



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Conexões entre contextos educativos, famílias e crianças,
com recurso à documentação pedagógica**

Daniela Alexandra Alves Cristeto

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Conexões entre contextos educativos, famílias e crianças,
com recurso à documentação pedagógica**

Daniela Alexandra Alves Cristeto

Orientador(es) | Maria Assunção Folque

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

O presente relatório define a reta final de um percurso apenas possível de concretizar com o apoio de diversas pessoas.

Em primeiro lugar, agradecer aos meus pais, Adelaide e Gilberto, todo o amor e todo o apoio que me deram ao longo da vida e, em especial, ao longo destes últimos cinco anos, por serem os meus pilares e o meu exemplo de labuta diária. Espero que todos os vossos esforços sejam recompensados, e que se espelhem na vivência da profissão que escolhi.

Em segundo lugar, agradecer à minha irmã, Ana, pela cumplicidade, pelo exemplo de esforço, pela paixão, pela influência e o apoio prestado, tanto a nível pessoal, como partilhando saberes, experiências e vivências do seu percurso formativo nesta e noutra instituição, tendo-se formado, também ela, Educadora de Infância.

Aos três agradeço toda a paciência infinita ao escutar atentamente as minhas vivências, as minhas reivindicações constantes e, sobretudo, por poderem constatar esta paixão.

Aos meus avós, Ana e Eusébio, um agradecimento especial por toda a paciência, amor e família fantástica que me deram e que formam a base da minha formação enquanto pessoa. À minha tia Filipa pela paixão pelas crianças e pelas memórias lúdicas.

Agradeço também ao meu cunhado, Marco, que sempre me auxiliou e muitas vezes conduziu até àquela que foi a minha casa na cidade de Évora.

Ao Francisco e à Rita, os meus sobrinhos adorados, agradeço cada ensinamento que me dão, cada oportunidade de vivenciar novas experiências, cada desenho, cada canção, cada brincadeira, cada comida saboreada, cada viagem, cada abraço, cada beijo, cada carinho, cada confiança e cada gesto de amor sem fim, cada retorno à minha feliz infância, por me desafiarem, motivarem e despertarem a vontade de me querer tornar uma pessoa cada vez melhor e por serem o meu pilar nos momentos menos fáceis.

Aos meus amigos de infância, por todos os momentos que passamos juntos. À Inês por ter estado sempre ao meu lado, à Joana, à Carina, à Margarida pela companhia e à Mariana que iniciou uma nova aventura juntamente comigo, obrigada!

À minha professora de 1º ciclo, Miquelina, que despertou em mim o sonho de querer ser, também eu, professora.

À Alice, educadora do meu Francisco, que com o amor, olhar atento e colo sempre disponível que demonstrava de tantas vezes que o levei ou trouxe do Colégio me fez ter uma visão mais necessária do investimento na educação de crianças nesta idade.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso, por todos os ensinamentos, partilhas de saberes e vivências, pelas canções, danças, jogos, histórias, por nos permitirem ser e viver como pessoas em crescimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Assunção Folque, por me auxiliar durante todo o meu percurso formativo, por todos os desafios, por todas as partilhas e provocações, por me ter ajudado a seguir em frente, estando disponível e aconselhando-me numa fase menos fácil. À Professora Doutora Assunção e à Professora Doutora Ana Artur, o meu enorme obrigada por toda a compreensão, por me terem ajudado a crescer profissional e pessoalmente, como pessoa mais confiante, segura, em permanente questionamento e disponível a escutar o outro para juntos crescermos.

Às educadoras Isabel Filipe, Susana Maltês, Eva Leal, Vina Teixeira, Ana Sousa e São Canivete às e auxiliares Vanda, Vera, São, Paula, Xana, Inês, Marta, Bia e Zara, que fizeram parte da minha vida durante tantas e tantas semanas, agradeço os ensinamentos, as partilhas de saberes, de questionamentos, de angústias, de sonhos, de projetos e de vivências que se tornaram ricas para nós e para as nossas crianças.

À educadora Fátima Godinho que nos deu uma grande lição do que é educar em comunidade, estando disponível desde o início a cooperar connosco em tudo o que precisássemos. À restante comunidade de Évora, instituições e pessoas singulares, a todas as pessoas que foram relevantes neste meu caminho e, sobretudo, às famílias das “minhas” crianças, um enorme obrigada pela disponibilidade e cumplicidade.

Um agradecimento especial também aos meus colegas que neste caminho fantástico foram companheiros de aventura, no bom e no menos bom, nos risos, nos choros, nos receios, nas certezas, nas aprendizagens e na partilha de uma paixão comum.

À Susana, à Daniela, à Catarina Nunes, à Vera, à Helena, à Filipa, à Beatriz, à Cláudia e à Carolina, um agradecimento particular e, ainda mais particular a duas companheiras diárias numa das fases mais difíceis, nesta última etapa, à Letícia e à Cátia.

Aos restantes colegas, incluindo os colegas vindos de outras culturas, agradeço a partilha de saberes e vivências culturais diferentes, de momentos de aprendizagem ainda mais enriquecedores.

Aos colegas de outros anos agradeço pela disponibilidade para partilhar aprendizagens e vivências académicas, pelas brincadeiras, pelas festas e pelos jantares. Um agradecimento muito grande à minha madrinha Margarida e à Leonor, à Ana, à Margarida Fazenda, à Margarida Madeira, à Filipa Maximino, à Rute Pires, à Isa, à Catarina, à Daniela e à Carolina.

À Dona Amália agradeço pelo acolhimento.

A todas as crianças que fizeram parte deste meu caminho na Universidade, um agradecimento sem fim, por todo o amor, ensinamentos, questionamentos, gracinhas, pela felicidade e ingenuidade que se vê nos seus olhos, pelos abraços, beijos e brincadeiras e, sobretudo, pela cumplicidade e por todas as descobertas e todos os desafios que ultrapassámos juntas.

À Ana Beatriz por me ter feito acreditar que somos precisos, que podemos crescer juntos, que é preciso estar atento, dar a mão, dar amor e dar segurança, pelo seu olhar e fala meigos e envergonhados, pelos seus beijos e abraços com cheiro a colónia, por me ter feito enveredar por este caminho, a tua “Danielas” sente-se eternamente grata.

Conexões entre contextos educativos, famílias e crianças, com recurso à documentação pedagógica

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora. O foco principal desta investigação de natureza qualitativa/interpretativa, sustentada pela metodologia de investigação-ação, concerne em perceber qual o papel da documentação pedagógica como meio de enriquecimento da comunicação entre a família e a Creche e o Jardim de Infância, a fim de promover conexões entre os dois ambientes. A recolha de dados obtida por observação participante, notas de campo, registos fotográficos e vídeo, documentação de vivências em ambos os contextos, reflexões semanais, planificações diárias e semanais, questionários dirigidos às famílias e entrevistas às educadoras e às crianças permitiu comprovar a documentação como um recurso eficaz na comunicação entre escola, família e crianças, apelando à participação ativa de ambas, suscitando novas aprendizagens e contribuindo para um desenvolvimento holístico das crianças.

Palavras-chave: Educação de infância; Família; Participação; Comunicação; Documentação Pedagógica.

Connections between educational contexts, families and children, using pedagogical documentation

Abstract

This report was carried out within the scope of the Curricular Units Supervised Teaching Practice in Nursery and Pre-School of the Master's Degree in Pre-School Education at the University of Évora. The main focus of this qualitative/interpretive investigation, supported by the action-research methodology, concerns understanding the role of pedagogical documentation as a means of enriching communication between the family and the pre-schools in order to promote connections between the two environments. The collection of data obtained by participant observation, field notes, photographic and video records, documentation of experiences in both contexts, weekly reflections, daily and weekly planning, questionnaires addressed to families and interviews with educators and children allowed to prove the documentation as an effective resource in communication between school, family and children, appealing to the active participation of both, new learning and contributing to the holistic development of children.

Keywords: Childhood Education; Family; Participation; Communication; Pedagogical Documentation.

