-lhe a roupa de laranja e verde e o cabelo de amarelo. A M. C. (5) ao ver o que a Isabel faz diz-lhe:*

*- Oh I. a tua mãe por acaso é loira?*

*- Não, porquê?- perguntou-lhe a I.*

*-Porque lhe pintas te o cabelo de amarelo. Isso é a tua mãe e não é uma boneca à tua escolha por isso tens que pintar e desenhar como ela é.*

(Caderno de Formação, 28 de abril a 2 de maio de 2014)



Para culminar a semana dedicada à mãe, planejei fazermos um presente para lhe oferecer. A educadora cooperante sugeriu a ideia de pintarmos uns vasos e plantarmos umas flores para oferecer à mãe. Posto isto, pensei que poderíamos pedir a colaboração de um familiar que nos ajudasse no momento da plantação. Foi então que falei dessa ideia às crianças e a I. me sugeriu “*A minha avó é florista, ela tem uma loja e percebe muito de flores.*” Posto isto, através do avô que veio buscar a menina ao colégio fiz o convite e a senhora aceitou. O colégio comprou os vasos e as plantas, as crianças pintaram e no dia 30 de abril teríamos então a visita da avó da I. tal como planeado. Infelizmente tal não pode acontecer devido ao excesso de trabalho que a senhora acumulou nesse dia. Fomos então avisados pelo avô da criança nesse dia de manhã que a senhora não podia comparecer. Devido à necessidade de acabarmos os presentes tivemos que acabar por plantar as flores sem a presença de qualquer familiar.

***Visita da avó da I. para plantar flores para a mãe***

*- Incentivar a participação das famílias no processo educativo;  
(Relação com a família)*

*- Observar e reconhecer o crescimento das plantas, bem como o processo de plantar. (Metas de aprendizagem – Conhecimento do mundo - Conhecimento do Ambiente Natural e Social)*

(Planificação dia 30 de abril)

#### **1.4. Participação das famílias no projeto “ Vamos construir um salão de cabeleireira”**

Como tem vindo a ser referenciado ao longo do meu relatório, a participação das famílias na sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática foi feita de encontro ao interesse das crianças e de forma a que em conjunto se promovessem momentos ricos em aprendizagens e marcantes para todos os intervenientes. Um dos objetivos da PES em Pré-Escolar proposto pelas docentes foi a realização de um projeto durante a realização do nosso estágio.

Para Vasconcelos (2011,pp.9):

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração,

da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

A mesma autora (1198) definiu quatro fases que definem este tipo de trabalho e pelas quais passou o projeto que desenvolvi com as crianças:

- Fase 1: Definição do problema
- Fase 2: Planificação e Lançamento do Projeto
- Fase 3: Execução
- Fase 4: Divulgação

O projeto (ver apêndice 9) deveria ser sobre algo que despertasse a atenção e a curiosidade das crianças. “Vamos construir um salão de cabeleireiro” foi o nome dado ao projeto que desenvolvi com um grupo de crianças. Como as crianças não verbalizavam o interesse em fazer algo foi necessário estar atenta a qualquer observação que fizessem. Um grupo de meninas quando eu estava sentada começavam a mexer-me no cabelo e a querer fazer penteados, iam buscar uma ou duas escovas que tinham na casa de banho mas nunca estavam satisfeitas, mostrando sempre algum desagrado por não terem material para poderem brincar às cabeleireiras. Foi num destes momentos, em que as crianças diziam que gostavam de ter mais materiais, que sugeri a construção de um cabeleireiro na sala. A proposta foi aceite de imediato por um grupo de meninas que se mostraram bastante entusiasmadas com a ideia.

*“Eu estava sentada com a auxiliar numa das mesas a ajudar as crianças que estavam a terminar os registos e a brincar com a massa de cores. A M. (5), a M. C. (6), a M. B. (5) e a I. (5) vieram para junto de nós conversar. Foi então que a Madalena começou a mexer no meu cabelo e perguntou-me:*

*- Suse, eu posso pentear-te?*

*Eu respondi afirmativamente e a menina foi buscar uma escova. As outras meninas ao verem o que ela fez seguiram-na e foram também buscar as suas escovas, duas penteavam o meu cabelo e as outras duas o cabelo da Cilinha. Depois de algum tempo a mexerem com as mãos e com as escovas, a M. C. disse:*

*- Oh pá, se nós agora tivéssemos elásticos e outras coisinhas podíamos fazer penteados tão giros a elas*

*- Meninas, e vocês gostavam de terem mais coisinhas aqui na sala como nos salões de cabeleireiras? – questionei eu.*

*- Sim, o que era mesmo bom era termos assim mais ou menos um salão. Mas só temos escovas e aquele armário com ondinhas.- respondeu a M. B.*

*- E se fizéssemos um projeto para fazermos um salão aqui na nossa sala? O que acham?*

*- Simmm, simmm , sim por favor sim. – dizia a M. , enquanto todas as outras meninas também diziam que sim.”*

(Caderno de Formação, dia 9 de Abril de 2014)

Com o passar do tempo, muitas crianças se juntaram ao grupo que aceitou a proposta que fiz.

“O projeto que tinha surgido de uma brincadeira com a M. C. (6), a M. B. (5), a M. (5) e a I. (5) ainda não tinha sido comunicado às outras crianças nem iniciado. Hoje quando falei do projeto a M. E. (4), a L. (4) e o H. (4) decidiram juntar-se a nós e começámos então a responder às questões iniciais.”

(Caderno de Formação, 5 a 9 de maio 2014)

Desde as primeiras conversas sobre o tema que se colocou um objetivo: conseguirmos a participação das famílias para adquirirmos os materiais e organizarmos uma festa de inauguração para as famílias e para os meninos das outras salas. Apesar de todos saberem o que tem um salão cabeleireiro na sua base, surgiram algumas dúvidas em relação a alguns materiais mais específicos. No decorrer dessa conversa, a M.C. sugeriu a visita da madrinha que tem como profissão cabeleireira.

“Ao conversar com o grupo que vai fazer o projeto, e ao questionar como vamos responder ao que queremos fazer, surgiu a ideia da M. C. (6) de convidar a madrinha que é cabeleireira a vir à nossa sala para nos ajudar a construir o nosso salão. Espero que esta visita se consiga realizar, conseguindo assim fazer a ponte com o tema do meu relatório de estágio.”

(Caderno de Formação, 5 a 9 de maio 2014)

Contactei a família da M.C. mas a visita da madrinha acabou por não acontecer devido ao facto da senhora não viver em Évora. Tal facto levou-me a pensar e a questionar as crianças se não haveria mais nenhuma cabeleireira na família que nós pudéssemos visitar ou que nos pudesse vir visitar a nós. As respostas foram negativas e tivemos que arranjar uma alternativa, visitarmos a cabeleireira que está perto do colégio. Para tal, elaborámos uma carta que eu e duas crianças fomos entregar. A resposta foi positiva e no dia combinado fizemos a tão desejada visita ao salão “Noélia Cabeleireiros”. Enquanto

permanecemos no salão as crianças questionaram a cabeleireira sobre as dúvidas que tinham e que tinham sido previamente escritas em contexto de sala para não nos esquecermos de nada. A Dona. Noélia mostrou-se muito prestável deixando as crianças à vontade para a colocação das perguntas e para mexerem nos materiais. Fez ainda alguns penteados às meninas, principalmente tranças que era o que despertava mais curiosidade e dúvidas nas mesmas. Para completar esta visita da melhor maneira a cabeleireira colaborante ofereceu alguns ganchos e pentes às crianças para a construção da área na sala.

Ao longo de todo o tempo que este projeto foi trabalhado na sala, e depois de cada criança ir para casa e passar a mensagem aos pais, as famílias desenvolveram um interesse também pela construção desta área na sala. Trouxeram frascos de shampoos vazios, escovas, pentes, ganchos, espelhos, vernizes, batons, entre outros materiais presentes num salão de cabeleireira. As crianças participantes andavam muito entusiasmadas bem como as suas famílias.

Para a inauguração, fizemos convites para entregarmos a cada família e aos colegas das outras salas. Os convites foram feitos em forma de pente de forma a remeter logo para a nova área da sala “salão de cabeleireira”. Com a ajuda das crianças mais velhas escrevi os convites que entreguei às famílias na saída das crianças nesse dia.



**Fig.19** Convites para a inauguração do salão de cabeleireiro

Depois de muito trabalho em sala, com a colaboração das famílias a nível dos materiais, chegou então o dia da inauguração que foi sem dúvida o ponto forte deste projeto. Ao longo do tempo que desenvolvi o projeto com as crianças foi-me possível observar um grande envolvimento delas e das suas famílias. Penso que isto tivesse acontecido devido ao facto de no contexto de sala eu remeter muito para a participação

das famílias na construção bem como na inauguração do salão. O facto da inauguração do salão ser essencialmente para todas as famílias, as próprias crianças envolveram-se ainda mais no trabalho que estávamos a desenvolver. Queriam ter tudo pronto, tudo bonito para os pais verem. Quando os pais chegaram à sala, o salão estava todo montado mas tinha uma fita vermelha em volta, os pais iam-se sentando pela sala e quando a maior parte chegou aconteceu então a inauguração com as crianças a cortarem a fita. Os primeiros clientes deste salão foram os pais das crianças, pintaram unhas, fizeram penteados, escovaram simplesmente os cabelos, etc.



**Fig.20** Inauguração do salão de cabeleireiro com as famílias



**Fig.21** Inauguração do salão de cabeleireiro com as famílias

Este projeto não surgiu muito diretamente, surgiu como referi anteriormente de uma brincadeira, de um momento não planificado, de um interesse que as crianças acabaram por exprimir. Sem a participação das famílias este salão acabaria por não ter sido construído, os materiais que trouxeram bem como todo o seu interesse e força de vontade por participar na inauguração deram um positivo ênfase ao projeto. Para mim, foi um dos momentos mais bem conseguidos da minha prática na sala bem como da temática do meu relatório. Tal facto prendeu-se porque o projeto permitiu que eu fizesse uma associação direta à problemática do meu relatório, trabalhando com as famílias e ao mesmo tempo criando uma nova área na sala. Mais uma vez ficou provado que ao trazer as famílias para a sala, através de comunicações que lhe permitam perceber os trabalhos que vão sendo desenvolvidos pelas suas crianças motiva bastante as suas participações futuras bem como o interesse das crianças para desenvolver o que lhe é proposto pelo educador ou até mesmo por elas próprias. Concluindo, além do contributo das famílias ao longo de todo o projeto, se a inauguração do salão não tivesse sido feita para elas, penso

que as crianças não se teriam dedicado tanto nem o momento em questão tinha sido tão rico.

## **2. 1º Ciclo**

Um dos principais pontos da minha ação educativa naquele contexto foi potenciar uma intervenção cooperada entre a escola e a família daquelas crianças, visto ser este o tema do meu relatório da PES em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando cheguei à escola de S. Mamede e conheci as rotinas deste mesmo contexto, os pais deixam as crianças num hall de entrada e não entram na escola, fiquei um pouco receosa porque fiquei com a sensação que havia um certo afastamento entre a escola e as famílias. Com o passar dos dias e vivendo o dia-a-dia na “minha” sala estes receios começaram a diminuir, porque apesar da professora cooperante cumprir as regras exigidas pela escola, mantém uma relação de grande proximidade com os pais dos alunos ou com aqueles que são os seus cuidadores.

A minha atitude inicial consistiu em tentar perceber quais eram as rotinas a nível das interações familiares com a escola, com a professora e com o dia-a-dia em sala de aula. Fui então observando que os pais tinham uma grande proximidade com a professora, entrando na escola sempre que precisavam de trocar algumas informações ou contactando através do telemóvel. No entanto, a minha presença ali naquela sala e naquela turma queria muito para além disso e senti necessidade de ter uma conversa com a professora cooperante relacionada com os principais interesses e necessidades dos pais que a professora já conseguia saber e que eu não conseguia saber em tão pouco tempo. A professora Domingas desde o primeiro momento que me disse que alguns "destes pais" eram muito colaborativos e participativos na vida escolar dos seus filhos, mas também me alertou para o contrário, havia famílias que pouco ou nada se envolviam e os próprios filhos acabavam por se aperceber desse afastamento.

Depois de conversar e ajustar um questionário a entregar aos pais com a minha orientadora e com a professora cooperante decidi entregá-los e esperar o feedback das famílias. As respostas foram chegando ao longo do tempo de forma bastante positiva. Seguidamente foi-me apresentado um desafio, perante as várias respostas havia a necessidade de articular os interesses das famílias com as necessidades daquele grupo, de modo a promover momentos de aprendizagem cooperados com as famílias. Esta

articulação foi feita com a participação da professora Domingas que me ajudou a organizar e a selecionar estas intervenções de forma mais adequada.

Ao longo de grande parte da minha prática, a família e a sua cooperação foi uma constante. A primeira intervenção aconteceu através de um trabalho realizado em casa, no seguimento da comemoração do Dia Internacional do Livro, sugeri aos alunos que com a ajuda da família escolhessem um livro que tivessem em casa e de que gostassem muito e que o levassem para a escola para trabalharmos posteriormente. Este pedido resultou num momento de partilha entre os alunos, onde cada criança desenvolveu um trabalho diferente em função do seu livro preferido.

*Como tinha combinado com a professora que esta semana iria ser dedicada na sua maioria ao estudo do livro devido ao facto da comemoração do Dia Internacional das Bibliotecas Escolares, decidi propor à docente uma atividade que partia dos interesses das crianças, a fim de as motivar e de as colocar ativas no processo de ensino-aprendizagem. Então, para trabalhar o livro e os paratextos, em vez de levar eu um livro e ler igual para todos e que todos fizessem o mesmo trabalho, pedi que cada criança trouxesse o livro que mais gostasse de casa e que o escolhesse com a ajuda das famílias.*

(Caderno de Formação, 27 a 31 de outubro 2014)

Posteriormente foi realizado um livro para circular pelas famílias que se denominou “*Os livros preferidos das Bolinhas de Sabão*” e que continha o resumo feito por cada um dos alunos do seu próprio livro bem como um desenho que ilustrasse a história apresentada. As crianças por saberem que este trabalho iria resultar num livro para as famílias, mostraram um maior interesse e motivação naquilo que iam desenvolvendo.