Índice Geral

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	3
1.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	3
1.2. Papel da investigação no ser professor/educador.....	4
1.3. Definição da problemática e objetivos específicos.....	7
1.4. Instrumentos de produção e recolha de dados.....	8
2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	14
2.1. Desenvolvimento da criança.....	14
2.1.1. O microsistema família.....	16
2.1.2. O microsistema Escola.....	17
2.2. Mesossistema Família-escola.....	18
2.2.1. Legislação referente à relação Escola-Família.....	18
2.2.2. Importância da comunicação entre os dois contextos.....	19
2.2.3. Benefícios de uma relação de envolvimento escola-família.....	20
2.2.4. Tipos de relações escola-família.....	21
2.2.5. Desafios do envolvimento entre a escola e a família.....	23
2.2.6. Estudos sobre o tipo de envolvimento e participação das famílias e a influência do contexto familiar no contexto escolar.....	24
2.2.7. Estratégias de envolvimento escola-famílias.....	27
2.3. Conexões entre os contextos de creche, do jardim-de-infância e da família ..	29
2.4. Documentação pedagógica e as conexões entre os microsistemas da família e da instituição de educação de infância.....	30
2.4.1. Tipos de documentação pedagógica.....	33
3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	38
3.1. Modelo do Movimento da Escola Moderna.....	38
3.1.1. Princípios Pedagógicos.....	38
3.1.2. Circuitos de comunicação.....	39
3.1.3. Trabalho com as famílias e comunidade.....	41

3.2.	A intervenção nos contextos educativos e sua análise	43
3.2.1.	Contexto de Creche	43
3.2.1.1.	Princípios Pedagógicos que Sustentam a Ação Educativa.....	43
3.2.1.2.	Caracterização do grupo.....	44
3.2.1.3.	Caracterização do ambiente educativo.....	45
3.2.1.4.	Caracterização da relação escola-família	50
3.2.1.5.	Concepções das famílias relativamente à comunicação com o contexto educativo e o seu envolvimento.....	52
3.2.1.6.	Concepções da educadora cooperante relativamente à comunicação com as famílias e o seu envolvimento	54
3.2.1.7.	Intervenção.....	56
3.2.1.7.1.	Relação com as vivências do seio familiar na instituição	57
3.2.1.7.2.	Comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição	69
3.2.1.8.	Concepções das crianças acerca das partilhas das vivências	73
3.2.1.9.	Autorreflexão e concepções das famílias acerca da intervenção	73
3.2.2.	Contexto de Educação Pré-Escolar	77
3.2.2.1.	Princípios Pedagógicos que Sustentam a Ação Educativa.....	77
3.2.2.2.	Caracterização do grupo.....	78
3.2.2.3.	Caracterização do ambiente educativo.....	80
3.2.2.4.	Caracterização da relação escola-família	92
3.2.2.5.	Concepções das famílias relativamente à comunicação com o contexto educativo e ao seu envolvimento.....	93
3.2.2.6.	Concepções da educadora cooperante relativamente à comunicação com as famílias e o seu envolvimento	96
3.2.2.7.	Intervenção.....	98
3.2.2.7.1.	Relação com as vivências do seio familiar na Instituição	99
3.2.2.7.2.	Comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição	108
3.2.2.8.	Concepções das crianças acerca das partilhas das vivências	114
3.2.2.9.	Autorreflexão e concepções das famílias acerca da intervenção	116
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
	APÊNDICES.....	132
	Apêndice A-1.1 – Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de Creche	133
	Apêndice A-1.2 – Exemplo de uma planificação semanal do contexto de Creche	134
	Apêndice A-1.3 – Exemplo de uma planificação diária do contexto de Creche	135

Apêndice A-2.1 – Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de JI 140	
Apêndice A-2.2 – Exemplo de uma planificação semanal do contexto de JI.....	141
Apêndice A-2.3 – Exemplo de uma planificação diária do contexto de JI.....	142
Apêndice B – Guião de entrevista educadora	152
Apêndice C-1 – Questionário entregue às famílias do contexto de Creche.....	154
Apêndice C-2.1 – Questionário inicial entregue às famílias do contexto de JI.....	165
Apêndice C-2.2 – Questionário final entregue às famílias do contexto de JI.....	169
Apêndice D – Grelha de registo das conversas informais com as crianças do contexto de JI.....	170
Apêndice E-1 – Jornal Arco-Íris 1.....	173
Apêndice E-2 – Jornal Arco-Íris 2.....	183
Apêndice E-3 – Jornal Arco-Íris 3.....	193
Apêndice F – Documento de divulgação do Projeto dos Ratos (JI).....	207

Índice de Figuras

Figura 1: Hall de entrada da instituição.....	46
Figura 2: Produções das crianças expostas no corredor	46
Figura 3: Vista da sala	47
Figura 4: Parede onde estão expostos os instrumentos de pilotagem.....	47
Figura 5: J. a comunicar o desenho que fez	49
Figura 6: Crianças que confeccionaram as bolachas a comunicar ao grupo.....	49
Figura 7: Momento do Planeamento	49
Figura 8: Aniversário da M. onde estavam presentes a sua mãe e o seu irmão	51
Figura 9: Início da construção do registo “o que gosto de fazer com o meu pai”	57
Figura 10: Frame de um vídeo enviado por mim a contar uma lengalenga.....	58
Figura 11: Visionamento dos vídeos enviados na quarentena.....	60
Figura 12: Crianças a identificarem-se nas fotografias.....	60
Figura 13: M.R. e A. a falarem sobre os sons escutados pelos amigos	60
Figura 14: M.R. a identificar G.O. numa fotografia presente na sala.....	65
Figura 15: D.E. a identificar F.P.....	66
Figura 16: Frame inicial dos vídeos.....	69
Figura 17: Frame referente à conversa acerca da estufa trazida por D.S	69
Figura 18: Frame referente a um momento de planeamento	69
Figura 19: Frame referente ao envio de Parabéns à B. por parte da M.....	70
Figura 20: Frame referente ao agradecimento da B	70
Figura 21: Frame referente às brincadeiras com água.....	70
Figura 22: Frame referente à fotografia de F.S. a chorar	70
Figura 23: Frame referente ao F.S. a brincar com água em casa	70
Figura 24: Frame referente ao F.S. dentro de um cesto com água.....	70
Figura 25: Frame referente à F.P. a nadar com a sua família	70

Figura 26: Frame referente à M.R. a ler o livro debaixo da mesa	70
Figura 27: Frame referente ao D.S. a pintar a folha para fazer os manjericos.....	70
Figura 28: Frame referente à G.O. a recortar a folha para os balões.....	70
Figura 29: Frame referente aos manjericos expostos no hall de entrada.....	71
Figura 30: Crianças a assistirem à história.....	71
Figura 31: Crianças a recontar a história	72
Figura 32: Crianças a recontar a história	72
Figura 33: Crianças a falarem com a educadora por videochamada.....	72
Figura 34: Escada de acesso à sala.....	80
Figura 35: Sala de atividades	81
Figura 36: Produções realizadas pelas crianças.....	81
Figura 37: S. e L. a revisitarem o registo.....	81
Figura 38: H.A., I. e M.B. a identificarem os sons produzidos pelos animais que constam no registo.....	81
Figura 39: Instrumentos de pilotagem	82
Figura 42: Mapa de presenças.....	83
Figura 43: Mapa de atividades.....	83
Figura 44: Diário.....	83
Figura 45: Mapa de Tarefas	83
Figura 46: Calendário.....	83
Figura 47: Calendário mensal	83
Figura 48: Plano do Dia	83
Figura 49: Lista de projetos	84
Figura 50: Lista de perguntas.....	84
Figura 51: Mapa das Comunicações	84
Figura 52: Mapa Mostrar, Contar ou escrever	84
Figura 53: Mapa do tempo	84
Figura 54: Inventário.....	84
Figura 55: L.Z. a auxiliar M.T. a marcar a presença	85
Figura 56: I. a inscrever-se para comunicar sem ajuda do cartão	85
Figura 57: C. a inscrever-se para comunicar com ajuda do cartão.....	85
Figura 58: N. a mostrar os objetos que trouxe de casa	88
Figura 59: L. a falar sobre a fotografia que quis mostrar	88
Figura 60: M. a fazer o registo da fotografia dos seus animais	88
Figura 61: J.V. a mostrar o seu registo.....	88
Figura 62: Grupo do Projeto dos Ninhos a comunicar o projeto.....	89
Figura 63: J.V. a comunicar o trabalho que fez.....	89
Figura 64: Reunião de Conselho	89
Figura 65: Reunião de Conselho	89
Figura 66: L.Z. a identificar as palavras.....	101
Figura 67: L.V. a escrever as palavras	101
Figura 68: Registo do projeto	101
Figura 69: S. a mostrar a planta que trouxe	105
Figura 70: História enviada pela mãe de L.....	107

Figura 71: Crianças a observar a história enviada pela mãe de L.....	107
Figura 72: Crianças a fazer o desenho	109
Figura 73: Desenhos das crianças do logotipo do jornal	109
Figura 74: L.C. a tirar fotografias a B	112
Figura 75: L.Z. e L.C. a escolherem as imagens para o jornal	112

Índice de Tabelas

Tabela 1: Rotina diária da Sala de Creche D antes da pandemia	47
Tabela 2: Rotina diária da Sala de Creche D durante a pandemia.....	48
Tabela 3: Rotina diária da Sala 3.....	86

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CNE – Conselho Nacional de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Pré-escolar do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, e tem como objetivo apresentar o meu projeto de investigação-ação desenvolvido em ambos os contextos educativos.

A temática deste relatório prende-se com a importância do estabelecimento de uma boa comunicação entre os diversos contextos em que a criança se desenvolve, sobretudo entre o contexto escola e o contexto da família, nos quais a criança passa grande parte do seu dia-a-dia, para o estabelecimento de conexões a vários níveis, promovendo um desenvolvimento integral da criança.