Este tipo de participação das famílias, não presencial, continuou também como foi o exemplo do estudo do conteúdo relacionado com a Identidade de Estudo do Meio. No seguimento desta temática, pedi aos alunos que em casa realizassem um trabalho com os pais respondendo a umas questões relacionadas com a sua própria identidade para posteriormente desenvolvermos um trabalho em sala de aula de acordo com esses dados. (ver apêndice 10). Todos os alunos trouxeram esse trabalho realizado para a sala o que foi muito positivo, permitindo-me perceber que as famílias estão atentas ao trabalho desenvolvido na escola dos seus educandos bem como têm interesse em participar mesmo

que seja de forma mais indireta, mas que se torna fundamental para as aprendizagens dos alunos.

Quando falamos na cooperação entre a escola e a família, tal não tem que pressupor a ida dos pais ou das famílias à escola, esta cooperação pode ser feita em casa e não causando qualquer incómodo ao dia a dia das famílias, mas não deixando de ser na mesma fundamental nas aprendizagens dos seus educandos. Este tipo de atividades deixou-me a pensar e a refletir em como é possível que os pais participem e se envolvam constantemente na sala onde os seus filhos estão. São estas pequenas coisas que fazem muita diferença a nível das aprendizagens e das relações interpessoais. As famílias integram-se mais facilmente na comunidade escolar, conhecendo o trabalho que vai sendo desenvolvido pelos seus filhos, e as crianças sentem-se bem por a família participar e se envolver na sua educação. Porque como também pude constatar, as crianças que não tiveram a participação das suas famílias ressentiram-se, mostrando alguma tristeza e frustração. Ao observar estas atitudes tentei sempre desvalorizar esse ato ao pé da criança de modo a que ela não se sentisse inferior aos colegas. Mesmo que a maioria das famílias participe, a dificuldade está depois em lidar com as crianças em que as famílias não o façam, mesmo que seja só uma ou duas como aconteceu nesta turma. Por isso é que também posso afirmar que este tipo de trabalhos com as famílias requer uma atenção especial e constante, de modo a que não venha de forma alguma prejudicar o bem-estar das crianças em que as famílias não se envolvem. É fundamental que a família participe na vida escolar dos seus filhos, como refere Bhering & Blatchford (1999, pp. 192):

O envolvimento dos pais não só contribui com todo o processo escolar (tudo que isso implica) como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, das aprendizagens das crianças) e eventualmente poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento das crianças, como o rendimento escolar.

Depois destas intervenções mais indiretas, tivemos a vinda de uma avó à sala contar uma história e a partir daí seguiu-se todo um trabalho de interpretação de texto. Neste caso, a família veio integrar e enriquecer uma rotina da sala, a da leitura de histórias. O meu papel a este nível foi o de valorizar a vinda da avó junto dos alunos, fazendo um trabalho no dia seguinte centrado nesta visita de modo a que as próprias crianças lhe reconhecessem valor e que serviu como um grande momento de partilha de aprendizagens. Também ao nível da leitura de histórias, as famílias podem ter um papel



ativo, trazendo tanto a leitura de livros como a partilha de histórias mais tradicionais.

*“A avó da C. conta as histórias de forma diferente da professora, mas também foi giro.” – Dinis*

*Foi a primeira vez que tivemos um familiar na sala para realizar uma atividade conosco, portanto, estavam todos muito entusiasmados e até um pouco surpresos com a presença da avó. Durante a leitura da história, os alunos mostraram uma grande atenção e interesse. Posteriormente muitas foram as questões feitas à senhora, todos queriam participar e apresentar-se como sendo amigos da C.. Esta visita não só serviu como um momento de aprendizagem ao nível da leitura de histórias mas também como um grande momento de partilha entre os alunos e a avó. Alguns alunos, acabaram até por sentir a necessidade de dizer que também gostavam que a sua mãe ou o seu pai participassem um dia na nossa aula. Estas reações mostraram-me claramente a forte importância do envolvimento das famílias nas escolas, as crianças gostam que os pais vão à escola e que façam uma atividade com eles e com os colegas. Estas atitudes não só importantes ao nível da educação mais formal das crianças, mas também ao nível afetivo e das relações interpessoais. O facto de ser uma pessoa estranha ao ambiente da sala normal causa logo algum entusiasmo e tudo isso juntando-se à evidência de ser o familiar de um colega traz outra riqueza às atividades desenvolvidas nesses momentos.*

(Caderno de Formação, 3 a 7 de novembro de 2014)

Nas comemorações de S. Martinho também a participação das famílias foi requerida. Ao analisar o que estava a planificar para estes dias, percebi que era importante a partilha de conhecimentos de cada seio familiar bem como das diferentes tradições em função dos seus anos passados. Propus então que cada criança perguntasse em casa o que era para cada família o dia de S. Martinho e que recordações tinham deste dia. Tudo isto resultou num momento rico em partilhas que mais uma vez conseguiu trazer a individualidade de cada família, bem como as suas diferentes tradições para dentro da sala de aula.

*Previamente, no dia anterior, pedi aos alunos que perguntassem em casa aos seus familiares quias eram as tradições de S. Martinho que conheciam para podermos depois partilhar em sala de aula. E foi assim mesmo que começou o dia de S. Martinho na sala, a maior parte dos alunos trazia algum conhecimento para partilhar com a turma, alguns traziam escrito outros apenas tinham ouvido as famílias em casa. Toda esta troca de experiências e saberes proporcionou um momento muito*

*rico em aprendizagens onde os alunos estavam muito interessados em partilhar o que lhe tinha sido dito mas também o que os colegas tinham para dizer. Mais uma vez, foi uma forma de trazer indiretamente as famílias e as suas tradições para a dentro da sala que proporcionaram aprendizagens muito ricas para os alunos. Posteriormente fizemos o registo do dia no caderno com base no que tinha sido dito nas várias casas e elaboramos a Lenda de S. Martinho coletivamente a partir dos conhecimentos de cada criança.*

(Caderno de Formação, 10 a 14 de novembro de 2014)

A participação dos pais continuou ao nível da abordagem a conteúdos do programa. Para trabalharmos o texto noticiário ou a notícia, sugeri à mãe da S. que viesse à sala e que fosse ela a partilhar conhecimentos e experiências com os alunos visto ela ser jornalista. A senhora manteve uma conversa bastante interativa com os alunos, fazendo-lhe muitas questões e partilhando experiências da sua vida com a turma. No final, coletivamente construiu-se uma notícia para o jornal “Diário do Sul” a fim de comunicar que chovia na nossa sala e nada era feito por parte das entidades competentes (ver apêndice 11). Foi um momento muito dinâmico e produtivo, todos os intervenientes estavam bastante interessados e motivados na construção da notícia e na apreensão de novos conhecimentos relacionados com esta temática.

*A vinda da mãe da S. à nossa sala, foi outro dos momentos fortes desta semana. Como a mãe é jornalista, optamos por convidá-la a dinamizar esta sessão que acabou por dar frutos e tudo em termos materiais. A mãe da S. chegou as crianças ficaram empolgadas com a sua vinda, até porque estas não sabiam. À medida que a senhora ia partilhando experiências e saberes, os alunos colocavam várias questões às quais a mãe ia respondendo. Foi de salientar a abertura que esta mãe teve com todos os alunos, falando da sua vida profissional assim como da sua vida pessoal. Como estávamos a enfrentar um problema, chovia na nossa sala, aproveitámos e coletivamente com a ajuda da mãe elaborámos uma notícia que irá sair na próxima semana no jornal Diário do Sul.*

*Posto isto, esta dinamização realizada pela mãe da S. resultou num momento muito proveitoso ao nível das aprendizagens. A vinda*

*desta mãe teve um valor especial para a própria criança, visto ser uma família que normalmente não participa muito ativamente na vida escolar do seu educando. A professora Domingas até ficou surpreendida com o ato da mãe, e a menina também mostrou grande felicidade e orgulho. Sem dúvida que também me senti satisfeita por contribuir para a existência de situações positivas e ricas como esta.*

(Caderno de Formação, 17 a 21 de novembro de 2014)

No dia 24 de novembro tivemos a visita do pai do M. a fim de clarificar e manter uma conversa com os alunos relacionada com os hábitos de vida saudáveis e a saúde do nosso corpo. Este momento foi muito rico em aprendizagens, os alunos estiveram muito motivados e a atitude do pai também foi bastante positiva.

*O primeiro momento em que me vou focar aconteceu na segunda-feira, a vinda do pai do M. à escola para participar e realçar alguns conhecimentos a nível do corpo humano, visto ser professor de educação física. No seguimento da temática que andávamos a abordar, e analisando as respostas aos questionários respondidos pelas famílias, resolvi contactar com o pai do M. a fim de perceber se este poderia participar num momento da nossa aula. A resposta foi positiva e a visita do pai foi feita como um suplemento importantíssimo nos conhecimentos do conteúdo programático em estudo. É de salientar a disponibilidade para os alunos que este pai demonstrou, mantendo uma conversa com as crianças e não simplesmente para as crianças. Todos os intervenientes neste momento estiveram muito envolvidos, todos queriam partilhar saberes e experiências, visto a conversa ter acontecido muito no âmbito dos hábitos de vida saudáveis. Além dos aprendizagens que o pai nos veio proporcionar, também o facto de ser um membro da família de um aluno enriqueceu o momento. Todos queriam contactar com o pai do M. e dizer que eram amigos do M. Isto deveu-se também ao facto do M. ser um menino que veio de novo este ano para esta escola e para esta sala, portanto a vinda do pai não foi só positiva a nível da consolidação de apreensão de conhecimentos programáticos como também ao nível da integração desta criança e da sua família na sala. Não era o único familiar com estes conhecimentos*

*que pudesse vir partilhar connosco, mas achei que neste caso seria o mais pertinente para promover a interação com os colegas do seu filho que provavelmente nem conhecia ainda.*

(Caderno de Formação, 24 a 28 de novembro de 2014)

Ainda, com o objetivo de trabalhar a relação escola-família junto dos alunos e indo ao encontro dos conteúdos programáticos de estudo do meio e língua portuguesa propostos para o 2º ano de escolaridade, pedi por intermediário dos alunos que os pais escrevessem o que é para eles a família e que trouxessem, se possível, fotografias para construirmos as árvores genealógicas. Propus seguidamente aos alunos a elaboração de um texto sobre a família para que posteriormente fosse colocado no hall de entrada da escola para que todos os pais tivessem acesso. Neste texto as crianças teriam que falar sobre as suas famílias, bem como das suas características e interesses. Através desta obra feita pelas crianças pretendia que mais uma vez as famílias “entrassem” na nossa sala, permitindo que as crianças escrevessem com entusiasmo e que assim partilhassem com os colegas as suas diferentes realidades familiares.

*Posteriormente à conversa mantida com os alunos e ao registo dos graus de parentescos das famílias, sugiro aos alunos que façam um texto acerca da sua família para expormos no hall de entrada da escola juntamente com a definição de família que os pais escreveram. Para isso, juntamente com as crianças, vamos reformular algumas questões tipo a que todos os textos deverão responder, servindo assim como orientação para a escrita do texto. Depois das questões estabelecidas peço aos alunos que iniciem a escrita no caderno diário para que eu e a professora possamos corrigir e os alunos passarem para a folha branca.*

(Planificação dia 10 de dezembro 2014)

Exemplo de um texto escrito por uma criança.

*“Eu e a minha família*

*Olá eu a Leonor, tenho 7 anos, gosto muito de pintar e escrever.*

*Na minha família lá de casa tenho 5 pessoas comigo 6. Ainda tenho tios, avós e primos.*

*Vive comigo o pai, a mãe, as manas e eu.*

*O meu pai chama-se Nuno, a minha mãe chama-se Maria Helena, as minhas manas chamam-se Mariana, Maria Teresa e Maria do Carmo.*

*O meu pai gosta de matemática.*

*A minha família gosta de viajar.*

*E somos uma família feliz.”*

Estes momentos que foram planificados com intencionalidade, articulando as necessidades dos alunos com o cumprimento do programa e com os interesses das famílias, resultaram nuns dos pontos mais fortes da minha prática. Talvez se não fosse esse o tema do meu relatório de estágio, esta temática tivesse ficado um pouco esquecida, mas assim foi uma constante preocupação que deu resultados bastante positivos. E hoje penso que poderia ter feito mais, ou então ter começado mais cedo esta intervenção, mas tive como prioridade quando cheguei ao contexto aproximar-me primeiro das famílias através de conversas informais na hora de ir levar e buscar as crianças à escola, e só depois atuar junto delas e com elas.

Esta minha atitude teve mais impacto do que na verdade era esperado, ficaram muitas idas e muitas atividades por fazer durante o ano letivo em curso mesmo sem a minha presença, e na última semana de aulas, sem que estivesse planificado apareceram duas mães a perguntar se podiam realizar atividades juntos das crianças. A mãe do A. veio contar uma história e a mãe da Iris veio fazer jogos de expressão motora com os alunos. É preciso deixar os pais entrar, deixá-los integra-se e participarem. Os resultados disso nesta turma foram muito satisfatórios, levo grandes momentos e grandes aprendizagens do trabalho com estes pais. Independentemente de todos estes momentos, havia uma interação diária entre mim e as famílias o que penso que também contribuiu para a posterior participação ativa das famílias nas atividades que fui propondo. A festa de Natal contou também com a presença de todos os pais, na Escola de S. Mamede só a minha turma e outra fizeram festa para os pais, o que também é um dado que me deixa a pensar e que é importante de ressaltar.



**Fig.22** Festa de Natal com as famílias



**Fig.23** Festa de Natal com as famílias

O trabalho com as famílias é na verdade um grande desafio, mas que pode trazer momentos com uma riqueza ainda maior. Como pude observar e experimentar, a participação pode ser feita a vários níveis, é preciso é o professor estar desperto e aberto a essa participação, reconhecendo-lhe valor na educação e aprendizagem dos alunos.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica; dependendo do nível de desenvolvimento e demandas do contexto, é possibilitado à criança, quando entra na escola, um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha em casa, o que amplia seu repertório social e círculo de relacionamento.

Dessen & Polonia (2007, pp. 27/28)



## Considerações Finais

Chegando agora ao fim da escrita do meu relatório intitulado “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada” afirmo que foi uma aprendizagem para a minha futura vida profissional marcante a todos os níveis e que me despertou para algumas questões às quais vou procurar dar resposta futuramente.

A escolha desta temática derivou do meu interesse e da importância que eu atribuía à relação escola-família e da minha opção de preferir desenvolver este processo a partir de um tema transversal que me permitisse abordar todas as áreas de conteúdo e não focalizar-me apenas numa.

A escrita do presente relatório passou por várias etapas que me permitiram adquirir conhecimentos enriquecendo o meu saber e a minha prática junto das crianças e das suas famílias. Toda a componente teórica tornou explícito vários aspetos que foram surgindo ao longo das práticas que desenvolvi. Ao desenvolver esta componente, suportando-me em diversos autores, detive também o reconhecimento do processo investigativo na prática do educador/ professor. Apesar de sermos profissionais com uma formação nas mais variadas áreas do conhecimento, nunca sabemos tudo e é preciso questionarmo-nos frequentemente sobre as nossas ações e sobre as situações que vamos vivenciando ao longo de toda a vida profissional. No que diz respeito à relação escola-família ainda se torna mais desafiante o papel do professor e o processo de investigação-ação surge como uma necessidade para o desenvolvimento das suas ações junto das famílias. É preciso estarmos predispostos para estas interações tendo em conta os diferentes contextos familiares que nos são apresentados, bem como as suas necessidades e interesses, e daí planear e articular toda uma ação que vá ao encontro destas famílias estimulando e promovendo o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Tendo em conta que as famílias não são todas iguais, que existem diferenças por vezes muito marcantes em relação à estrutura ou às crenças, por exemplo, torna-se imprescindível que o educador/ professor desenvolva todo um processo de investigação-ação de modo a articular os referenciais teóricos com toda a realidade com que se depara.

A realização do II capítulo, incluindo a escolha dos instrumentos de recolha de dados bem como a sua utilização posterior foi ao início algo que me suscitou muitas dúvidas. Escolher estes instrumentos não conhecendo previamente os contextos onde iria desenvolver a minha prática provocou em mim alguma instabilidade. No entanto, ao começar a pô-los em



prática tive a consciência da sua importância para o desenrolar da minha ação. Não foi um processo fácil principalmente ao nível do contexto de jardim-de-infância onde as famílias não se mostraram tao predispostas para assumir e enriquecer a sua relação com a instituição. Exemplo disso foi o tempo que demoraram a responder aos questionários e a não participação do enriquecimento da área da dramatização que propus. Depois de ter vivido a realidade dos dois contextos, e depois de todas as experiências vividas e aprendizagens que desenvolvi ao longo das duas práticas bem como da realização deste relatório penso que esta reação por parte das famílias do contexto de pré-escolar se deveu ao facto dos antecedentes desta relação por parte da instituição e da educadora. Os pais estavam habituados a participar apenas nas festividades e no passeio anual que a instituição desenvolve e que é de extrema importância, no entanto, havia uma lacuna ao nível da interação com as famílias aos mais variados níveis. De modo a combater este problema que surgiu inicialmente e a potenciar a relação escola-família através da minha ação desenvolvi estratégias indo ao encontro dos interesses das famílias que as levasse a participar na vida da sala das suas crianças.

No que diz respeito às estratégias que pus em prática para potenciar esta relação, tal como foram apresentadas no capítulo III deste relatório, despertaram em mim uma consciencialização da verdadeira importância da relação escola-família para todos os intervenientes neste processo (crianças, famílias, educador/professor). Apesar de saber previamente que esta relação tinha uma influência positiva para todos os intervenientes, só quando se põem em prática ações no terreno é que conseguimos ter a perceção da sua dimensão. Através da minha prática consegui promover os diversos tipos de participação das famílias apresentados no capítulo I e de acordo com Epstein. O contexto de jardim-de-infância, tal como referi anteriormente, apresentou-me alguns desafios que me puseram à prova enquanto futura profissional da educação. Na medida que eu era apenas uma estagiária naquela instituição, não consegui dar resposta a todos os desafios que me foram surgindo porque algumas decisões fugiam do meu alcance e do meu poder enquanto estagiária. No entanto, ao terminar a PES em Pré-escolar senti que consegui dar um grande passo através da minha ação na intencionalização e valorização da relação escola-família naquele contexto, apesar de ter ficado muita coisa por fazer, o que consegui por em prática resultou em momentos de grandes aprendizagens para as crianças que influenciaram certamente o seu desenvolvimento, bem como a forma de encarar esta relação. Considero que esta reflexão e tomada de consciência das limitações é também representativa de meu desenvolvimento como futura profissional de educação.

A minha prática no contexto de 1º ciclo foi sem dúvida a grande surpresa e o grande ponto alto de todo este processo de investigação. A formalização do ensino básico bem como a necessidade de cumprir programas colocava-me inicialmente alguns constrangimentos face à participação das famílias na escola, tendo a ideia de que esta relação era muito mais facilitada na educação pré-escolar. A minha experiência nestes contextos mostrou-me o inverso, na PES em 1º ciclo consegui os diversos tipos de participação das famílias mais rapidamente e mais frequentemente. Mais uma vez afirmo que este facto deveu-se ao facto do trabalho prévio daquela escola, mais propriamente daquela professora, na relação escola-família. Posto isto, é mais que fundamental o papel do educador/ professor no estabelecimento desta relação bom como na consciencialização da mesma por parte das famílias. Não é um processo fácil, estamos a trabalhar com pessoas muito diferentes que detêm diversas características e interesses, mas o resultado de todo esse trabalho é meritório a nível do desenvolvimento das crianças bem como do envolvimento das famílias.

Ao terminar estas considerações finais acerca de todo o trabalho que desenvolvi relacionado com esta temática durante as duas PES, posso afirmar que cresci muito enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Deparei-me com desafios muito diversos, nas mais variadas áreas, para os quais tive que encontrar uma solução nos dois contextos, o que me permitiu desenvolver a minha profissionalidade. Mais uma vez afirmo que o processo de investigação-ação foi igualmente de extrema importância, transmitindo-me vários saberes e mostrando-me o verdadeiro sentido de ser educador / professor investigador. É através da reflexão e da posterior investigação sobre a nossa ação que se concebe o papel do professor que se encontra em constante aprendizagem. A importância da relação escola-família, ao longo da minha prática, ficou mais que provada para mim enquanto profissional da educação, mas ainda assim admito que ainda há um grande caminho a percorrer neste sentido por parte de alguns educadores / professores bem como de algumas famílias. Termino, com uma citação retirada das OCEPE que mais uma vez dá enfoque à relação escola-família, à sua complexidade e ao papel do educador.

O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.

(M. E., 1997, p.46)



## Referências Bibliográficas

- Águas, J.M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: o papel da família na aprendizagem das crianças*. Relatório de Mestrado, Universidade de Évora.
- Alarcão, I. (2000). Professor Investigador – Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº1. Acedido Agosto 4, 2015 em:  
<https://www.moodle.uevora.pt/1314/mod/resource/view.php?id=23617>
- Alves-Pinto, C. & Teixeira, M. (org.) (2003). *Pais e Escola – parceria para o sucesso*. Edições ISET.
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2004/2005). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido Agosto 6, 2015 em:  
[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_arte\\_de\\_fazer\\_questionario.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf)
- Barbosa, L., Peças, A., Pereira, C. Oliveira, J. & Magalhães, O. (2005). *Relatório de auto-avaliação da licenciatura em educação de infância*. Évora: Universidade de Évora.
- Bhering, E. & Blatchford, I. S. (1999). A relação escola-pai: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, nº 106. Acedido Julho 20, 2015 em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a09.pdf>
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, nº2. Acedido Agosto 2, 2015 em:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)

- Dessen, M.A. & Polonia A.d.C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, nº 17 (36). Acedido Julho 20, 2015 em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Educação, M. d. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré- escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M.d. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª Ed.). Ministério da Educação.
- Fernandes, D.F.M. (2014). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar- Relação Família-Escola: vivências e práticas de envolvimento na creche e no jardim-de-infância*. Relatório de Mestrado, Universidade de Évora.
- Gregório, R.M.C (2012). *Olhar de Pais sobre a Relação Escola/ Família*. Dissertação de Mestrado – Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais*, nº 1. Acedido Agosto 6, 2015 em: [http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/como\\_elaborar\\_um\\_questionario.pdf](http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/como_elaborar_um_questionario.pdf)
- Harms, T. e Clifford R.M. (1993). Early Childhood Environment Rating Scale. I. M Pinto, & T. Leal (translators), *Escala de avaliação do ambiente em educação infantil*. Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011a). A rotina diária da abordagem High/ Scope – Um enquadramento para a aprendizagem pela ação. In M. Hohmann & D.P. Weikart (Ed). *Educar a Criança*, (6ª edição) (pp. 223-245). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011b). O envolvimento das famílias nos Ambientes de Aprendizagem pela Ação. In M. Hohmann & D.P. Weikart (Ed). *Educar a Criança*, (6ª edição) (pp. 99-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011c). O trabalho em Equipa: Colaboração entre Adultos para Promover a Aprendizagem pela Ação. In M. Hohmann & D.P. Weikart (Ed). *Educar a Criança*, (6ª edição) (pp. 129-158). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com as Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (nº1). Acedido 15 Agosto, 2015 em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Marújo, H.A., Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2002). *A Família e o Sucesso Escolar*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2013). Apresentação Aula 07 - *O Modelo Bio-Ecológico de Bronfenbrenner*.
- Mesquita- Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista de educação*. Acedido 19 setembro, 2015 em:  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33>
- Mondin, E.M.C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de psicologia*. vol. 10 (1). Acedido Julho 9, 2015 em:  
[www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf)
- Neves, A.R.J. L (2009). *A Problemática da relação Escola/Família e a Integração de Crianças com NEE*. Monografia Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Oliveira C.B.E. & Marinho- Araújo, C.M. (2010). A relação escola-família: interseções e desafios. *Estudos de psicologia*. Campinas. Acedido Agosto 10, 2015 em:  
<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>

- Oliveira, M.C.G.L. (2010). *Relação Família- Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado – Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Acedido Agosto 4, 2015 em:  
<https://www.moodle.uevora.pt/1314/mod/resource/view.php?id=23620>
- Rebocho, C.C.V. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O desafio de um processo educativo partilhado fundado na relação escola-família*. Relatório de Mestrado, Universidade de Évora.
- Sarmiento, T. (org), Ferreira, F.I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais*. Porto Editora.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*. Acedido Agosto 4, 2015 em:  
[http://www.apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp283-308\\_49c771bcc0338.pdf](http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf)
- Spodek, B. (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Retirado de:  
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Zabalza, M. (1994). *A Escola como cenário das operações didáticas*. Acedido Agosto 8, 2015 em:  
[http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=268](http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=268)
- Zenhas, A. (2006). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *O papel dos Pais na Escola*, nº 18. Acedido Agosto 10, 2015 em:  
[http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_18\\_AZ.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf)

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo





# APÊNDICES



**APÊNDICE 1 –**  
Questionário às famílias do Pré-  
Escolar





**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino  
do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar**  
2013/2014  
*Discente: Suse Capucho*

Este inquérito surge no âmbito do tema do meu Relatório Final de Estágio que se denomina “ Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada” a desenvolver na sala do 2º A. O seu objetivo é identificar possíveis formas de participação da família na vida da sala.

Agradeço a sua atenção e estou à sua disposição para qualquer dúvida referente este inquérito ou à minha intervenção junto do seu educando.

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

**Nome do familiar:** \_\_\_\_\_

**Grau de parentesco:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

**Hobbies ou interesses:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Está interessado em participar na nossa sala?** \_\_\_\_\_

**Se respondeu afirmativamente seleccione as atividades em que acha que pode ajudar-nos.**

Culinária

Histórias

Jogos tradicionais

Saberes da profissão

Música

Tradições

Colecionismo

Costura

Bricolagem

Artes visuais

Outras: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**De que forma seria possível participar?**

Vir fazer-nos uma visita à sala

Irmos fazer uma visita ao seu local de trabalho

Realizar algum trabalho em casa

Trazer e disponibilizar materiais para a sala

Outras formas de participação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Muito Obrigada pela sua colaboração.**

**APÊNDICE 2 –**  
Questionário às famílias do 1º Ciclo







**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do  
1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino  
Básico**  
2013/2014  
*Discente: Suse Capucho*

Este inquérito surge no âmbito do tema do meu Relatório Final de Estágio que se denomina “ Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada” a desenvolver na sala do 2º A. O seu objetivo é identificar possíveis formas de participação da família na vida da sala.

Agradeço a sua atenção e estou à sua disposição para qualquer dúvida referente este inquérito ou à minha intervenção junto do seu educando.

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_

**Nome do familiar:** \_\_\_\_\_

**Grau de parentesco:** \_\_\_\_\_

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Tem disponibilidade para participar na nossa sala de aula?** \_\_\_\_\_

**Se respondeu afirmativamente seleccione a atividade que gostaria de apresentar:**

Culinária

Tradições

Histórias

Colecionismo

Jogos tradicionais

Costura

Saberes da profissão

Bricolagem

Música

Artes Visuais

Outras: \_\_\_\_\_

**De que forma seria possível participar?**

Vir fazer-nos uma visita à sala

Realizar algum trabalho em casa

Trazer e disponibilizar materiais para a sala

Outras formas de participação: \_\_\_\_\_

**Muito Obrigada pela sua colaboração.**



# **APÊNDICE 3 –**

## **Exemplo de Planificação Pré-Escolar**





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

**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar**  
2013/2014  
*Planificação diária Cooperada*

Dia: 19/03/2014

Horas: 9h30-17h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Suse Bela Santos Capucho

Nº 11538

**INSTITUIÇÃO:**

**Denominação:** Coopberço (23 crianças- 4/5/6 anos)

**Educador(a) Cooperante:** Lurdes Canas

**1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO**

Dia do pai.