A escolha desta temática foi muito pessoal e vai ao encontro do que fui como criança “aluna”, como familiar e como educadora e, sobretudo, como pessoa. Desde sempre que me interessei pelo registo de vivências, especialmente através do registo fotográfico, pois, através deste consigo viajar para momentos específicos, relembrar pessoas, objetos acontecimentos e reviver sentimentos. Importa referir que este relatório decorreu no início da pandemia COVID-19, numa altura em que ficámos privados do contacto físico, o que deu ainda mais significado a este foco de interesse.

Nesse sentido, considero esta temática de extrema importância, pois, tendo em conta a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, os diversos contextos em que cada criança se move são fundamentais para o seu desenvolvimento, não sendo este condicionado apenas pelas relações que a criança mantém com cada membro dos microssistemas família/escola, como também pela forma como estes microssistemas se relacionam entre si (Magalhães, 2007). Assim, considero ser fundamental que o educador esteja consciente da importância de estabelecer uma comunicação e relação próximas com as famílias, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De entre as várias formas de comunicação, além do diálogo, a documentação, seja a que é produzida na instituição, como a que as crianças trazem de casa, assume-se como um recurso estruturante, não só para divulgar, como também porque apela à participação ativa das crianças, fomenta o pensamento, o diálogo e a

coresponsabilidade na comunicação de todo o processo educativo (Helm & Beneke, 2005, citados por Lemos, 2015).

O meu projeto pretendeu, assim, ir além da comunicação baseada na divulgação, permitindo estabelecer uma comunicação compartilhada com os diversos atores (crianças, famílias e profissionais), proporcionando também que as vivências da família se interliguem com o dia-a-dia da creche e do jardim-de-infância, de forma a criar diversas conexões que permitam uma continuidade na vida das crianças e um desenvolvimento e aprendizagem integrados.

No que concerne à estrutura do relatório, num primeiro capítulo, apresentarei o meu projeto de investigação-ação, qual o seu papel no ser educador, a definição da problemática e objetivos específicos a metodologia utilizada, bem como os instrumentos de produção e recolha de dados utilizados.

Do segundo capítulo faz parte o enquadramento concetual, onde abordo as relações entre a criança e os diferentes sistemas em que se desenvolve e o seu impacto no desenvolvimento da mesma e de que forma a comunicação entre o contexto escola e o contexto da família podem promover um desenvolvimento holístico dos vários intervenientes, tentando perceber que conexões podem ser estabelecidas e quais as estratégias e dificuldades inerentes a essa comunicação, dando especial enfoque ao papel da documentação pedagógica como propulsora e facilitadora dessas conexões .

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação do processo de investigação-ação. Neste capítulo começamos pelo conhecimento do contexto pedagógico e institucional em que decorreram os estágios bem com a apresentação dos participantes e um diagnóstico sobre a comunicação instituição-família; segue-se a apresentação dos momentos-chave da intervenção e, por fim, a análise reflexiva sobre a minha intervenção onde incluo a escuta das crianças, das famílias e das educadoras e a minha autorreflexão sobre a intervenção.

Finalmente, nas considerações finais, procuro dar resposta aos objetivos delineados no primeiro capítulo, refletindo acerca do que encontrei nos contextos, do que fiz para os melhorar, o que aprendi, as dificuldades que senti e onde identifico pistas para o meu futuro profissional.

1. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Neste capítulo procuro compreender as características da metodologia de investigação-ação, adotada nesta investigação, e qual o seu papel na construção da profissionalidade docente, apresentando, ainda, a definição da problemática e objetivos específicos desta investigação, bem como os instrumentos de produção e recolha de dados utilizados.

1.1. Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia adotada no presente relatório consistiu numa modalidade do tipo investigação-ação, onde o educador-investigador desempenha um papel de «participante completo (...), isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efetuar uma investigação» (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Para Kemmis (1993) citado por Ponte (2002) a investigação-ação assume-se como:

uma forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p. 177, p.6)

Elliot (1991) citado por Máximo-Esteves (2008), por sua vez, define investigação-ação como sendo «o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre (John Elliot, 1991, p.69)» (p.18)

A partir das definições destes três autores podemos perceber que um dos principais objetivos desta metodologia, remetendo para a investigação que se faz em educação, consiste em potenciá-la como impulsionadora de mudanças com vista a melhorar constantemente a prática educativa.

Ponte (2002) enuncia quatro momentos-chave para a concretização de um projeto de investigação-ação: em primeiro lugar a formulação do problema e questões de estudo, seguida de uma recolha de dados, através da intervenção, que possam dar resposta a essa questão e posterior interpretação a fim de tirar conclusões, sendo o último passo a divulgação dos resultados obtidos.

O autor vai ao encontro do que defendia Lewin, quando este último atribuía um caráter cíclico à investigação-ação (Ponte, 2002).

Nas leituras bibliográficas efetuadas foi ainda possível encontrar outras características inerentes à investigação-ação, como: o rigor, a sistematicidade, o seu caráter dinâmico, interativo e aberto a ajustes necessários (Máximo-Esteves, 2008), situacional – na medida em que ocorre num contexto social concreto – participativa e colaborativa – onde todos os atores participam – e autoavaliativa – na medida em que as ações e mudanças decorrentes das sucessivas avaliações contribuem para a produção de conhecimento e melhoria da prática (Coutinho et al., 2009; Coutinho, 2011)

Nesta metodologia, não podemos descurar o papel fulcral da teoria, como suporte da prática. A esse respeito, Craveiro (2006) citado por Mesquita-Pires (2016) vê a investigação-ação como propulsora de um diálogo entre a teoria e a prática, sendo a primeira uma ferramenta essencial no exercício da segunda, de acordo com Elliot (2010) citado pela mesma autora.

Quanto aos resultados obtidos pela investigação é de realçar que estes descreverem e ajudam a explicar o que acontece naquele contexto de tempo e espaço específicos – caráter situacional de que nos fala Coutinho (2011) – no entanto, permitem, não só, aumentar o conhecimento do professor acerca do contexto, bem como iniciar um diálogo rico com outros atores acerca das suas descobertas, como nos diz Máximo-Esteves (2008).

1.2. Papel da investigação no ser professor/educador

No sentido da ideia defendida no parágrafo anterior, o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (DL 240/2001) reforça a necessidade da investigação e da reflexão partilhadas com outros profissionais, no sentido de apoiar, avaliar, adaptar e enriquecer a sua prática e, consequentemente o seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Morreira (2001) citado por Sanches (2005), a investigação-ação promove, assim, o pensamento crítico e reflexivo do educador, sendo que o seu caráter cíclico potencia a sua formação reflexiva na medida em que as conclusões obtidas da investigação levam a novos momentos de reflexão. Para o educador esta estratégia

reflexiva é preponderante para, a partir dos dados recolhidos decorrentes da sua ação, tomar decisões, regulando constantemente a sua ação (Morreira, 2001, citado por Sanches, 2005) e tornando-a mais fundamentada (Sanches, 2005).

Da necessidade de investigar e refletir acerca da própria prática surgem dois conceitos muito próximos: o conceito de professor-investigador – atribuído a Lawrence Stenhouse, por volta dos anos 60 – e o conceito de professor-reflexivo – atribuído a Donal Schon, nos anos 80.

Dewey, porém, já remetia para esta importância ao referir que os professores são «estudantes do ensino» (Alarcão, 2001, p.2), ideia partilhada com Canário (2005) citado por Roldão et al. (2009) que afirma que «a escola é o lugar onde se aprende a ser professor» (p.147).

A este respeito Alarcão (2001) refere que ser professor-investigador

é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (p.6)

Neste sentido, é fundamental que o educador reconheça a importância de seguir ciclos de observação-intervenção-reflexão, sendo capaz de observar, agir, refletir sobre a sua ação e planificar tendo em conta o que refletiu para melhorar, progressivamente, a sua ação.

Na visão de diversos autores como Zeichner (1993), Ponte (2002) ou Máximo-Esteves (2008) o profissional que faz investigação-ação deve ser, antes de mais, um profissional reflexivo, uma vez que os profissionais que não refletem sobre a sua prática, que não a questionam, aceitam-na e assumem-na como garantida (Zeichner, 1993; Máximo-Esteves, 1998). Para que o educador progrida como profissional, a reflexão é o primeiro passo para quebrar a rotina a fim de adequar e melhorar a sua prática, traduzindo-se num verdadeiro progresso (Alarcão, 1996).

Ponte (2002) afirma que não basta ser reflexivo para fazer investigação-ação. A reflexão tem de ir mais além daquela que se faz no quotidiano para que o educador/investigador possa olhar para lá do familiar a fim de aprofundar o seu

conhecimento acerca das rotinas, das suas motivações atribuindo novos significados às ações que desenvolve (Máximo-Esteves, 2008).