**2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

**Acolhimento**

**Marcação de quadros**

**História**

- Promover o acesso às novas tecnologias, no contacto com o computador; (Área de expressão e comunicação- Novas tecnologias)
- Desenvolver a literacia; (Área de expressão e comunicação – Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita)
- Promover momentos lúdicos e de prazer para a criança

**Fazer bolachinhas**

- Promover a autonomia; (Área da Formação Pessoal e Social).
- Promover o sentido de número, através da contagem dos ingredientes; (Domínio da matemática)
- Utilizar utensílios diversificados de medição. (Domínio da matemática)

#### **Atividade “O meu pai é...”**

- Familiarização com o código escrito; (Área de expressão e comunicação – Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita)
- Promover uma relação com o nome do pai. (Área da Formação Pessoal e Social).

#### **Higiene e almoço**

#### **Lanche**

#### **Recreio**

#### **Músicas dia do pai**

#### **Lanche com os pais**

- Fomentar a relação escola-família

### **3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:**

#### **9h30 Acolhimento**

#### **9h45 Marcação de quadros**

**10h00 História “O Meu Pai” de Anthony Browne:** Ainda em grande grupo nas almofadas vou contar a história “O meu pai” através do computador. A educadora e a auxiliar acompanham-me nesta atividade, ajudando-me a controlar o grupo.

**10h30 Fazer bolachinhas/ Atividade “O meu pai é...”:** Depois da história, divido o grupo em dois. Enquanto uns vão fazer as bolachinhas para o lanche, os outros ficam comigo a fazer a atividade “O meu pai é...”, e depois trocam. Esta atividade consiste em cada criança me dizer o nome do pai, eu escrevo e elas copiam, depois com a minha ajuda vamos encontrar palavras que começando com as letras dos nomes caracterizem o pai. No final ilustram o trabalho com um desenho relacionado com o dia do pai. A educadora fica a fazer as bolachinhas e a Cilinha ajuda onde for necessário.

**11h30 Aula de música**

**12h10 Higiene /Almoço/ Higiene**

**13h30 Sesta**

**15h00 Recreio**

**15h30 Lanche**

**16h Músicas dia do pai:** Depois do lanche e antes que os pais cheguem, eu peço às crianças para se reunirem todas na sala de dentro nas almofadas para cantarmos mais uma vez as músicas relacionadas com o dia do pai. Enquanto isto, a educadora Lurdes e a Cilinha preparam as mesas da sala de fora para a chegada dos pais.

**16h30 Lanche com os pais:** Como era impossível em termos de espaço e de disponibilidade horária dos pais, reuni-los todos à mesma hora na sala, a Lurdes pensou em convidá-los a serem eles a irem buscar as crianças hoje ao colégio. À medida que forem chegando vão lanchando com o seu filho. O lanche irá ser o bolo que fizemos ontem e as bolachinhas feitas hoje de manhã.

#### **4. RECURSOS NECESSÁRIOS:**

**Materiais:** Quadro de presenças e do tempo, cadernos individuais, computador, lápis de carvão, canetas de feltro, lápis de cor, ovos, farinha, açúcar, manteiga e formas.



**Humanos:** Eu, grupo de crianças, educadora cooperante, auxiliar Cilinha e pais.

## **5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO**

**História:** Através da observação das crianças e dos comentários vou tentar perceber o quanto estão envolvidas na história que lhes estou a contar e se aquela forma de contar lhes capta ou não o interesse e as motiva.

**Atividade “O meu pai é...”:** Através dos registos perceber a sua relação com o código escrito e através das conversas perceber se as crianças já reconhecem as letras do nome do seu pai conseguindo encontrar palavras que comecem por essas mesmas letras.

**Lanche com os pais:** Perceber a relação escola-família e os diversos tipos de interação de cada criança com os pais.

**APÊNDICE 4 –**  
Exemplo do Caderno de Formação  
Pré-Escolar





### Segunda-feira:

- **Situação: escrita das novidades (manhã):**

A I. (5) estava sentada à volta da mesa com as restantes crianças. Tinha à sua frente a folha com a sua novidade escrita, os lápis de carvão e os lápis de cor para poder ilustrar. Todos os seus colegas estavam a escrever ou a desenhar e a Inês estava a olhar para a parede. Eu cheguei perto dela e tentei perceber o que se passava, perguntando-lhe “Então Inês, não fazes? Não te apetece fazer é? Preferes ir brincar agora um bocadinho e depois mais tarde fazes?” A menina olhou para mim e disse-me apenas “Eu já faço Suse, estou a pensar.” Eu decidi então afastar-me e deixá-la a pensar sem a estar a chatear ou a pressionar. Depois de algum tempo a menina pegou no lápis e iniciou o seu trabalho, copiando perfeitamente as letras e mostrando-se empenhada no que estava a fazer.

- **Situação: ilustração das novidades (manhã):**

O R. encontrava-se a fazer o desenho da sua novidade. Esta semana o menino quis registar na sua novidade que tinha ido às compras com os pais e o mano e tinha andado num cavalinho daqueles electrónicos. No seu desenho estava apenas uma casa. Eu ao observar perguntei-lhe “Então R. que casa é esta?”, o menino respondeu-me “É o intermache.”. Foi então que decidi dizer-lhe “E onde estás tu, a mãe, o pai e o mano? Não vos queres desenhar aqui a vocês e ao cavalinho?”. O R. olhou para mim e disse “Suse, eu, a mãe, o pai e o mano estávamos lá dentro e o cavalinho também. A porta estava fechada e nós não aparecíamos.”

### Terça-feira:

- **Situação: Fazer bolo (manhã):**

Hoje fizemos dois bolos com os meninos que não foram à natação. O grupo que ficou foi dividido em dois e cada grupo fez um bolo de iogurte. Permiti que todas as crianças participassem em todos os procedimentos da feitura do bolo. Todos estavam muito eufóricos e ansiosos por participar. No final deixei que todos lambessem os dedos e pusessem as mãos na massa.

“ Eu gosto tanto de fazer bolos e costumo fazer com a minha mãe” M. (5)

“ Com esta touca e a mexer o bolo pareço mesmo as senhoras que fazem os bolos “ M. (5)

“Mexer assim na manteiga é mesmo bom” L.(4)

“Eu como sou mais velha posso ajudar a por o bolo na forma, porque elas são pequeninas e entornam” M. B. (5)

“Gosto tanto de lamber o dedo com o bolo” C. (5)

“Eu posso mexer com a colher grande como os homens que mexem os bolos” T. (4)

“Não podemos fazer bolos todos os dias?” D. (4)

“Se todos os dias fossem dias do pai é que era fixe, assim podíamos fazer bolos sempre “ M.C. (5)

“O meu pai logo vai adorar” I.(5)

### **Quarta-feira:**

- **Situação: Música do dia do pai (manhã):**

Estávamos todos a cantar uma música alusiva ao dia do pai quando a I. (5) começa a chorar. Aproximei-me para tentar perceber o que se passa e questionei “Então Isabel o que se passa?”. A menina continuava a chorar e não respondia. Até que me disse “ O meu pai não é assim como diz a canção, não brinca comigo.”

- **Situação: Ida do pai ao lanche (manhã):**

O pai da M. (5) deixou-a de manhã no colégio e disse-lhe que ia ao lanche à tarde. A menina estava toda feliz e entusiasmada. A meio da manhã o pai chegou a nossa sala novamente, a M. disse-lhe “Oh pai o lanche é só logo à tarde, enganaste-te na hora”. Mas o Sr. João não estava enganado na hora, foi dar um beijinho à filha porque quando chegou ao trabalho (GNR) o seu chefe mandou-o ir fazer serviço para longe, o que não lhe permitia ir ao lanche à tarde. A M. chorou bastante dizendo “Mas tu disseste que vinhas”.

- **Situação: Lanche com os pais (tarde):**

Hoje alguns pais foram lanchar à nossa sala. Foi o momento mais esperado do dia. Quando os pais chegavam as crianças mostravam-se bastante contentes e queriam logo oferecer-lhe o presente que tínhamos feito. Como não havia hora marcada para o lanche, os pais iam lanchando com os filhos à medida que iam chegando, as crianças que os pais não iam acabavam por nunca estarem sozinhas.

### **Quinta-feira:**

- **Situação: Elaboração de flores (manhã):**

O P. (5) estava comigo a fazer uma flor em papel Eva e com tampas de garrafas. Veio o M. (5), que estava a brincar nas áreas, ao pé dele e disse-lhe “Anda P., vamos brincar”. O P. olhou para ele e disse-lhe “Oh M. não vês que eu estou a trabalhar, só quando acabar é que vou brincar, agora estou a fazer a flor”.

- **Situação: Elaboração de flores / borboletas (manhã):**

O A. (4) estava comigo e com a educadora Lurdes na mesa a fazer flores e borboletas para enfeitarmos a nossa sala. A escolha do que queriam fazer era feita pelas crianças. O A. (4) decidiu fazer uma borboleta e começou a decorá-la com cartolina. O F. (5) aproxima-se, e ao ver o outro menino a fazer a borboleta diz-lhe, “Estás a fazer uma borboleta? Isso é de meninas”.

### **Sexta-feira:**

- **Situação: Saída ao jardim com todas as salas da instituição (manhã):**

Para comemorar o início da Primavera organizou-se uma saída ao jardim com todos os meninos da instituição. Alguns dos meninos mais velhos da nossa sala, ajudaram os bebés no caminho até ao jardim, como já tinha acontecido na semana anterior. No jardim, as crianças brincaram e interagiram umas com as outras livremente pelo espaço. Foi um momento muito rico de socialização, já que no dia-a-dia estas crianças não têm essa possibilidade. Os mais velhos mostraram sempre um sentimento de protecção e os mais pequenos um grande interesse em brincar e seguir os mais velhos.

- **Situação: Almoço:**

Ainda sentados à mesa, algumas crianças terminavam de almoçar. Eu estava sentada ao lado da M.B. (5) e da M.C. (5), peguei no meu bloco e comecei a escrever a nota de campo da manhã no jardim. Ao observar esta minha ação, a M. B. questiona “ Porque escreves aí nesse caderninho às vezes? “ Eu acabei por lhe explicar que “Olha este caderno é o das notas de campo, é onde aponto coisas importantes que se passam na sala, para depois poder fazer um trabalho para a universidade”. “Ah, agora já percebi. Aqui na nossa sala acontecem muitas coisas giras” Respondeu-me sorrindo.

- **Situação: Sesta:**

A M. (4) é uma das meninas que dorme sesta. Estavam já todos deitados nos colchões e tapados com os cobertores, mas no entanto ainda havia alguns meninos muito agitados. Quando a M. levanta a cabeça e diz “Oh Lurdes, não podes cantar uma canção?” A educadora disse “Sim eu canto, mas só quando os meninos me estiverem a ouvir” As crianças acalmaram e a Lurdes cantou então uma música para eles adormecerem.

- **Situação: Brincadeira nas áreas (tarde)**

Depois do lanche, uns foram brincar para as áreas, outros foram acabar trabalhos e outros ficaram a fazer jogos de mesa. Eu andava a circular pela sala e quando me estava a aproximar da área da casinha vi que a M. (5) andava com três bonecos na mão, de seguida colocou-os nas camas e disse “M. vou brincar ao berçário, não queres brincar também?”. A M. C. (5) que estava a dançar frente ao espelho dirigiu-se então à Madalena que afirmou “Olha eu sou a cozinheira do berçário, e tu ficas a cuidar dos bebés, pode ser?” As duas meninas iniciaram assim uma brincadeira que durou muito tempo.

- **Situação: Acabar trabalhos/desenho (tarde):**

A M.E. (4) e a I. (5), a I. (5) e a M.B. (5) estavam numa das mesas a terminar trabalhos, tinham lápis de cor e de cera para poderem pintar. A Inês desenhou uma princesa na sua folha e perguntou, “Gostam?”. Nenhuma das meninas lhe respondeu, apenas a M.E. Eu não consegui ouvir o comentário que a menina proferiu mas a Inês não demorou a dizer-me a chorar “Suse, por favor, olha lá, a M.E. está a dizer que a minha princesa é feia mas ela é tão linda, não é? Eu respondi-lhe “Sim querida, está muito gira, continua o teu desenho” A menina parou o choro e continuou o seu trabalho.

- **Situação: Acabar trabalhos/desenho (tarde)**

O mesmo grupo da situação anterior continuavam os seus desenhos. A M. B. estava a desenhar uma boneca e disse à Isabel ”Olha I. esta és tu, estou-te a desenhar a ti”. As crianças sorriram e continuaram os seus desenhos. Depois de algum tempo a I. olhou o desenho da colega e pediu “ Maria podes-me fazer um colar com diamantes, eu gosto e acho que me ficava bem” a Maria respondeu-lhe “Sim eu posso fazer, estas a ficar mesmo linda”.

## Reflexão

Nesta reflexão inicialmente vou falar acerca do dia de terça-feira. Terça-feira é dia de natação para alguns dos meninos da nossa sala. Esta semana, e como no outro dia era dia do pai, aproveitei para fazermos os bolos para o lanche com os pais. Foi um momento único na minha prática. As crianças estavam empenhadíssimas e muito, muito entusiasmadas. Na maior parte das atividades que tenho desenvolvido com este grupo, nem todos estão sempre interessados, o que é normal, mas na confeção de bolos isso não aconteceu, o interesse em participar era geral. O momento que achei mais rico e que vi as crianças deliciadas foi quando permiti que no final colocassem os dedos na massa e lambessem. Tinham bolo no nariz, na cara, na testa, mas estavam eufóricos. Este tipo de momentos também devem fazer parte da prática dos educadores de infância. Experiências como estas deviam ser regulares nas salas da educação pré-escolar para que as crianças usufríssem de aprendizagens ricas como esta. Não é só o facto de fazer um bolo, através disso também se podem trabalhar as áreas de conteúdo. Eu ao longo da realização do bolo fui trabalhando a contagem com as crianças e no final fizemos o registo, trabalhando a área da escrita. No meu futuro enquanto estagiária nesta sala pretendo desenvolver mais momentos deste género que permitam às crianças aprendizagens ricas e momentos lúdicos e de exploração.

O dia do pai foi, sem dúvida, o momento alto de toda esta semana. Para isso trabalhamos vários dias e preparámos um lanche. Neste grupo, o dia do pai tem significados bem diferentes. Temos pais que participam muito ativamente, outros que não participam e outros que nem presentes na vida dos filhos estão. A forma como foi pensado fazer este lanche, foi na minha opinião a mais indicada tendo em conta as características do contexto em questão. Se os pais se juntassem todos ao mesmo tempo, as crianças que não tinham lá os pais, pelos mais variados motivos, penso que iriam sentir mais essa falta naquele momento. A importância da participação da família na educação pré-escolar deve ir muito além destes dias, mas em dias como estas essa participação ou a ausência dela torna-se mais notória e marca as crianças de forma diferente. É preciso que as famílias entendam a pertinência do seu envolvimento com a sala ou a instituição onde o seu filho está. Os educadores de infância, pela minha pouca experiência, têm um papel muito importante mas também muito difícil de desempenhar isto porque, ao pedirem e tentarem levar direta ou indiretamente as famílias para as salas e para o trabalho com as crianças,



as reações das próprias são muito diversificadas e nem sempre são as mais positivas. Enquanto umas participam, outras entendem que este pedido pelas educadoras é uma forma de dar trabalho às famílias. E aqui sim tem que haver um trabalho intenso com esses pais de modo a tentá-los trazer para o dia-a-dia dos filhos. Como afirmam Stevens, Hough & Nurss (2010, pp. 785) “ *O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos.*” A felicidade estava estampada na cara das crianças que tinham os pais a lancharem consigo, que foram naquele dia à sua sala. No meu futuro trabalho com esta sala, pretendo envolver as famílias nas mais diversificadas atividades, até porque esse é o tema do meu projeto. Não precisam de ir à sala, se não puderem, mas de outras formas vou procurar promover a sua participação e a sua compressão da importância dessa mesma participação na vida escolar dos seus filhos.

A manhã de sexta-feira foi uma manhã muito especial e diferente. Devido à instituição não ter espaço exterior, as crianças não brincam juntas. Apenas no período do acompanhamento à família, antes das educadoras entrarem e depois delas saírem, os meninos das duas salas do jardim-de-infância podem conviver e interagir uns com os outros. Neste dia, como forma de se comemorar o início da Primavera, a educadora Lurdes e coordenadora da instituição, decidiu convidar todas as salas a saírem connosco até ao jardim que fica no fim da rua. Foi uma manhã muito bem passada onde as crianças da nossa sala mostraram um espírito de respeito pelos mais novos e os ajudaram sempre que necessário. Penso que momentos como estes devem ser mais vezes levados a cabo, além de permitir que as crianças explorem um espaço tão rico também enriquece e promove um conjunto de relações sociais bastante importantes para o desenvolvimento das crianças.

Durante esta semana consegui cumprir a minha planificação. Penso que estou a conseguir ir ao encontro dos gostos e necessidades das crianças, no entanto tenho a consciência que ainda tenho um longo caminho a percorrer ao longo da minha prática nesta instituição. A minha relação com o grupo está cada vez mais forte e isso ajuda-me muito no meu dia-a-dia.



**Fig.1** Crianças na confeção do bolo



**Fig.2** Leonor (5) a untar a forma com manteiga.



**Fig.3** Brincadeira livre com todas as crianças no jardim.

## Referências bibliográficas

Stevens, J.H., Hough, R.A & Nurss, J.P. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In. Bernard Spodek (org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (Trad, 2ª edição, vol. II, pp 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian



# **APÊNDICE 5 –**

## **Exemplo de Planificação 1º Ciclo**





**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico**  
**Planificação Semanal**

**Escola:** Escola de S. Mamede

**Prof. da Turma:** Domingas Canhoto

**Responsável pela aula:** Suse Capucho

**Ano de Escolaridade:** 2º Ano

**Data:** 24 de novembro a 28 de novembro de 2014

Áreas e Conteúdo	Metas de aprendizagem	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>Expressão e Educação Musical – Voz</b>	- Ouvir a “ Lenda da Lagoa das Sete Cidades através de uma canção.	<u>Segunda-feira:</u> Depois de entrarmos na sala, eu direi aos alunos que hoje vamos trabalhar a cor verde e azul para o projeto sobre a cor que está a ser desenvolvido para servir de presente aos pais no Natal. Vamos então trabalhar estas cores através do estudo acerca da Lagoa das Sete Cidades situada nos Açores. A professora Domingas explicará então aos alunos que Lagoa é esta e qual a sua particularidade. Depois da conversa acerca da Lagoa, colocarei então um cd para ouvirmos a “Lenda da Lagoa das Sete Cidades” de forma musical.	15 min	- Rádio; - Cd.	Com este momento vou observar a atenção e o interesse dos alunos em ouvirem textos de forma musical.
<b>Expressão e Educação</b>	- Desenhar a partir de um tema dado.	<u>Segunda-feira:</u>		- Folhas brancas; - Lápis de carvão;	Através dos desenhos vou observar se os

<b>Plástica- Desenho</b>		À medida que os alunos forem terminando de copiar o que está no quadro, distribuirei pela turma folhas brancas para as crianças poderem fazer um desenho acerca da lagoa que estamos a estudar, para incorporar o projeto da cor a oferecer aos pais, com base no que observaram. Para servir de referência, o computador ficará com as imagens abertas e os postais ficarão à disposição dos alunos para consultarem se assim acharem necessário.	30 min	- Lápis de cor; - Postais; - Imagens do computador.	alunos têm facilidade em desenhar a partir de um tema previamente dado e o quanto têm a sua criatividade desenvolvida.
		<u>Terça-feira:</u> Depois dos alunos copiarem a lengalenga “A galinha” para o seu caderno diário do livro elaborado pela professora, sugiro aos alunos que façam a sua ilustração com base naquilo que está escrito no texto.	30 min	- Cadernos diários; - Lápis de carvão; - Lápis de cor.	Com estes desenhos vou tentar perceber se os alunos conseguem estabelecer uma ligação entre o que está escrito e o desenho que desenvolvem.
<b>Língua Portuguesa – Reconto</b>	- Recontar textos de tradição popular (Lenda das Sete Cidades); - Referir o essencial de textos ouvidos.	<u>Segunda-feira:</u> Depois de ouvirmos a Lenda, escreverei a data no quadro e pedirei aos alunos que me falem sobre o que acabamos de ouvir, ou seja, que façam o resumo da Lenda. À medida que as crianças vão falando e fazendo o resumo colectivamente, eu vou registando no quadro o que vai sendo dito de forma	45 min	- Quadro de giz; - Cadernos diários; - Lápis de carvão.	Ao pedir aos alunos que façam o resumo, vou procurar perceber se os alunos conseguem seleccionar o essencial do que foi ouvido e

		a construímos um texto colectivo que será o resumo da Lenda feito pelos alunos. Antes de pedir aos alunos que copiem o resumo para o caderno, a professora Domingas mostrará postais onde está a Lagoa das Sete Cidades e eu vou mostrar seguidamente imagens da Lagoa no computador. Vistas as imagens, pedirei aos alunos que copiem para o caderno o que está escrito no quadro.			partilhar com os colegas de forma organizada.
<b>Língua Portuguesa -</b> Textualização	- Escrever corretamente em situação de ditado.	<u>Terça-feira:</u> Chegados à sala, a professora Domingas escreverá algumas palavras no quadro com “ch”. Depois das palavras escritas peço aos alunos que leiam o que está escrito e peço que tenham atenção a algumas particularidades das palavras escritas. Seguidamente distribuirei pelos alunos as folhas de ditado e a professora Domingas iniciará o ditado das palavras. Terminado o ditado, eu e a professora circulamos pela sala para fazermos a correção individual junto dos alunos.	30 min	- Quadro de giz; - Lápis de carvão; - Folha de ditado	Através do ditado vamos perceber quais são os principais erros cometidos pelos alunos.
		<u>Terça-feira:</u> Vindos da hora de almoço, a professora Domingas pedirá aos alunos que peguem na folha do ditado para iniciar o ditado de palavras com “nh” e “lh”. Este ditado vai ser feito com	30 min	- Folha de ditado; - Lápis de carvão.	Através do ditado vamos perceber quais são os principais erros cometidos pelos alunos.



		palavras alternadas entre “nh” e “lh”. Terminado o ditado, eu e a professora circulamos pela sala para fazermos a correção individual junto dos alunos.			
<b>Língua Portuguesa-</b> Tipos e formas de Leitura	- Ler textos de tradição popular (lengalengas e Lendas); - Ler e ouvir ler poemas; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.	<u>Terça-feira:</u> Depois de terminado o ditado das palavras com “nh” e “lh”, solicito aos alunos que retirem da mochila o livro das Bolinhas de Sabão feito pela professora Domingas e que abram na página onde está a lengalenga “A galinha”, que vem na sequência do estudo do fonema “nh”. Seguidamente peço às crianças que façam uma leitura individual durante 5 minutos para que posteriormente façamos a leitura em voz alta para a turma. Depois do tempo dedicado às leituras individuais, eu irei ler para a turma a lengalenga e seguidamente pedirei aos alunos que leiam dois versos cada um.	30 min	- Livro “As Bolinhas de Sabão”	Através da leitura dos alunos vou perceber a fluidez da sua leitura e quais as principais dificuldades, bem como quais os fonemas que se apresentam ainda como mais complexos de pronunciar para as crianças.
		<u>Quarta-feira:</u> Chegados da biblioteca escolar, voltaremos ao estudo da “Lenda das Sete Cidades”. Para isso questionarei os alunos se se recordam da lenda e quais são as ideias principais, dando um tempo para que coletivamente recordemos o que ouvimos e registámos segunda-feira acerca da lenda.	30 min	- Folha com o resumo da “Lenda das Sete Cidades”.	Vou avaliar este momento através da audição das leituras dos alunos, percebendo se os alunos já lêem com entoação e quais são as

		Posteriormente distribuirei pelos alunos uma folha com um resumo da Lenda mais completo. Dou então algum tempo para que os alunos façam uma leitura individual da lenda. Seguidamente leio eu para a turma a lenda e depois peço aos alunos que vão lendo à medida que vou solicitando.			principais dificuldades ainda apresentadas no processo de leitura.
		<p><u>Quinta-feira:</u></p> <p>Na sequência do estudo do da Higiene e Saúde do Corpo Humano, e depois de dedicarmos a manhã a esse mesmo estudo, distribuirei pelos alunos três diferentes poemas intercalados, de modo a que lado a lado fiquem sempre poemas diferentes. Depois dos poemas distribuídos, explico aos alunos que os poemas são diferentes mas que todos estão relacionados com a Higiene e Saúde do Corpo Humano. Seguidamente peço às crianças que façam uma leitura individual durante 5 minutos para que posteriormente façamos a leitura em voz alta para a turma. Depois do tempo dedicado às leituras individuais, eu irei ler para a turma um dos poemas e os alunos que tiverem esse poema lerão a seguir a mim quatro versos cada um, e o mesmo acontecerá com os outros dois poemas.</p>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas com o poema “ <i>Mãozinhas bem lavadas</i>” de José Jorge Letria;</li> <li>- Folhas com o poema “ <i>Cuida bem dos dentes</i>” de José Jorge Letria;</li> <li>- Folhas com o poema “ <i>Evita roer as unhas</i>” de José Jorge Letria.</li> </ul>	Com as leituras destes poemas vou observar a atenção que os alunos demonstram ao ouvir textos diferentes dos seus e se já conseguem ler com ritmo e entoação adequados a este tipo de texto.

<p><b>Língua Portuguesa –</b> Transcrever textos</p>	<p>- Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p>	<p><u>Terça-feira:</u> Depois de toda a turma ler um excerto da lengalenga “ A galinha” pedirei aos alunos que abram o caderno diário e que a copiem, tendo em atenção a ortografia e a organização das frases neste tipo de texto.</p>	<p>30 min          15 min</p>	<p>- Livro “ As Bolinhas de Sabão”;  - Cadernos diários;  -Lápis de carvão.</p>	<p>Com a observação destas cópias vou procurar perceber se os alunos já escrevem corretamente todas as letras do alfabeto e se respeitam a estrutura do texto que estão a copiar.</p>
<p><b>Língua Portuguesa –</b> Textos literários</p>	<p>- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância;  - Recontar uma história ouvida ou lida.</p>	<p><u>Quarta-feira:</u> Chegados à escola, iremos à Biblioteca Escolar como fomos convocados pela escola antecipadamente. Nesta visita alguns dos alunos irão falar dos livros que leram, fazendo o resumo oral para a professora bibliotecária e para a restante turma, e também irão entregar os livros requisitados anteriormente e requisitar novas obras de literatura infantil. Eu e a professora Domingas acompanhamos a turma neste momento, controlando as interações e apoiando onde for necessário.</p>	<p>1h</p>	<p>- Biblioteca Escolar;  - Livros de Literatura Infantil</p>	<p>Através desta visita vou observar qual o envolvimento dos alunos com os livros, se mostram interesse e motivação pelas obras e pela sua leitura.</p>
<p><b>Língua Portuguesa –</b></p>	<p>- Identificar através de questões de compreensão</p>	<p><u>Quarta-feira:</u></p>	<p>45 min</p>	<p>- Cadernos diários;</p>	<p>Neste momento vou procurar circular pela</p>