Surgem, assim, distintos conceitos associados à reflexão. No que respeita ao momento em que ocorre a reflexão, Schon (1983) citado por Coutinho et al. (2009) identifica: a «reflexão na ação» – que ocorre durante a prática, resultado da observação – a «reflexão sobre a ação» – resulta da revisão da prática levada a cabo – e «reflexão sobre a reflexão na ação» - que visa contribuir para perspetivar e melhorar a nossa prática, compreendendo os problemas e descobrindo as suas soluções. É deste processo que resulta progressão e desenvolvimento profissional do educador (Alarcão, 1996).

Zeichner (1993) identifica, ainda três finalidades da reflexão: a mediação da ação, a opção entre conceções de ensino e a reconstrução da prática docente.

O conhecimento gerado pelo «pensamento reflexivo» (Dewey, 1976 citado por Coutinho et al., 2009) potencia a «construção do saber profissional» (Roldão et al., 2009), permitindo sustentar a sua prática e afirmar a autonomia e a profissionalidade do educador (Zeichner, 1993; Hargreaves, 1998 citado por Roldão et al., 2009).

Uma das grandes dificuldades dos investigadores – e, remetendo para a minha prática, uma das dificuldades que senti, principalmente no início da mesma – é passar da descrição ou narração dos acontecimentos, para uma reflexão que busca a interpretação, atribuição de significados e justificações, ainda que exija um esforço acrescido (Alarcão, 2005). Só assim o educador/investigador é capaz de resolver os problemas que ocorrem como também para uma planificação adequada ao contexto onde está inserido (Coutinho, 2011).

É, neste sentido, que a reflexão, cada vez mais aprofundada, que nos é pedida no decorrer das PES, fortalece o nosso desenvolvimento profissional ao longo da vida, uma vez que, «ao ser adquirido na formação inicial, tem grandes probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro» (Alarcão, 2005, p.53) não só para a problematização, interpretação, planificação e reconfiguração da ação, tal como o seu carácter dialógico (Fialho & Artur, 2018), ao colocar em diálogo os nossos pontos de vista e os pontos de vista dos educadores cooperantes e supervisores contribui para

«(re)construir significados comuns» (Fialho & Artur, 2018, p.70), afirmando-nos como profissionais participativos e autónomos (Folque, 2018).

1.3. Definição da problemática e objetivos específicos

Na investigação-ação, o objetivo geral ou a pergunta de partida é o ponto-chave que inicia todo o processo. Este «fio condutor» deve ser apresentado de forma clara, ser exequível e pertinente para o contexto que serve (Campenhoudt, 1998), além de permitir prever alguns dos caminhos possíveis, sendo de índole aberta, permitindo realizar os ajustes que forem necessários para compreender o contexto e o poder melhorar (Máximo-Esteves, 2008).

A definição destes objetivos foi demorada, mas preponderante para guiar a minha intervenção e, dessa forma, indo ao encontro da ideia de Ponte (2002) de que «aprender a formular boas questões é, por isso, um requisito fundamental para se fazer investigação» (p.13) quanto mais concisa ela for, menos nos dispersamos para algo que não tenha que ver com o foco da investigação.

Neste sentido, estabeleci um objetivo geral para este estudo: ‘potenciar a documentação das vivências das crianças em casa e na creche e jardim de infância para enriquecer a comunicação entre a família e os contextos de Creche e Jardim de Infância’.

Para este objetivo geral, concorrem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Observar e identificar as relações estabelecidas entre as famílias e as instituições de Educação de infância;
- 2) Identificar barreiras que condicionem a participação da família na instituição e procurar solucioná-las;
- 3) Perceber qual a perceção das famílias e dos educadores no que respeita à importância da relação Família-Instituição de Educação de infância (no início e no final da PES);
- 4) Promover a comunicação entre as famílias e as instituições de Educação Infância, bem como a sua participação nas mesmas;
- 5) Identificar e utilizar estratégias, recursos e materiais que potenciem a comunicação, a participação e o envolvimento das famílias, dos profissionais e das crianças nos contextos de Educação de Infância;

- 6) Promover conexões entre as vivências das crianças no seio familiar e na instituição de Educação de Infância;
- 7) Perceber de que forma o envolvimento das famílias na vida da instituição de Educação de Infância e as conexões estabelecidas entre os dois meios contribuem para o desenvolvimento global da criança e promovem as suas aprendizagens.

1.4. Instrumentos de produção e recolha de dados

Este estudo é apoiado pela pesquisa bibliográfica, através da qual se pretende compreender as características e o papel da investigação na construção da profissionalidade docente, de que modo podemos potenciar as relações que se estabelecem entre os diversos atores sociais que participam na vida de cada criança, e do papel atribuído à documentação pedagógica no estabelecimento destas relações, fomentando a aprendizagem e um desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças.

Para alcançar os objetivos a que me propus e que enunciei no ponto anterior e, ao mesmo tempo, cumprir o ciclo observar-intervir-refletir-planificar, suportei a minha intervenção recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e vídeo, documentação de vivências em ambos os contextos, reflexões semanais, planificações diárias e semanais, questionários dirigidos à família e entrevistas às educadoras e às crianças. Estes instrumentos compõem um conjunto de opções de recolha de dados característico das investigações qualitativas, cujo foco se centra nos significados que se atribuem a cada uma das nossas ações, demonstrando o interesse do investigador em compreender o sentido que o público-alvo da investigação dá à sua vida (Bogdan & Biklen, 1994)

Para conseguir responder aos objetivos “Observar e identificar as relações estabelecidas entre as famílias e as instituições de Educação Pré-Escolar” e “Perceber de que forma o envolvimento das famílias na vida da instituição de Educação de Infância e as conexões estabelecidas entre os dois meios contribuem para o desenvolvimento global da criança e promovem as suas aprendizagens” recorri à observação participante através da qual foi possível observar, recolher dados de modo a planificar intervenções que puderam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, promovendo

aprendizagens significativas, sendo também um meio de avaliação. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), «a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto» (p.87).

O registo da observação participante foi feito através de notas de campo e de registo fotográfico e vídeo. Através notas de campo registei diariamente, através de apontamentos, situações observadas, quer de forma espontânea, quer de forma intencionalizada tendo em conta este tema de interesse. O objetivo deste registo «é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto» (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Com os registos fotográficos e vídeos feitos ao longo de todas as atividades propostas ou emergentes, não só como meio fundamental para ilustrar as notas de campo, como também, porque permitiram visitar vivências e tirar conclusões mais explícitas referentes à minha intervenção e conceções das crianças acerca da mesma. Estes registos são de extrema relevância ao funcionarem como «documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas e (...) podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir» (Máximo-Esteves, 2008, p.89), não só para aqueles que estiveram presentes, como também para quem não esteve dando uma perceção mais clara dos acontecimentos (Bogan & Biklen, 1994). O recurso à máquina fotográfica em sala, ao ser utilizado desta forma e com regularidade deixa de ser um recurso intrusivo (Máximo-Esteves, 2008) e passa a ser mobilizado até pelas próprias crianças para no decorrer das aprendizagens.

As reflexões semanais basearam-se, não só em tentativas de compreensão de toda a minha ação educativa, como também do retorno das crianças. As reflexões são constituídas por «notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras» (Máximo-Esteves, 2008, p.88), indo mais além da narração dos acontecimentos, devendo incluir também o contexto físico, social e emocional (Alarcão, 2005). Estas reflexões foram fundamentadas, sempre que possível, com bibliografia adequada a cada situação sobre a qual desejei refletir, permitindo-me compreender de que forma a minha intencionalidade foi ao encontro daquilo que pretendi com este projeto e, sobretudo,

se foram promovidas situações significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este processo permitiu, ainda, uma crescente melhoria e aperfeiçoamento das minhas ações futuras, bem como contribuiu um planeamento mais adequado.

Assim, surgiram as planificações diárias e semanais (Apêndices A-1.1; A-1.2; A1.3; A-2.1; A-2.2; A-2.3), documentos onde descrevi as atividades que propus, as que emergiram no desenvolvimento da ação e as que fazem parte da rotina. Nas planificações constam, ainda, a minha intencionalidade educativa e modo de avaliação para cada atividade ou momento de rotina propostos. As atividades propostas e as suas intencionalidades inerentes permitiram ir ao encontro daquilo que observei e refleti. Estes instrumentos regulam a prática educativa, assegurando o equilíbrio entre as propostas do educador e propostas das crianças, bem como antecipam os processos de interação e transição entre as atividades (Fialho & Artur, 2018)

As reflexões semanais e as planificações serviram ainda de base para a minha ação, respondendo ao objetivo “Identificar e utilizar estratégias, recursos e materiais que potenciem a comunicação, a participação e o envolvimento das famílias, dos profissionais e das crianças nos contextos de Educação de Infância”, “Promover a comunicação entre as famílias e as instituições de Educação Infância, bem como a sua participação nas mesmas”, “Potenciar a documentação das vivências das crianças em casa e na creche e jardim de infância para enriquecer a comunicação entre a família e os contextos de Creche e Jardim de Infância” bem como “Promover conexões entre as vivências das crianças no seio familiar e na instituição de Educação de Infância”.

Especificamente para os objetivos “Perceber qual a perceção das famílias e dos educadores no que respeita à importância da relação Família-Instituição de Educação de infância” e “Identificar barreiras que condicionem a participação da família na instituição e procurar solucioná-las” utilizei um questionário inicial (Apêndice C-2.1) e um final (Apêndices C-1; C-2.2) e uma entrevista (Apêndice B) dirigidos às educadoras cooperantes e às famílias, de modo a tirar conclusões que me permitiram perceber, numa fase inicial, de que forma foi estabelecida a comunicação entre os dois contextos e como podia ser melhorada e, numa fase final, para obter feedback das estratégias que implementei para fomentar esta comunicação.

O questionário foi composto por questões de natureza fechada e questões de natureza aberta, uma vez que estas últimas permitem aos inquiridos não se sentirem influenciados e exprimir-se pelas suas palavras, recolhendo-se uma informação mais completa (Tuckman, 2005)

Os questionários entregues às famílias foram constituídos por duas partes, uma entregue no início da intervenção e outra entregue depois da mesma.

A primeira parte do questionário subdividiu-se em quatro partes: na primeira, constituída por seis questões, pretendeu-se conhecer dados acerca do familiar da criança, nomeadamente o grau de parentesco e com quem vive a criança; na segunda, com sete questões, visou-se compreender como as famílias classificavam a comunicação e relação que estabeleciam com a equipa educativa, como a classificavam, a sua frequência, natureza e os meios utilizados para a comunicação das vivências em ambos os contextos; na terceira, constituída por quatro questões, o objetivo era conhecer a frequência e o tipo de envolvimento das famílias na instituição, como as famílias o classificavam, bem como de quem partia a iniciativa; por fim, a última parte continha duas questões que procuravam conhecer, do ponto de vista das famílias, se o seu educando valorizava o envolvimento das famílias na instituição e se estas consideravam que o envolvimento potenciava a aprendizagem das crianças.

A segunda parte do questionário era constituída por seis questões abertas, através das quais se procurou conhecer a opinião das famílias, nomeadamente se estas consideravam que as estratégias adotadas na minha intervenção melhoraram a comunicação, de que forma valorizavam as fotografias e vídeos como potenciadores da comunicação, se sentiram que as vivências do seio familiar foram valorizadas na instituição, qual a opinião relativamente aos registos enviados, se costumava conversar com a criança acerca dos registos e se tinham sugestões para melhorar a comunicação das vivências das crianças em casa e na instituição.

Quanto às entrevistas, ambas as educadoras cooperantes preferiram responder por escrito, tendo-me disponibilizado para esclarecer alguma dúvida da parte das mesmas e solicitado esclarecimento ou aprofundamento acerca de alguma resposta caso fosse necessário. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) referem-nos que tanto

mais eficaz é a entrevista quanto mais à vontade os entrevistados se sentirem para falar livremente sobre os assuntos propostos.

Relativamente ao guião de entrevista às educadoras, este era constituído por quatro partes, ambas contendo apenas questões abertas. A primeira parte continha cinco questões cujo objetivo incidia em conhecer algumas características da formação da educadora, nomeadamente a sua formação académica. Na segunda parte constavam onze questões que tinham como finalidades identificar a natureza e frequência da relação estabelecida entre a instituição e as famílias e de que forma a documentação pedagógica pode apoiar esta relação. A terceira parte era constituída por três questões que visavam compreender de que forma as famílias participam na vida da instituição e identificar barreiras que condicionem a participação da família na instituição. Na última parte pretendeu-se perceber qual a perceção das educadoras no que respeita à importância da relação Família-Instituição de Educação de infância.

Quanto ao ponto de vista das crianças, para responder a este objetivo, em ambos os contextos baseei-me na observação, em conversas informais e numa entrevista onde tentei perceber se as crianças partilharam e gostaram de partilhar as suas vivências em ambos os contextos, se falaram acerca da documentação produzida e se a mobilizaram como meio de comunicação.

Nas entrevistas às crianças do contexto de creche pretendi compreender se as crianças gostavam de ver e falar sobre os registos e porquê. No contexto de jardim-de-infância estabeleci cinco questões que foram respondidas ao longo de conversas que o proporcionavam. Estas questões visavam perceber se as crianças gostavam de ver e partilhar e falar sobre as suas fotografias e vídeos e as dos amigos e porquê e de que forma compreendiam a finalidade do jornal produzido durante a minha intervenção.

Para Horn (2013), é necessário dedicar tempo a escutar o que as crianças têm para dizer sobre si e sobre a forma como veem o mundo que as rodeia, mais do que ouvir o que os outros dizem sobre elas. Folque (2010), fazendo alusão à Convenção dos Direitos da criança, que no seu Artigo 12 enfatiza o direito de dar voz às crianças nos diversos contextos em que se desenvolve, no sentido de “empoderar” as crianças como aprendizes, conscientes e com papel ativo no seu processo educativo, reconhecendo-

lhe o direito ao seu “eu narrativo” de que nos fala Máximo-Esteves (2008), sendo as entrevistas consideradas, por isso, fulcrais na aprendizagem das crianças.

Diversos autores, como Araújo et al. (2005), Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) e Graue e Walsh (1998) citados por Máximo-Esteves (2008) dão-nos algumas pistas de como devem ocorrer as entrevistas com crianças: em primeiro lugar, escolher um local familiar para a criança, deixando-a mais à vontade, ter atenção ao momento mais adequado, dar oportunidade às crianças de realizarem a entrevista em pares ou pequenos grupos, utilizar uma linguagem mais informal, dar instruções às crianças acerca de como decorrerá a entrevista, elaborar questões claras, familiares e pertinentes para as crianças, formular questões hipotéticas ou na terceira pessoa, permitir que a criança possa não querer ou saber responder a alguma das questões colocadas e a possibilidade de recorrer a apoios não verbais como imagens, são algumas das sugestões para que da entrevista se possam obter interações mais ricas e dados de qualidade.

Através destas conversas pude escutar as crianças, perceber o seu ponto de vista e o que para elas era mais significativo, servindo de suporte à minha ação educativa, permitindo, não só, adequar as planificações das atividades que decorriam, mas também, alimentando as conversas acerca dos registos das vivências das crianças em casa e na instituição e na forma como estas eram documentadas.

2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O presente capítulo tem como objetivo compreender de que forma a criança constrói a sua aprendizagem e se desenvolve em relação com os contextos sociais nos quais está inserida, bem como o modo como a comunicação entre estes contextos, sobretudo o contexto da escola e da família, e a sua importância na promoção de um desenvolvimento holístico dos vários intervenientes, através das conexões estabelecidas. São, ainda, apresentados os benefícios da relação entre o macrosistema família-escola e quais os desafios inerentes a essa relação e as estratégias que podem ser adotadas para melhorar esta relação, assim como a legislação que suporta a necessidade desta relação. Por fim, apresento as definições de dois conceitos-chave desta investigação – o conceito “conexões” e o conceito de “documentação pedagógica”, compreendendo que conexões podem ser estabelecidas e dando a conhecer os diversos tipos de documentação pedagógica e o seu papel como propulsora e facilitadora dessas conexões, nomeadamente entre as vivências da criança no seio familiar e na escola.

2.1. Desenvolvimento da criança

Enquanto educadores, o estudo do desenvolvimento da criança é fulcral para compreendermos de que forma é que o podemos promover a nível global. Em primeiro lugar, importa perceber como é que a criança se desenvolve nas interações que estabelece com os diversos atores da sociedade e a forma como constrói as suas aprendizagens..

Ao contrário das ideias defendidas pelos psicólogos sociais, Piaget privilegia a maturação biológica como propulsora de desenvolvimento. Para este autor, o desenvolvimento dá-se através da progressão universal nos estágios de desenvolvimento, com base na idade. Vygotsky, por sua vez, defende que, «a criança constrói os seus processos psicológicos superiores em cooperação com os adultos e com os pares mais competentes à sua volta» (Vygotsky, 1978, citado por Pinto et al., 2007, p.57), a chamada Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (Folque, 1999).

Já para Bronfenbrenner, o desenvolvimento consiste:

numa mudança duradoura pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente (...) [sendo] o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e esse torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, citado por Martins & Szymanski, 2004, p.68).

Posteriormente, Bronfenbrenner e Morris (1998), citados por Martins e Szymanski, 2004, p.68) redefiniram o conceito de desenvolvimento, ampliando-o tendo como foco as mudanças nas características biopsicológicas e a sua estabilidade como promotoras de desenvolvimento.