<p>Narrativa: personagem, espaço, tempo e ação</p>	<p>escrita as personagens, o espaço e o tempo da Lenda;</p>	<p>Terminadas as leituras da “Lenda das Sete Cidades” faço a data no quadro e distribuo pelos alunos os cadernos diários solicitando que as crianças copiem a data do quadro. Feita a data, darei início à escrita que questões relacionadas com a lenda no quadro e pedirei aos alunos que vão passando as perguntas para o seu caderno e vão respondendo individualmente. Depois de todas as questões escritas, darei um tempo para os alunos trabalharem autonomamente. Quando a maioria dos alunos tiver terminado, farei a correção no quadro solicitando a participação dos alunos e partindo do que eles disserem para as construções das respostas.</p>		<p>- Quadro de giz; - Lápis de carvão; -Folha com a “Lenda das Sete Cidades”.</p>	<p>sala de modo a observar as respostas dadas pelos alunos para perceber se estes conseguem seleccionar a informação essencial e responder ao que é pedido.</p>
<p><b>Língua Portuguesa –</b> Nomes próprios e nomes comuns</p>	<p>- Identificar nomes próprios e nomes comuns;</p>	<p><u>Quarta-feira:</u> Depois das questões relacionadas com a narrativa estarem feitas e corrigidas, escreverei duas questões no quadro relacionadas com os nomes próprios e comuns com base na lenda que estamos a trabalhar. Depois de passar as questões e antes de pedir aos alunos que as copiem para o caderno, peço a um aluno que leia as questões e que coletivamente me digam o que se recordam que são nomes próprios e nomes comuns. Depois de ouvir os alunos e de relembrar</p>	<p>20 min</p>	<p>- Cadernos diários; - Quadro de giz; - Lápis de carvão; -Folha com a “Lenda das Sete Cidades”.</p>	<p>Através destas questões vou perceber se os alunos conseguem identificar e distinguir os nomes próprios dos nomes comuns.</p>

		esta temática, pedirei às crianças que copiem as questões para o caderno e que respondam individualmente. Depois de dar algum tempo para responderem individualmente, faço a correção no quadro com a participação dos alunos.			
<b>Língua Portuguesa-</b> Classificação de palavras quanto ao número de sílabas	- Identificar as sílabas nas palavras; - Reconhecer monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos.	<u>Quarta-feira:</u> Seguidamente às questões relacionadas com os nomes próprios e comuns, escreverei no quadro uma pergunta relacionada com a Classificação de palavras quanto ao número de sílabas, pedindo que os alunos retirem da lenda palavras com a respetiva classificação. Escrita a questão no quadro peço aos alunos que a copiem para o caderno para que a resolvamos coletivamente, visto que é uma matéria recente e que pode ainda despontar algumas dúvidas.	15 min	- Cadernos diários; - Quadro de giz; - Lápis de carvão; -Folha com a “Lenda das Sete Cidades”.	Através destas questões vou perceber se os alunos conseguem identificar e classificar as palavras quanto ao número de sílabas.
		<u>Sexta-feira:</u> Chegados à sala, distribuirei pelos alunos uma ficha relacionada com a classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Farei uma leitura da ficha para a turma e darei um tempo para trabalharem individualmente, de modo a perceber se já dominam os conhecimentos que estamos a trabalhar. Enquanto isso, eu circulo pela sala apoiando onde for necessário. Quando a maioria dos alunos tiver terminado	30 min	- Ficha; - Lápis de carvão.	Através destas questões vou perceber se os alunos conseguem identificar e classificar as palavras quanto ao número de sílabas.

		farei a correção no quadro com a participação dos alunos e com base no que for dito por eles.			
<b>Língua Portuguesa - Rimas</b>	- Identificar palavras que rimam.	<u>Quinta-feira:</u> Depois das leituras dos três poemas, questionarei os alunos quanto à terminação dos versos dos poemas, se encontram algum aspeto de salientar. Deste modo, procuro que identifiquem que algumas palavras rimam. Seguidamente pedirei aos alunos que cada um no seu poema, sublinhe de cores diferentes as várias palavrinhas que rimam. Eu circularéi pela sala com a professora Domingas de modo a ajudar os alunos que apresentarem mais dificuldades.	10 min	- Folhas com o poema <i>"Mãozinhas bem lavadas"</i> de José Jorge Letria; - Folhas com o poema <i>"Cuida bem dos dentes"</i> de José Jorge Letria; - Folhas com o poema <i>"Evita roer as unhas"</i> de José Jorge Letria; - Lápis de cor.	Através da observação dos sublinhados dos alunos vou perceber se conseguem identificar correctamente as palavras que rimam.
<b>Matemática – Números e Operações (Multiplicação)</b>	- Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 20;	<u>Segunda-feira:</u> Vindos da hora de almoço, distribuirei pelos alunos os livros de fichas de matemática e peço para que abram na página 20. Depois de todos terem o livro aberto vou ler para os	45 min	- Livros de fichas; - Lápis de carvão; - Quadro de giz.	Através destas fichas vou observar se os alunos já conseguem operar de forma mais

	<p>- Saber a tabuada do 2; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo.</p>	<p>alunos o que é pedido no livro e coletivamente, para lembrar aqueles que tiverem mais dificuldades, vamos respondendo ao que é pedido e eu vou registando no quadro. Terminada esta ficha passaremos para a ficha seguinte onde pedirei aos alunos que resolvam individualmente o que é solicitado. Darei então algum tempo para que trabalhem autonomamente, apoiando onde for necessário. quando a maior parte dos alunos tiver terminado, pedirei a alguns alunos que venham fazer a correção no quadro para os restantes colegas.</p>			<p>directa ou mais indirecta com a multiplicação por 2.</p>
		<p><u>Terça-feira:</u> Neste dia, antes de resolvermos a ficha relacionada com a multiplicação, irei voltar a lembrar a tabuada do 2 com a participação dos alunos registando-a no quadro. Depois da tabuada lembrada, pedirei aos alunos que façam a ficha da página 25 do caderno de atividades de modo a perceber se já apreenderam os conhecimentos relativos com a tabuada do 2 e se já conseguem resolver problemas envolvendo a multiplicação por 2. Darei um tempo para que os alunos trabalhem autonomamente e seguidamente farei a correção no quadro.</p>	<p>30 min</p>	<p>- Livros de fichas; - Lápis de carvão; - Quadro de giz.</p>	<p>Através destas fichas vou observar se os alunos já conseguem operar de forma mais directa ou mais indirecta com a multiplicação por 2.</p>

<p><b>Matemática-</b> Números e Operações</p>	<p>- Decompor números até 199.</p>	<p><u>Terça-feira:</u> Terminado o ditado, a professora Domingas, distribuirá pelos alunos uma ficha de decomposição de números até 199. Eu, farei uma leitura em voz alta para a turma da ficha, e pedirei a mais um ou dois alunos que leiam também em voz alta. Seguidamente darei um tempo para trabalharem autonomamente, enquanto eu e a professora Domingas vamos circulando pela sala para apoiar e corrigir individualmente junto de cada aluno.</p>			
<p><b>Matemática -</b> Dinheiro</p>	<p>- Reconhecer moedas e notas do Euro; - Resolver problemas envolvendo o dinheiro; - Decompor as moedas e as notas.</p>	<p><u>Quarta-feira:</u> Terminadas as questões relativas ao estudo da lenda, passaremos para o momento da matemática onde hoje iremos trabalhar o dinheiro. Para começar, irei voltar a mostrar aos alunos todas as moedas e notas do sistema monetário português de modo a relembrar quais existem. Posto isto, distribuo pelos alunos o livro de fichas e peço que abram na pág. 24 e que individualmente resolvam a ficha relacionada com esta temática. Enquanto a turma vai resolvendo a ficha, eu vou chamando a pares para virem realizar a atividade “A loja”. Irei ter uma mesa organizada, com um saco com dinheiro que ficará para o senhor da loja e</p>	<p>1h</p>	<p>- Livros de fichas; - Lápis de carvão; - Notas e moedas de papel; - Relógio; - Lápis; - Pacote de leite; - Carrinho; - Furador; - Livro.</p>	<p>Com este momento vou procurar observar se os alunos se envolvem nas atividades, desempenando correctamente os papéis e se conseguem trabalhar com o dinheiro, efectuando somas e dando os trocos.</p>



		alguns objetos com o preço para o outro comprar, e assim trabalharem as questões da soma e dos trocos com dinheiro. Os alunos irão fazer a atividade a pares, fazendo das duas personagens, de modo a viverem e a passarem pelos dois papéis numa loja. Enquanto isso, a professora Domingas vai auxiliando os alunos na resolução da ficha.			
		<u>Quinta-feira:</u> Depois de terminar o trabalho dos poemas, a professora Domingas distribuirá pelos alunos uma ficha de decomposição de notas (5€, 10€ e 20€). Seguidamente voltará a fazer uma abordagem a esta temática, mostrando as notas e as moedas que existem no Euro. Depois disso, resolverá no colectivo com toda a turma a ficha, visto ser um conteúdo onde os alunos ainda apresentam algumas dificuldades. Eu vou auxiliando os alunos e a professora onde for necessário.	30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de decomposição;</li> <li>- Quadro de giz;</li> <li>- Lápis de carvão.</li> </ul>	Através deste momento vou procurar perceber se os alunos já dominam o sistema monetário “O Euro” e se conseguem decompor as notas com as moedas e notas que existem.
		<u>Sexta-feira:</u> Depois da ficha de língua portuguesa estar terminada, distribuirei pelos alunos uma ficha com um desafio matemático relacionado com a decomposição de dinheiro. Inicialmente vou ler o desafio para a turma explicando alguns	1h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafio matemático;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Quadro de giz.</li> </ul>	Através deste momento vou procurar perceber se os alunos já dominam o sistema monetário “O Euro” e se conseguem

		aspectos que podem causar algumas dúvidas. Seguidamente peço a mais dois ou três alunos que façam uma leitura para a turma de modo a reforçar as principais ideias do que é pedido. Feitas as leituras, darei tempo para os alunos trabalharem individualmente, enquanto eu vou circulando pela sala e apoiando onde houver necessidade. Visto não ser um desafio com uma só resposta possível, quando a maioria tiver terminado, peço a alguns alunos que venham ao quadro de modo a todos registarem três hipóteses diferentes de resposta.			decompor as notas com as moedas e notas que existem.
<b>Estudo do Meio</b> – A saúde do meu corpo	- Conhecer e aplicar regras em relação à higiene do meu corpo, à saúde do meu corpo, à higiene alimentar, higiene do vestuário e a higiene de espaços de uso colectivo.	<u>Segunda-feira:</u> Ao final da tarde, teremos a visita do pai do Miguel, professora de educação física, que nos vem falar de alguns cuidados a ter com o corpo humano e nos benefícios da atividade física na saúde do nosso corpo. Quando o pai chegar irei apresentá-lo à turma e deixá-lo-ei explorar com os alunos a conversa que trouxer pensada em relação a esta temática.	1h		Com este momento vou observar a interação das crianças com um membro da família de um colega e a valorização que cada aluno dá à atividade física como contribuinte para o seu bem-estar.
		<u>Quinta-feira:</u>			

		<p>Chegados à sala, direi aos alunos que hoje voltaremos à ao estudo da temática do Corpo Humano, mais propriamente da saúde e higiene do nosso corpo. Para isso, vou questionar os alunos se sabem quais são os hábitos de higiene corretos e quais as atitudes que devemos ter de modo a promovermos a saúde do nosso corpo. Posteriormente a esta a conversa, passarei um vídeo animado no computador que explicará através de desenhos animados quais são os hábitos saudáveis e quais os prejuízos para a nossa saúde de uma má higiene. Terminado o vídeo, voltarei a pedir a participação dos alunos de modo a partilharem e a mantermos uma conversa relacionada com o tema que estamos a estudar. Distribuirei de seguida os cadernos diários e escreverei a data no quadro. Depois de todos terem escrito a data, farei o registo no quadro do que estamos a estudar com base no que os alunos vão dizendo. Para terminar este momento, pedirei aos alunos que copiem para o caderno o que está escrito no quadro.</p>	1h30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadernos diários;</li> <li>- Lápis de carvão.</li> </ul>	<p>perceber se os alunos conseguem identificar quais os hábitos saudáveis de higiene e saúde do nosso corpo.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

# **APÊNDICE 6 –**

Exemplo do Caderno de Formação 1º  
Ciclo





Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

2013/2014

*Reflexão semanal n.º 10*

**Discente:** Suse Capucho

**Professora Cooperante:** Domingas Canhoto

**Semana de:**

24/11/2014 a

28/11/2014

**Visto:**

### **Segunda-feira:**

- Visita de duas estudantes de psicologia para desenvolver atividades com os alunos ao nível da leitura;
- Escuta da “Lenda das Sete Cidades” através de um cd (para trabalhar a cor azul e verde no projeto da cor);
- Registo da lenda no caderno (de forma resumida os alunos registaram nos seus cadernos diários a lenda ouvida que lhe despertou muito interesse e curiosidade);
- Mostra da Lagoa aos alunos através de postais da professora Domingas e de imagens que estão na internet;
- Necessidade de mostrar a localização da Lagoa no mapa de Portugal;
- Registo no caderno das divisões de Portugal (Portugal Continental e Ilhas);
- Ilustração da Lagoa para incorporar no projeto da cor;
- Ficha do livro de atividades relacionada com a multiplicação (utilizando apenas a multiplicação por 2 através de questões mais diretas e de problemas);
- Visita do pai do M. (professor de educação física) que veio falar nos benefícios da atividade física e nos cuidados a ter com o corpo (na sequência do estudo que estamos a fazer do corpo humano);
- O pai manteve uma conversa sempre muito interessante para as crianças, partilhando experiências e permitindo que as crianças partilhassem também as suas vivências em relação a desportos praticados;
- O pai valorizou todos os comentários proferidos pelos alunos bem como as diferentes experiências partilhadas pelas crianças.

### **Terça-feira:**

- Ditado de palavras com “ch” (primeiro a professora escreveu as palavras no quadro para relembrar a escrita e depois fez o ditado, o objetivo é que os alunos escrevam melhor e não ir à procura dos erros);
- Correção das palavras feita individualmente junto dos alunos;

- Ficha de matemática do livro de atividades relacionada com a decomposição de números (os alunos ainda apresentam algumas dificuldades na decomposição dos números a partir do 100);
- Explicação, novamente, da multiplicação (com a tabuada do 2);
- Ficha relacionada com a multiplicação no livro de atividades;
- Ditado de palavras com “nh” e “lh” (a professora ditava alternadamente palavras com “nh” e com “lh” propositadamente devido à confusão que alguns alunos ainda fazem destes dois fonemas);
- A maior parte das crianças já os identifica e os distingue corretamente, escrevendo as palavras na perfeição;
- Leitura da lengalenga “*A galinha*” do livro feito pela professora;
- Alguns alunos já leem com uma entoação correta este tipo de texto, respeitando a pontuação e com um ritmo adequado;
- Cópia da lengalenga para o caderno diário com ilustração da mesma (as crianças mostram muita motivação neste tipo de trabalhos, cópia de textos, mostrando já alguma autonomia ao nível da organização do texto no caderno e cuidados ao nível da ortografia).

#### **Quarta-feira**

- Visita à biblioteca para entregar o livro requisitado e requisitar outro livro;
- Leitura da “Lenda da Lagoa das Sete Cidades”;
- Perguntas de interpretação relacionadas com o texto lido anteriormente;
- Perguntas relacionadas com os nomes próprios e nomes comuns (alguns alunos ainda fazem alguma confusão, sabem que são coisas diferentes mas por vezes fazem alguma confusão com o significado);
- Trabalho a partir do texto estudado da divisão silábica de palavras (os alunos ao serem eles a procurar as palavras tem que saber identificar o numero de silabas, valorização das diferentes palavras encontradas);
- Ficha do livro de atividades relacionada com o dinheiro;
- Atividade “*A loja*” (as crianças mostraram muito empenho, apesar de no inicio se mostrarem um pouco apreensivas, visto que esta forma de trabalho foge um pouco à normalidade)
- “*Já vistes D., a brincar também aprendemos*” – B.;

- Ainda existem algumas dificuldades no trabalho com dinheiro, principalmente ao nível do troco. A atividade funcionou muito bem, e ao ser feita a pares, foi um fator importante e positivo.

#### **Quinta-feira:**

- Visionamento de um pequeno vídeo relacionado com a saúde e a higiene do corpo humano (as crianças estiveram bastante atentas e conseguiram apreender o essencial do vídeo de forma dinâmica e animada);
- Quando coloquei o vídeo, dois ou três alunos não perceberam qual era o objetivo de estarmos a ver aqueles “desenhos animados” e a L. P. ao ver a atitude dos colegas proferiu *“Olhem, isto não são só bonecos, é para aprendermos, só que é de outra maneira.”*;
- Registo no quadro acerca da saúde e higiene do corpo humano a partir do que as crianças disseram, com base no vídeo que viram e nos conhecimentos prévios que detém acerca do assunto;
- Grande envolvimento dos alunos neste momento;
- Leitura de três poemas diferentes relacionados com a temática em estudo no dia de hoje “ A saúde e higiene do corpo humano” (cada parte da turma ficou com um poema, o que tornou este momento interessante e mais desafiante, até no momento da leitura em voz baixa, cada um lia uma coisa diferente o que dificultava a leitura dos colegas);
- Momento da leitura à turma mais estimulante (os alunos ao não terem todos o mesmo poema, mostraram mais atenção e curiosidade pela leitura dos colegas);
- Sublinhar as palavras que rimam nos diferentes poemas (alguns alunos ainda apresentam dificuldades em identificar as palavras que rimam, outros já dominam este conhecimento);
- Fichas de matemática relacionada com o dinheiro (decomposição de notas) – os alunos ainda continuam com algumas dificuldades neste conteúdo;
- Escrita dos números de 2 em 2 (de 100 até 198);
- Escrita dos números até 199 (a partir do 100).

#### **Sexta-feira**



- Conversa e registo no caderno acerca da passagem do Cante Alentejano a Património Imaterial da Humanidade (explicando o que isto significa e valorizando o cante alentejano);
- Os alunos mostraram muito interesse nesta temática e fizeram bastantes questões relacionadas com o Cante Alentejano;
- Audição e canto de algumas músicas de grupos Corais Alentejanos (inicialmente vendo as imagens que passavam no vídeo clip, e depois como música de fundo enquanto passavam o registo para o caderno diário);
- Ficha para trabalhar a classificação de palavras quanto à sua divisão silábica (os alunos mostraram grande facilidade na resolução desta ficha, demonstrando terem apreendido corretamente as noções dadas anteriormente);
- Desafio matemático relacionado com a decomposição do dinheiro (os alunos apresentaram algumas dificuldades na resolução deste desafio, o facto de não existir uma única resposta válida também fez alguma confusão aos alunos).

### **Reflexão**

Esta semana foi uma semana de grandes aprendizagens para mim enquanto futura docente, tanto na lecionação de conteúdos como nas relações sociais com os alunos e com as famílias.

O primeiro momento em que me vou focar aconteceu na segunda-feira, a vinda do pai do M. à escola para participar e realçar alguns conhecimentos a nível do corpo humano, visto ser professor de educação física. No seguimento da temática que andávamos a abordar, e analisando as respostas aos questionários respondidos pelas famílias, resolvi contactar com o pai do M. a fim de perceber se este poderia participar num momento da nossa aula. A resposta foi positiva e a visita do pai foi feita como um suplemento importantíssimo nos conhecimentos do conteúdo programático em estudo. É de salientar a disponibilidade para os alunos que este pai demonstrou, mantendo uma conversa com as crianças e não simplesmente para as crianças. Todos os intervenientes neste momento estiveram muito envolvidos, todos queriam partilhar saberes e experiências, visto a conversa ter acontecido muito no âmbito dos hábitos de vida saudáveis. Além dos aprendizagens que o pai nos veio proporcionar, também o facto de ser um membro da família de um aluno enriqueceu o momento. Todos queriam contactar

com o pai do M. e dizer que eram amigos do M. Isto deveu-se também ao facto do M. ser um menino que veio de novo este ano para esta escola e para esta sala, portanto a vinda do pai não foi só positiva a nível da consolidação de apreensão de conhecimentos programáticos como também ao nível da integração desta criança e da sua família na sala. Não era o único familiar com estes conhecimentos que pudesse vir partilhar connosco, mas achei que neste caso seria o mais pertinente para promover a interação com os colegas do seu filho que provavelmente nem conhecia ainda.

Realmente a questão da relação escola-família tem muito que se lhe diga e pode ser mais abrangente do que se pensa, conseguindo responder a vários interesses e necessidades tanto das crianças como das próprias famílias. Há que haver uma articulação e uma preocupação a este nível por parte do professor da turma para que momentos como estes possam ser uma constante nas salas de aula. É de salientar também o entusiasmo que os alunos mostram quando tem um familiar na sala, o seu foco de atenção é muito maior e a motivação também é notória. Se estes momentos são uma mais-valia para todos os intervenientes porquê não promove-los frequentemente?! Não é fácil por vezes conjugar os interesses dos pais com as necessidades daquelas crianças em questão, e aqui o professor também é fulcral e torna-se o impulsionador de um momento rico para as crianças e rico para as famílias que interagem com a vida escolar dos seus filhos.

Seguidamente vou- me debruçar no momento da leitura que aconteceu na terça-feira, a leitura de uma lengalenga “*A galinha*”. Estes alunos, que estão no início de um 2º ano de escolaridade, surpreendem-me bastante ao nível da leitura. Analisando e refletindo sobre tal facto penso que a atitude e o método de trabalho da professora titular da turma é fundamental para que as crianças se encontrem neste bom nível de leitura. A professora como não usa qualquer tipo de manual escolar, é ela que concebe todos os materiais de trabalho para a aula, e segundo o que pude observar, faculta-lhe e trabalha com os alunos muitos textos e de diversos tipos. Ou seja, poemas e lengalengas fazem parte do dia a dia destes alunos constantemente. E assim além de trabalhar o processo de leitura simples, trabalha também muito ao nível da entoação deste tipo de textos. Eu ao observar esta prática, segui o mesmo caminho da docente, e neste dia sugeri aos alunos que fizessem a leitura da lengalenga “*A galinha*” que estava no livro de textos baseado no método das 28 palavras que a professora fez e entregou aos alunos no início do ano. Li uma vez em voz alta a lengalenga para a turma e de seguida pedi aos alunos que fossem lendo individualmente em voz alta com a entoação correta, e tal aconteceu. A maior parte

dos alunos já consegue ler fluentemente fazendo uso de uma entoação própria para o tipo de texto em questão.

Mais uma vez, a postura do professor está provada que é fundamental na aprendizagem dos seus alunos. Evidentemente que ainda há crianças com algumas dificuldades, nem todos conseguem ainda desenvolver o processo de leitura corretamente, mas a maioria consegue e isso é de salientar. Então, a preocupação que um professor deve ter em apresentar e trabalhar textos diversificados aos alunos deve ser constante para que os ajude naturalmente e sem grande esforço a evoluir. Este é outro fator positivo do não uso dos manuais escolares, a liberdade que o professor tem assim de escolher os textos a trabalhar com os alunos, com sentido para as crianças e para as aprendizagens que estão a desenvolver naquele momento. Como afirma Sim-Sim (2007, pp.11):

...no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.

Na quarta-feira desta semana aconteceu outro momento que me levou a refletir. Ao longo deste tempo tenho-me vindo a aperceber que os alunos apresentam algumas dificuldades ao nível do trabalho com o dinheiro, principalmente a questão do troco. Depois de trabalhar estas questões com as crianças em sala de aula, de forma mais tradicional, com registos no caderno, mostrando dinheiro real e através de fichas, pensei que devia pensar em algo mais e diferente que os ajudasse a perceber esta temática. Foi então que planifiquei um momento denominado “*A loja*”, coloquei preços em alguns materiais da sala de aula e montei ao canto da sala uma espécie de loja, com uma mesa e uma cadeira e com os materiais expostos. Esta atividade foi realizada a pares, enquanto um era o cliente, o outro era o senhor da loja. As crianças tinham dinheiro de papel para puderem explorar e o objetivo era que uma das crianças escolhesse o que queria comprar e o outro colega fizesse a conta e depois lhe soubesse dar o troco em função do dinheiro que o outro lhe dava. Todos os alunos passavam pelas duas situações. Este momento foi um dos que me deixou mais satisfeita com o trabalho realizado e planificado, porque os alunos mostraram-me muito interesse e conseguiram atingir os objetivos que tinha proposto para esta atividade.

Através do jogo ou de brincadeiras que podem ser muito lúdicas as crianças aprendem muito mais facilmente. E eles próprios reconhecem isso tal como referi nas

notas de campo acima descritas. O facto dos alunos apresentarem dificuldades constantes ao nível do trabalho com o dinheiro foi uma preocupação para mim, o que me levou a pensar e a refletir sobre uma melhor metodologia para os conseguir ajudar, e esta atividade foi o resultado disso. As crianças ao verem como se processam as coisas na realidade, poderem ser elas a mexerem no dinheiro e a encarnar os verdadeiros papéis facilitou-lhe a aprendizagem deste conteúdo. Estes objetivos teriam sido muito mais difíceis de atingir se me tenho restringido apenas a fichas, porque quando as crianças lidam com o desconhecido na abstração é muito mais difícil de compreender. É necessário que o professor esteja alerta e desperto para estas situações, tentando arranjar estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos. Sem duvida que um professora está sempre constantemente posto à prova, porque também tenho a consciência que apesar desta atividade ter resultado com estes alunos poderia não resultar com outros. E aí está o verdadeiro sentido de ser professora, direcionar o trabalho constantemente segundo as necessidades e interesses do grupo que tem em mãos.

Alves & Bianchin (2010, pp. 286) apontam a importância do lúdico na aprendizagem das crianças tal como afirmam:

É importante ressaltar que o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização, englobando aspetos cognitivos e afetivos. O lúdico também é um importante instrumento pedagógico que tem o poder de melhorar a autoestima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Para terminar esta reflexão, vou abordar a questão da leitura de três diferentes poemas relacionados com a higiene do corpo humano, que decorreu na quinta-feira. No seguimento do conteúdo programático em estudo, optei por levar para os alunos três poemas diferentes e distribuí-los de modo a que o poema que cada aluno tivesse fosse sempre diferente dos colegas do lado. As crianças ao observarem que os textos eram diferentes ficaram um pouco espantadas e mostraram-se reticentes em relação ao momento que se seguia. Então pedi que todos lessem silenciosamente o seu poema. Este momento foi muito interessante, porque como apesar de pedir que leiam em silêncio tenho a consciência que ainda não o conseguem fazer, lendo portanto em voz baixa,

incomodavam-se com a leitura dos colegas porque não estavam a ler a mesma coisa. Sei que foi um desafio para eles, mas também não o parei a meio, dei-lhe espaço e tempo para que desenvolvessem estas leituras e que para eles próprios encontrarem estratégias de concentração. De seguida, no momento das leituras em voz alta para a turma, esta estratégia dos poemas serem diferentes também resultou muito bem combatendo a questão da desatenção que por vezes ocorre quando estão a ouvir a leitura dos colegas que é para todos iguais. Como não conheciam os poemas dos colegas, estavam mais motivados para ouvir as leituras.

Estes momentos que acabam por ser mais desafiadores para os alunos também os ajudam a crescer e a superar as suas dificuldades a vários níveis. O que por um lado posso dizer que correu pior, o momento da leitura silenciosa, por outro lado posso dizer que foi o maior desafio que permitiu talvez a maior aprendizagem para as crianças. Confesso sinceramente que ao planificar este momento não me lembrei desta questão dos alunos se sentirem incomodados com a leitura dos outros e sentirem mais dificuldades em lerem o seu poema. Quando me deparei com esta situação ainda pensei em arranjar outra estratégia ou passar logo para a leitura individual em voz alta, mas pensei melhor e percebi que seria um desafio também muito potenciador para os alunos.

Segundo Duarte & André (2008, citando Vygotski (2000)) “ *Para se apropriar da escrita como função cultural complexa, a criança precisa se desprender do seu aspeto sonoro. A leitura silenciosa é um importante meio de ajuda para que a criança se desprenda do aspeto sonoro da escrita.*”

Agora que já passei por esta aprendizagem reflito que por vezes as maiores aprendizagens acontecem por intermédio das planificações mas sem estarem propriamente planificadas. É claro que planifiquei este momento, mas este desafio que acabou por surgir e que foi uma grande aprendizagem para os alunos ao nível da leitura silenciosa não foi pensado.

### **Referências bibliográficas**

Alves, L. e & Bianchin, M.A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista psicopedagogia*. Vol. 27 ( n.83, pp. 282-287). ISSN 0103-8486.

Duarte, L. F & André, T. C (2008). *Literatura Infantil na hora do conto: a importância da leitura silenciosa e oral segundo Vygostki*. 1º Simpósio Nacional de Psicologia - XX Semana da Psicologia. Unioeste- Cascavel/ PR

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação



# **APÊNDICE 7 –**

## **Recolha de dados através da ECERS**





## Materiais e mobiliário para as crianças – ECERS

<b>Para atividades de Rotina</b>	<b>3.</b> Número suficiente de peças de mobiliário, mas de tamanho inadequado ou em mau estado. Manutenção da sala deficiente (Ex. chão sujo, paredes a necessitar pintura).
<b>Para atividades de Aprendizagem</b>	<b>3.</b> Número suficiente de mobiliário básico para atividades de aprendizagem, em bom estado.
<b>Para Descanso e Conforto</b>	<b>5.</b> Área confortável planeada, regularmente disponível para as crianças (Ex. tapetes, almofadas, cadeiras de baloiço para criança ou adulto, ou mobiliário estofado). Esta área pode ser usada para leitura, jogo dramático, etc.
<b>Arranjo da Sala</b>	<b>3.</b> Um ou dois centros de interesse definidos mas sem uma disposição adequada na sala (Ex. atividades silenciosas e ruidosas próximas umas das outras, água não acessível onde é necessária). Difícil supervisão dos centros, ou materiais desorganizados.
<b>Relação do Material Exposto com a criança</b>	<b>5.</b> Predomina o trabalho das crianças. Algum trabalho uniforme pode estar exposto (Ex. o mesmo projeto feito por todos). O material exposto feito pela educadora está intimamente relacionado com as atividades correntes das crianças (Ex. mapas, pinturas ou fotografias de atividades recentes, projetos e pequenas excursões). Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças.