Desta forma, neste novo modelo, denominado bioecológico, os autores dão ênfase aos processos de interação – «processos proximais» – ocorridos entre a pessoa e o meio ecológico (pessoas, objetos e símbolos), que se influenciam mutuamente, durante um período de tempo prolongado. Processo, pessoa, contexto e tempo surgem, deste modo, como quatro aspetos fundamentais no desenvolvimento humano (Martins & Szymanski, 2004; Oudenhoven, Wazir & Vasconcelos, 2007)

Bronfenbrenner (1979) propõe um modelo elucidativo dos sistemas ecológicos que interferem no desenvolvimento humano: o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Martins & Szymanski, 2004; Pinto et al., 2007).

O microsistema refere-se ao sistema mais íntimo e próximo da criança, como a família, os vizinhos, os amigos e os profissionais que cuidam dela. O mesossistema, constituído por uma interação entre dois ou mais ambientes, nos quais a criança participa ativamente, por exemplo, a relação entre a família e a escola, a escola e a igreja. Já o exossistema diz respeito aos contextos que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais ocorrem acontecimentos que de algum modo afetam ou são afetados pelo que acontece no contexto que contém a pessoa em desenvolvimento, por exemplo, o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou os recursos da comunidade. Por fim, o macrosistema alude ao contexto mais amplo do nosso desenvolvimento, referindo-se aos valores, leis, costumes e padrões de uma dada cultura que influenciam as políticas sociais, a forma como se organiza e rege a vida social. Estas interconexões diferenciam-se de cultura para cultura – têm influência, neste sistema, a religião dominante de uma dada comunidade ou as suas

instituições políticas, por exemplo (Martins & Szymanski, 2004; Oudenhoven et al., 2007)

É com base nas teorias apresentadas que podemos afirmar que a aprendizagem ocorre por meio da participação da criança nas mais diversas atividades de interação recíproca com os membros da sua comunidade (Portugal, 2008). Através destas interações as crianças vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes (Carr, 1995, citado por Folque, 2018), «alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto» (Portugal, 2008, p.43). Para esta aprendizagem ser bem-sucedida é de extrema relevância o apoio que as figuras de referência dão à criança, bem como a forma como as figuras de referência concebem a criança e o seu papel.

Importa, assim, compreender o papel dos microsistemas família e escola e a forma como estes se relacionam no processo de co-educação da criança.

2.1.1. O microsistema família

Como percebemos, a família é o primeiro contexto de socialização da criança. Como tal, é fundamental compreender as suas características e a influência que têm na vida da criança.

Maxler e Mishler (1978) citados por Gimeno (2001) definem família como sendo «um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo.» (p.40)

Já para Giddens (2004) citados por Amaro (2014), a família é constituída por «um grupo de pessoas unidas diretamente pelo parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças» (p.2).

Valorizando as mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade e a pluralidade do tipo de famílias, vários autores admitem que é difícil estabelecer um conceito de família que abranja tamanha diversidade (Gimeno, 2001; Amaro, 2014).

Desta forma, podemos compreender o importante papel que a família exerce no desenvolvimento integral da criança, ao ser o primeiro agente de socialização, além de satisfazer as necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, sentimento de

segurança, afeto,...). É através desta socialização de carácter primário, facilitadora de integração na sociedade (Gimeno, 2001) que a criança compreende o seu papel social (Amaro, 2014), adquire um sistema de valores, atitudes e crenças (Gimeno, 2001) característico, tal como fortalece os seus sentimentos de autoestima e autoconceito (Castillo, 2000).

A família beneficia, ainda, de políticas externas que a apoiam na educação das crianças. Estas veem o seu papel assegurado por recomendações internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) que estabelece a educação da criança como responsabilidade comum dos pais ou representante (principalmente) e do Estado que os apoia.

2.1.2. O microssistema Escola

Que a Escola assume uma enorme relevância na vida das crianças e das suas famílias já ninguém duvida, no entanto, esta importância nem sempre lhe foi atribuída.

Importa compreender que estes estabelecimentos surgiram, inicialmente, como resposta à rápida industrialização e à entrada no mercado de trabalho por parte da mulher (que, até então, era responsável pela educação da criança), atribuindo-se-lhe um carácter de guarda e assistencial – «prossequindo sobretudo objetivos sociais e preocupado maioritariamente com a resposta às necessidades das famílias e das crianças» (Folque, 1995, citado por Homem, 2002, p.26). É com a progressão do conhecimento relativo à área das Ciências Humanas, nomeadamente, da Pedagogia, que se começam a definir dois objetivos distintos: por um lado, a assistência às necessidades básicas das crianças, por outro, o investimento na educação (Homem, 2002), evoluindo para um modelo educacional – «centrado nas crianças e prossequindo sobretudo objetivos educacionais de desenvolvimento e de preparação para a escolaridade» (Folque, 1995, citado por Homem, 2002, p.26).

Para Homem (2002) a educação pré-escolar assume-se como o «conjunto de serviços e de ações familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos.» (Homem, 2002, p.23)

Hoje, a educação pré-escolar é concebida como uma «resposta simultaneamente social e educativa» (Moss & Penn, 1996, citados por Homem, 2002, p.27)

2.2. Mesossistema Família-escola

Tendo em conta o modelo bioecológico, sugerido por Bronfenbrenner, sabemos que a criança é influenciada, quer pelos diversos sistemas em que se move, quer na influência que esses sistemas exercem entre si – como a influência do microsistema família e a do microsistema escola – tornando-se essencial compreender de que forma podemos trabalhar em conjunto para que essa influência afete da forma mais positiva possível o desenvolvimento das crianças, por um lado, e como podemos ajudar as famílias e elas nos podem ajudar a nós no processo de co-educação (Bhering & Sarkis, 2009) .

Da mesma forma que podemos encontrar na legislação portuguesa finalidades e objetivos específicos da Escola, encontramos diretrizes que nos orientam, enquanto educadores, e fortalecem a necessidade do estabelecimento de uma relação estreita com as famílias.

2.2.1. Legislação referente à relação Escola-Família

A este respeito, é expresso no Decreto de aprovação da Constituição da República Portuguesa (Diário da República n.º 86/1976) no ponto 2 do seu Artigo 67º que incumbe ao Estado cooperar com os pais na educação dos filhos.

Posteriormente, são aprovados diversos documentos também eles reforçadores do papel das famílias e da Escola e da cooperação entre estas – em todas as vertentes do processo pedagógico, como o planeamento e a avaliação – como importantes propulsores do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, nomeadamente: o Decreto-Lei nº542/79, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 – Diário da República nº 237/1986), a Lei Quadro 5/97, os Perfis Geral e Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº240/2001 e Decreto-Lei nº241/2001), as OCEPE (2016), a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, bem como os princípios para uma ética profissional proferidos pela APEI (APEI, 2011) e a Recomendação nº3/2011 do CNE. Este último documento, relativo à Educação dos 0 aos 3 anos, chama-nos a atenção para o facto de

[o]s saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade.

Para garantir esta relação é essencial que o educador esteja disposto a escutar as famílias, partilhar informação com elas e encorajar o seu envolvimento e participação.

2.2.2. Importância da comunicação entre os dois contextos

Homem (2002) relembra-nos que, a nível histórico, a relação entre a Escola e as famílias assumia nos anos 60 uma eventual importância e, apenas duas décadas depois, nos anos 80, esta relação é expressa como uma necessidade.

É, desta forma, que as famílias deixam de ser consideradas como meros clientes, encarando-as parceiros ativos e interventivos. Contudo, ainda é notório que a qualidade da relação entre a Escola e as famílias é muito mais elevada quanto menor for o nível de escolaridade frequentado pela criança (Homem, 2002; Magalhães, 2007), sendo a Creche e o Jardim-de-Infância locais privilegiados para essa relação, mais do que qualquer outro, muito devido à idade das crianças e finalidades da própria educação de crianças desta idade.

Sendo a criança o elo de ligação entre a Escola e a família, é através desta que a Escola fica a conhecer mais sobre a sua família e que a família fica a conhecer o que acontece na própria Escola (Bhering & Nez, 2002), assumindo a criança um papel de *go-between* (Perrenoud, 2001). Pode acontecer que este papel da criança passe despercebido, e que esta revele mais do que, tanto a Escola, como a família, queiram dar a conhecer (Perrenoud, 2001), embora Silva (2009) sublinhe que a informação transmitida pela criança é uma informação filtrada.

A este respeito, Sarmento (2005) chama-nos a atenção para a ‘invisibilidade’ da criança nos estudos das relações Escola-família, os quais não contemplam os papéis da criança. De facto, muito poucos estudos têm sido feitos relativamente a este tema, nomeadamente no que respeita à interação entre profissionais, famílias e crianças a frequentar a Creche e Jardim-de-Infância, sobretudo em Portugal.