# **APÊNDICE 8 –**

## **Pedido aos pais**



**Estimados pais,**

Os meninos da sala azul da Coopberço vem por este meio solicitar a sua participação através da entrega de vestuário ou outros materiais que possam disponibilizar para enriquecermos a nossa área da dramatização onde gostamos muito de brincar. Não pedimos coisas novas mas sim roupas ou adereços que já não usem.

Beijinhos,

Agradecemos a sua colaboração

**(assinaturas das crianças)**



# **APÊNDICE 9 –**

Projeto “Vamos construir um  
cabeleireiro” (Retirado do Dossier de  
Prática em Pré-Escolar)





## **6. Projeto de Intervenção em Pré-Escolar**

### Componente teórica

Para Vasconcelos (2011,pp.9):

O trabalho de projeto “ é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos 1989, p.140)

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

### Fases do projeto segundo Vasconcelos (1998)

- Fase 1: Definição do problema
- Fase 2: Planificação e Lançamento do Projeto
- Fase 3: Execução
- Fase 4: Divulgação

#### **Fase 1: Definição do problema**

Este projeto surgiu da observação que fiz das crianças e das suas brincadeiras. Frequentemente a Isabel (5), a Maria Carolina (6), a Maria Beatriz (5) e a Madalena (6) vinham ter comigo e começavam a pentear-me o cabelo ou penteavam-se umas às outras. Nestes momentos faziam comentários como “*era tão bom que tivéssemos agora aqui um*

*espelho*”, “*não temos escovas*”, “*não temos elásticos para fazermos penteados*”. Foi então que lhe coloquei a questão “*Vocês gostavam de fazer um salão de cabeleireira na nossa sala?*”, as crianças responderam-me afirmativamente e com bastante interesse e entusiasmo. Reuni todo o grupo e comuniquei o que íamos fazer, a estas quatro crianças juntaram-se o Hugo (4), a Lara (4) e a Maria Eduarda (4).

## **Fase 2: Planificação e Lançamento do Projeto**

Nesta fase coloquei as seguintes questões às crianças de modo a perceber quais os seus conhecimentos prévios acerca de um salão de cabeleireiro e o que queriam fazer em concreto.

### **O que já sabemos?**

- Os cabeleireiros penteiam, secam, cortam e enrolam o cabelo; (M.C., 6)
- Fazem penteados; (M., 5)
- Lavam a cabeça antes de fazerem os penteados; (L., 4)
- Põem toalha para nós não sujarmos a roupa; (M. B., 5)
- Primeiro penteiam-nos com um pente, depois seca-se e corta-se o cabelo. No final faz-se o penteado; (M.,5)
- Põem champô; (H., 4)
- Têm espelhos para vermos se estamos bonitos ou não; (M. C., 6)
- Usam secador; (L., 4)
- Metem sprays; (H., 4)
- Podem ser homens ou mulheres. (M., 5)

### **O que queremos saber?**

- Como conseguem fazer os penteados? (M., 5)
- O que é que usam no seu trabalho? (M. B., 5)
- O que falta na nossa sala para pudermos fazer um salão de cabeleireira? (M. C.,6)

### **O que podemos fazer para responder?**

- Visitar uma cabeleireira; (L.,4)
- Pedir à minha madrinha que venha à nossa sala para nos ajudar. Ela é cabeleireira. (M. C., 6)

### O que já temos?

- 2 secadores;
- Escovas;
- Armário com rodas;
- 1 tesoura plástica;
- 1 espelho pequeno.

### O que nos falta?

- Livros para ver os penteados;
- As toalhas;
- A capa preta;
- Espelho para a parede;
- Cadeira com rodas;
- Estojo de maquiagem;
- Molas;
- Frascos de champô;
- Escovas de enrolar;
- Vernizes.

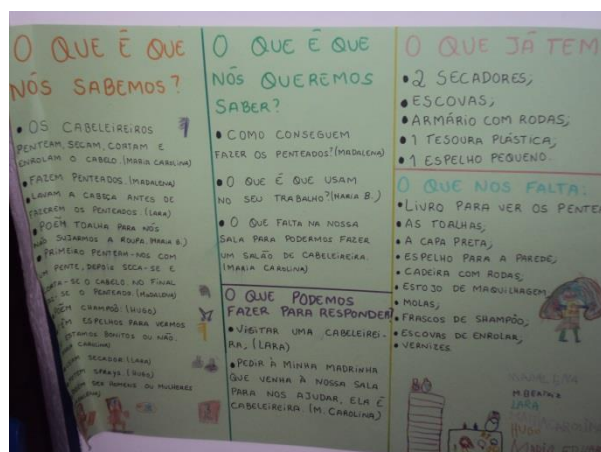


Fig.19 Planeamento do Projeto

Depois de respondidas estas questões e o projeto estar planejado, sugeri às crianças que fizessem desenhos de como gostariam que ficasse a área do cabeleireiro. Estes desenhos inicialmente foram um ponto de grande interesse mas rapidamente se transformaram num momento de frustração, como mostra a nota a seguir:

A M. com o desenho na mão, a chorar, chega perto de mim e diz-me:

*“Suse eu não sei fazer o que eu quero e como eu quero o nosso salão. Eu não quero ele assim feio como está no meu desenho. Mas também não o sei fazer bonito, mas quero”*

Para minimizar esta frustração, disse às crianças que não se preocupassem com os desenhos porque nós íamos conseguir fazer um salão muito bonito. Ficou também decidido que queríamos fazer uma inauguração para o salão onde convidaremos as famílias e os meninos das outras salas.

### **Fase 3: Execução**

#### 1. Escrita da carta para entregar à cabeleireira

Para percebermos melhor o que nos faltava, pensamos que fosse melhor irmos visitar primeiro a cabeleireira. Como tínhamos uma cabeleireira ali mesmo perto do colégio, optamos por essa. Para isso foi necessário escrever previamente uma carta e ir entregá-la. A carta foi pensada pelas crianças e escrita por mim. No entanto, surgiu a ideia da M.B. (5) de passar a carta para o computador e assim fizemos. Eu levei o meu computador para a sala e as crianças passaram a carta a computador e depois fui entregá-la com a M. C. (6).



**Fig.20** Escrita da carta para a cabeleireira

## 2. Visita à cabeleireira

Depois de entregue a carta fomos uma manhã visitar a cabeleireira de modo a darmos início à construção dos nossos materiais. A cabeleireira Noélia recebeu-nos muito bem, mostrou-nos todas as áreas do seu salão, respondeu às nossas questões, exemplificou como se faziam penteados e ainda nos ofereceu alguns materiais. As criança mostraram-se muito interessadas e observadoras mostrando uma atitude muito participativa nesta visita. Ao olhar para o local onde as senhoras lavam o cabelo, a I. (5) disse *“Oh Suse e isto como é que nós fazemos? Há aqui coisas muito difíceis.”*



**Fig.21** Visita à cabeleireira

## 3. Desenho da visita à cabeleireira

Depois da visita as crianças pediram para fazerem o desenho do que observaram no salão. Destes desenhos surgiram aspetos muito interessantes e foram muito melhor conseguidos do que os anteriores à visita, o que me provou a importância da observação. Depois desta visita a D. (4) e a L. (5) pediram também para entrarem no projeto



**Fig.21** Desenhos acerca da visita à cabeleireira

#### 4. Reunião de grupo para a escolha dos materiais a construir e a pedir aos pais

Depois da visita à cabeleireira surgiu a necessidade de nos reunirmos novamente para percebermos quais eram os materiais que queríamos e precisávamos de construir e quais eram o que poderíamos pedir às famílias.

Para construção eram: as prateleiras, o logotipo e os aventais. Foi então que decidimos que para as prateleiras precisávamos de: embalagens de carne vazias, tintas e pincéis. Para fazermos o logotipo as crianças escolheram o nome “Salão das Crianças Divertidas” e decidiram que poderíamos enfeitar esse placard com recortes de cabelos e coisas relacionadas com as cabeleireiras. Para se fazer os aventais para as clientes, as crianças mostraram algumas dificuldades em encontrar uma solução de como os fazer, foi então que eu sugeri fazê-los com sacos do lixo pretos.

Decidimos também pedir aos pais que trouxessem: frascos de shampoos vazios, escovas, espelho, vernizes, maquilhagem e/ou outros utensílios que nos queiram disponibilizar para o nosso salão. Este pedido foi feito pelas crianças e por mim.

#### 5. Construção dos materiais necessários

A construção dos materiais foi feita por todas as crianças envolvidas no projeto. Enquanto uns faziam uma coisa, os outros faziam outra e depois trocavam. Para se fazer o logotipo com o nome precisou-se de duas cartolinas, letras imprimidas, colas, recortes e tesouras.



**Fig.22** Pintura das embalagens para fazer as prateleiras



**Fig.23** Recortes para o placard com o logotipo



**Fig.24** Colagens no placard com o logotipo



**Fig.25** Construção dos aventais

## 6. Fazer os convites



Depois dos materiais construídos fizemos os convites para entregar às famílias e aos meninos das outras salas. Os convites foram feitos em forma de pente a partir de um molde.



**Fig.26** Convites

#### 7. Entrega dos convites

O dia da inauguração aproxima-se e nós fomos entregar os convites às outras salas. Os pais levam-nos ao final do dia



**Fig.27** Entrega do convite à educadora do berçário



**Fig.28** Entrega do convite à educadora e aos meninos da sala verde

## 8. Montagem do salão

Depois dos materiais construídos e das famílias terem trazido o que lhes foi pedido, começámos a construir o nosso salão. Nesta construção participaram todas as crianças envolvidas no projeto. O único material que não tínhamos ainda disponível era a cadeira com rodas que só viria no dia da inauguração para a nossa sala, porque como não conseguimos construir nem arranjar outra, vamos usar a do escritório.



**Fig.29** Colocação das prateleiras



**Fig.30** Colocação do logotipo

### Fase 4: Divulgação

A divulgação do nosso projeto foi uma inauguração do nosso salão de cabeleireiro. Nesta inauguração tivemos a presença de todos os meninos da instituição e de muitos dos nossos pais e família. Inicialmente o salão estava fechado com uma fita vermelha que colocámos previamente. Depois de todos os convidados estarem na sala, sentados, as crianças intervenientes no projeto deram as boas vindas e inauguraram o salão, cortando a fita com uma tesoura. De seguida, os convidados e as crianças envolveram-se em brincadeiras nesta nova área da sala.

Na sala de fora existia um lanche para os convidados que assim o desejassem. O lanche fui eu e a educadora que trouxemos de casa porque não houve tempo para o fazer na sala com as crianças, visto a inauguração do projeto ter culminado com as comemorações do dia da criança .



**Fig.31** Inauguração do salão



**Fig.32** Inauguração do salão, brincadeira  
como mãe da Diana (4)

### **Reflexão:**

Este projeto teve um começo não muito direto, ou seja, as crianças não explicitaram com palavras que o queriam desenvolver. Foi a partir da observação das suas brincadeiras que eu pensei em propor-lhe este projeto. Senti-me muito reticente, porque estava com medo que não surgisse nada por parte das crianças ou que não conseguissem seguir a linha do trabalho de projeto, visto nunca terem desenvolvido projetos.

Depois do tema escolhido e da planificação feita, tranquilizei porque as crianças mostraram-se bastante interessadas e motivadas, dando bastante ideias e participando muito ativamente.

O tempo estava-se a esgotar e ansiedade das crianças a aumentar, mas com tantas atividades que iam surgindo na sala, o projeto ficava sempre para trás e para depois. Os pais foram fundamentais na execução deste projeto, levaram bastante materiais o que nos facilitou bastante.

A visita à cabeleireira foi um dos momentos mais importantes, a senhora foi bastante prestável e as crianças perceberam isso. Fui uma peça fundamental, esclarecendo todas as dúvidas que as crianças tinham relativas ao trabalho de uma cabeleireira.

Estava planeado recebermos a visita da madrinha da Maria Carolina (6) à nossa sala visto ela ser cabeleireira. No entanto, tal não aconteceu porque a senhora não vive em Évora e não teve disponibilidade para lá ir.

A divulgação foi um sucesso. Recebemos muitos convidados e os momentos a seguir não poderiam ter sido mais positivos e estimulantes. As crianças estavam radiantes e, tanto os outros meninos como as famílias, participaram em brincadeiras muito interessantes com os “construtores” do salão.

Estas crianças não estão habituadas ao trabalho de projeto, mas este funciona plenamente junto delas. A fase do planeamento e do que queríamos fazer estimulou bastante o interesse das crianças e o querer fazer e saber. Penso que era interessante e importante continuar a desenvolver projetos junto destas crianças.



# **APÊNDICE 10 –**

Perguntas aos pais acerca da Identidade das  
crianças (coladas no caderno diário)



**Elementos da minha identidade:**

Nasci com \_\_\_\_\_ kg.

Comecei a andar com \_\_\_\_\_ meses.

Fui para colégio/ jardim-de-infância com \_\_\_\_\_ anos.

Entrei na escola com \_\_\_\_\_ anos.





# **APÊNDICE 11 –**

Notícia elaborada com a participação da  
mãe da S.



## **Notícia que fui publicada no Jornal Diário do Sul**

Choveu muito na Escola de S. Mamede, na sala de aula do 2º ano, turma A, devido a uma queda de água muito intensa na noite do dia 18 para 19 de novembro.

A sala ficou inundada, as mesas todas encharcadas, tornando impossível o normal funcionamento das aulas.

Os alunos continuaram na escola mas tiveram que mudar para a Biblioteca.