O feedback das famílias é extremamente importante pois permite evidenciar os seus pontos de vista, valorizando o seu papel e o seu envolvimento no sentido de melhorar as interações e crescimento mútuo de todos os atores desta relação (Magalhães, 2007; Mata & Pedro, 2021). Ao envolver as famílias, pretende-se que estas sejam sujeitos ativos em circuitos de comunicação interativos e recíprocos e não apenas unidirecionais (Hoover-Dempsey & Walker, 2002, citados por Mata & Pedro, 2021).

2.2.3. Benefícios de uma relação de envolvimento escola-família

O estabelecimento de relações de envolvimento ativo de crianças, famílias e educadores, tecidas na base da confiança, promove ganhos não só para as crianças como para quem delas cuida (Davies, 1989; Marques, 2001; Magalhães, 2007; Silva, 2007; Mata & Pedro, 2011).

Podemos sistematizar estes benefícios, de acordo com os autores acima citados, em benefícios para:

- As crianças – maior motivação, melhoria nas aprendizagens, maiores ganhos desenvolvimentais, sentem maior interesse e proximidade das suas famílias, veem as práticas educativas diferenciadas;
- As famílias – sentem-se mais valorizadas, aprendem a desempenhar melhor o seu papel, compreendem melhor as suas crianças, confiam mais na escola e nos profissionais, compreendem melhor os educadores e objetivos educacionais, têm maior conhecimento das atividades que se realizam em contexto escolar e suas finalidades, promovendo maior facilidade em dar continuidade às aprendizagens feitas no contexto escolar;
- Os educadores – maior satisfação profissional, maior conhecimento das famílias e das crianças no seu contexto familiar, facilita o ajuste da sua prática às necessidades e expectativas de cada família (tornando a sua prática mais significativa), apela a uma avaliação constante da sua prática, encoraja os educadores a promover práticas que envolvam cada vez mais as famílias, a serem melhores profissionais.

Um dos pontos-chave desta relação é que famílias e profissionais passam a conhecer melhor a criança, o que permite ajustar as suas práticas educativas de forma holística e diferenciada, sendo que quem mais beneficia desta relação são as crianças e famílias socialmente mais vulneráveis (Magalhães, 2007).

Além dos ganhos para estes três principais atores da relação, importa notar que também a Escola, como instituição, a comunidade e a sociedade beneficiam com uma relação bem-sucedida. Os programas educativos vão ao encontro das necessidades e expectativas de crianças e famílias, sente-se uma melhora a nível do ambiente escolar, as comunidades veem as famílias mais envolvidas na vida da comunidade «[induzindo] (...) a uma cultura de cidadania e a um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo» (Sousa & Sarmiento, 2009, p.146).

2.2.4. Tipos de relações escola-família

Podemos encontrar na bibliografia que aborda o tema da relação entre a Escola e as famílias o recurso a conceitos como «relação», «cooperação», «colaboração», «parceria», «partenariado», «envolvimento» e «participação», algumas vezes empregues com o mesmo significado, outras com significado distinto.

Assim sendo, na opinião de autores como Silva (1993), Wolfwmdale (1989) e Diogo (1994), os dois últimos citados por Homem (2002), o termo «envolvimento» abrange um maior leque de atitudes que espelham o que, de facto, se pretende estabelecer entre a escola e a família: uma relação recíproca, de entreajuda, de negociação, onde todos os atores assumem um papel de igual importância, em que as suas opiniões e ideias são tidas em conta, tanto a nível informal, como a nível formal e organizado, quer a nível da Escola, como no que acontece fora dela. Esta relação é, nas palavras de Silva (2003) «(...) uma relação complexa e multifacetada» (p.349) na qual a chave para o bom envolvimento por parte das famílias consiste na boa comunicação com os restantes atores da relação (Davies, 1989).

Epstein (1997) citada por diversos autores como Marques (1993) e Diogo (1998) estabeleceu uma tipologia na qual identificou seis tipos de envolvimento das famílias com as escolas e a comunidade, os quais devem ser incluídos num programa integrado

e que vá ao encontro das necessidades das crianças, famílias, escolas e comunidades (Marques, 1993). Assim, a autora sistematiza esses tipos de envolvimento como:

- Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias – nas quais a família satisfaz as necessidades básicas da criança, por exemplo: criar condições básicas de sono, higiene, alimentação, vestuário ou saúde;
- Tipo 2 – Comunicação família <-> escola – contactos informais, reuniões individuais e em grupo, onde se abordam temas relacionados com as vivências das crianças, o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens, progressos e dificuldades, bem como objetivos e finalidades educativas;
- Tipo 3 – Envolvimento dos pais na Escola – no qual as famílias se envolvem em atividades voluntárias na Escola, como atividades em sala, festas, reuniões;
- Tipo 4 – Envolvimento das famílias em atividades de aprendizagem em casa – envolvimento das famílias na ajuda às crianças em casa, nos trabalhos de casa ou projetos de investigação;
- Tipo 5 - Envolvimento das famílias no governo das escolas – as famílias influenciam e participam efetivamente na tomada de decisões ou por meio de representantes;
- Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias – crianças, famílias e profissionais, bem como outros membros da comunidade colaboram a fim de contribuir com serviço necessário à comunidade envolvente, na ajuda à formação das crianças.

Este modelo é dos modelos de envolvimento mais completos no sentido em que não se limita apenas à interação escola-família ou família-escola, concebendo todos os atores sociais que participam na vida e educação das crianças como pessoas válidas e capazes de, em interação, potenciar as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento, não se limitando ao espaço da escola, mas abrangendo outros recursos da comunidade. Desta forma, encara-se a família não como cliente ou colaboradora, em que assume um papel em que responde às solicitações e expectativas da escola, mas sim como parceira, assumindo um papel ativo na vida da mesma (Silva & Stoer, 2003)

Ainda que se encontre na literatura estudos que evidenciam que a relação entre famílias e profissionais é mais frequente e abrangente na Creche e JI do que em outros níveis de ensino, esta apresenta alguns desafios.

2.2.5. Desafios do envolvimento entre a escola e a família

Esta relação biunívoca apresenta, como todas as relações, influências mútuas nos seus membros (Homem, 2002). Para Diogo (1998) o território da família é influenciado pela Escola ou, nas suas palavras “invadido” (Diogo, 1998, p.51) em dois planos: no plano afetivo – ao afetar o estado de espírito e de humor das crianças (Perrenoud, 2001b; Lima, 2002) e no plano instrumental – sobretudo a nível do ritmo de vida, em que utilização do tempo em família e de rotinas familiares se adaptam aos horários escolares (Perrenoud, 2001b; Lima, 2002). Desta forma, a família altera o seu comportamento de modo a ir ao encontro das expectativas do ambiente escolar (Gimeno, 2001).

A questão da compatibilidade de horários, devido ao horário extenso de trabalho das famílias, é hoje uma das principais barreiras ao envolvimento das famílias (Marques, 2001; Homem, 2002; Mata & Pedro, 2021), sobretudo se esse envolvimento implica presença física.

Uma das armadilhas (Silva, 2003) associadas à relação entre a escola e a família reside no facto de, na sua maioria, a escola ter um papel homogeneizador, assumindo um modelo de família ideal (classe média, nuclear) correndo o risco de reproduzir desigualdades sociais, ao deixar de fora as culturas de alguns dos seus alunos, tratando todas as crianças e todas as famílias como iguais e não diferenciando estratégias que vão ao encontro das suas necessidades e interesses (Silva & Stoer, 2003; Silva, 2003, 2007, 2009), atraindo, desta forma, as famílias cuja cultura mais se aproxima da cultura escolar (Marques, 2001).

Neste sentido, há evidência de que são sempre as mesmas famílias que aparecem na escola (Silva, 2007) e quando estas não são estimuladas a envolverem-se, as famílias com maiores níveis de educação participam mais, traduzindo-se num aumento da discrepância entre o aproveitamento escolar das crianças oriundas da classe média e as crianças com rendimentos inferiores (Marques, 1997). Este fenómeno

social é explicado por diversas razões assinaladas por Davies (1989) e Marques (1993, 2001): as famílias com baixos recursos e níveis de escolaridade inferiores apresentam maior incidência de más experiências escolares, não se identificam com a cultura escolar, não compreendem a linguagem formal e técnica e desconhecem a importância e necessidade da relação no desenvolvimento das crianças. Acresce a estes o sentimento de que os profissionais têm baixas expectativas em relação ao seu envolvimento pelo que estas famílias poderão sentir que o seu envolvimento não é eficaz (Magalhães, 2007; Mata & Pedro, 2021).

Por parte das famílias, existem outras dificuldades encontradas no envolvimento, como: a falta de confiança, baixa autoestima, indiferença, timidez e sentimentos de inferioridade ou a falta de recursos tecnológicos como telemóvel, computador ou internet (Diogo, 1998; Mata & Pedro, 2021). Há, ainda, famílias que preferem um contacto menos formal e mais pessoal «centrado na criança e no seu desenvolvimento» (Diogo, 1998, p.24).

Do ponto de vista dos educadores, os constrangimentos inerentes à relação com as famílias consistem em sentimento de intromissão no seu saber profissional, dificuldades no planeamento de recursos ajustados a cada família, falta de tempo, insegurança, receio da crítica, medo de não ser valorizado e de reduzir o seu poder (Homem, 2002; Mata & Pedro, 2021).

Estes constrangimentos conduzem a uma não abertura da escola ao envolvimento das famílias, por um lado, e por outro lado, à inércia das famílias ao não saberem como se podem envolver nas vivências da instituição (Marujo, Neto & Perloiro, 2010), pelo que é necessário criar estratégias que facilitem este envolvimento.

2.2.6. Estudos sobre o tipo de envolvimento e participação das famílias e a influência do contexto familiar no contexto escolar

No que respeita à natureza da comunicação entre os profissionais e as famílias, Homem (2002) implementou um estudo onde pretendia compreender a participação dos pais no jardim de infância do bairro (JIBA).

Relativamente à comunicação entre as famílias e os profissionais, observou-se que ocorria, sobretudo, através de conversas informais e curtas, que aconteciam, essencialmente, durante os momentos de acolhimento e despedida: as conversas entre famílias e educadoras incidiam mais em aspetos relacionados com a vida familiar e o comportamento das crianças, sendo que assuntos relacionados com a higiene, a alimentação e o bem-estar surgiam mais em conversas com as auxiliares. Temas como o desenvolvimento e a saúde das crianças, a organização das rotinas e das atividades realizadas ou a realizar surgiam em conversas, tanto com as educadoras, como com as auxiliares. Notou-se, também, que grande parte das vezes foram os pais que tomaram a iniciativa.

Pelo contrário, os progressos das crianças e os princípios educativos subjacentes à ação pedagógica eram assuntos pouco abordados, tanto em encontros informais, como em reuniões de pais, demonstrando um olhar pouco compreensivo do papel dos pais enquanto interlocutores educativos, sobretudo se estes provinham de meios socioeconómicos mais baixos.

Revelou-se que a participação dos pais estava condicionada pela perceção que tinham das expectativas dos profissionais, isto é, pela forma como acreditavam que os profissionais esperavam que participassem, limitando, muitas vezes, a sua ação como observadores e conhecedores do que acontecia no JI, através do diálogo com as crianças e com os profissionais.

Uma conclusão que podemos retirar deste estudo é a de que é necessário que o educador demonstre simpatia e abertura ao envolvimento das famílias em todos as suas vertentes, permitindo que se envolvam nas políticas da própria instituição, na regulação da prática educativa, para que estes possam participar na definição dos princípios subjacentes à prática educativa e acompanhar, fundamentadamente, os progressos das crianças. Para que as famílias e notem e façam notar, não como atores exteriores à Escola, mas como fazendo parte dela.

Na mesma linha de pensamento, num outro estudo, Barros e Cruz (2012) sugerem que a participação das famílias nos contextos de educação «parece estar relacionada com a sua satisfação com a qualidade das instituições» (p.14),

nomeadamente quando estas ficam a par do que aconteceu durante o dia e quando as suas opiniões e sugestões são consideradas pelos educadores (Fuqua & Labensohn, 1986 citados por Barros & Cruz, 2012)

No estudo levado a cabo pelos autores, o objetivo principal incidia em compreender e descrever indicadores que influenciam a participação das famílias na Creche e no Jardim-de-Infância – a participação das mães, a qualidade do ambiente familiar e a qualidade do ambiente do contexto extrafamiliar.

Uma conclusão importante deste estudo revela uma consistência da participação das mães ao longo do tempo, sendo que se observa que as mães que mais participavam na Creche, foram as mesmas que mais participavam no JI. Desta forma, se queremos que esta tendência se mantenha ao longo dos restantes níveis de escolarização, é importante compreender a necessidade de envolver todas as famílias desde cedo, para que cedo entendam a importância que esse envolvimento tem para as próprias famílias, para as crianças, para os profissionais e para a Escola.

Um outro dado importante indica que as mães, de um modo geral, participam mais em iniciativas em grupo (como reuniões e festas) do que em iniciativas individuais. No entanto, nota-se uma participação em contactos individuais mais frequente por parte das mães mais escolarizadas, bem como esta participação parece ser beneficiada pela qualidade da instituição, o que nos poderá elucidar em dois aspetos: primeiro, as mães mais escolarizadas poderão estar mais familiarizadas com a linguagem escolar e compreender melhor a importância da sua participação, facilitando o seu envolvimento; segundo, a qualidade do ambiente escolar poderá estar relacionada com disponibilidade demonstrada pelos educadores relativamente ao envolvimento das famílias, bem como com perceção, por parte das mesmas, de serem bem-vindas e uma mais-valia no processo educativo.

Relativamente ao nível socioeconómico e, no que concerne à adaptação da criança à Creche, Portugal (1998) elucida-nos para algumas conclusões obtidas através do estudo que implementou em 1995, intitulado “Experienciação da creche, um contributo para uma abordagem ecológica da adaptação à creche” e cujo objetivo incidia em compreender os comportamentos de dois grupos de crianças relativamente

à sua adaptação à Creche. Através da implementação deste estudo a autora concluiu que as crianças que apresentavam maior dificuldade de adaptação à creche pertenciam a famílias de estrato socioeconómico mais reduzido e, entre outros aspetos, que têm menor nível de desenvolvimento e relações sociais pouco alargadas, ao contrário das crianças provenientes de famílias com níveis socioeconómicos superiores, apresentando estas maior facilidade de adaptação.

Um educador atento à criança, ao seu desenvolvimento, que tem em consideração o seu contexto familiar e aquilo que pode fazer para acompanhar e ajudar as famílias na educação das suas crianças é um profissional que conhece e adequa as estratégias que o podem apoiar no seu trabalho, algumas das quais irei referir no ponto seguinte.

2.2.7. Estratégias de envolvimento escola-famílias

É com olhar atento relativamente à existência de uma pluralidade de famílias e para o facto de que nem todas estão predispostas a participar na vida das creches e JI, que é importante que o educador consiga dotar-se de estratégias convidativas e facilitadoras dessa participação «garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias» (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.28).

Uma das condições importantes para que as famílias se sintam motivadas a participar e colaborar consiste na «perceção da desejabilidade da presença do outro na relação» (Pedro, 1999), isto é, é necessário que as famílias se sintam desejadas na relação que estabelecem com os outros atores da relação, pelo que nos comprometemo-nos a trabalhar com as famílias sem preconceitos (Vasconcelos, 2009).

Um dos primeiros passos identificados por Marujo, Neto e Perloiro (2010) consiste em iniciar a relação por tecer elogios (fundados) e referir aspetos positivos e, só depois, se for o caso, apontar dificuldades.

Mata e Pedro (2021) identificam alguns princípios que promovem o envolvimento das famílias, nomeadamente:

- A criação de uma relação mútua de confiança, proximidade e empatia;

- Vontade de trabalhar em conjunto, fazendo com que as famílias se sintam bem-vindas;
- Planeamento e implementação de estratégias adequadas ao contexto;
- Continuidade, regularidade e frequência;
- Inovação e diversificação de estratégias;
- Estabelecimento de canais de comunicação diferenciados
- Utilização de uma linguagem simples e clara;
- Disponibilização de informação acerca das atividades, objetivos e conquistas das crianças;
- Possibilitar o envolvimento das famílias e das crianças na organização das reuniões formais;
- Estimular as famílias a colaborarem na recolha e elaboração de materiais e partilha de documentação e de vivências familiares das crianças;
- Incentivar a participação das famílias em atividades estruturadas da sua iniciativa ou da iniciativa da escola, como feiras, exposições, visitas de estudo...
- Criar circuitos de comunicação como Placards nas salas e corredores, onde se expõem trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Investir em estratégias que potenciem o envolvimento das famílias menos escolarizadas, como a compreensão dos seus interesses, necessidades, a disponibilidade para o auxílio nas diversas vertentes educativas, a tomada em conta das suas ideias e opiniões e a elucidação da necessidade de um maior envolvimento, pode ser um ponto de partida para que, por um lado não exista este fosso entre o envolvimento das famílias de meios mais favorecidas e as que provém de meios mais frustres e, por outro, para que as crianças que provém de famílias mais desfavorecidas não sejam comprometidas ao nível do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens.

Tal como referem Mata e Pedro (2021), apesar de nem sempre se sentirem confortáveis, as famílias gostam e interessam-se em participar na vida escolar das crianças, sobretudo se esta participação for solicitada por estas. No entanto, as famílias apenas se mobilizam a participar se constatarem que a sua participação tem, de facto, resultados notáveis ao nível da escola (Afonso, 1993, citado por Homem, 2002). Para tal,

o estabelecimento de relações de disponibilidade e confiança, permitem criar «conexões emocionais partilhadas» (MCMillan & Chavis, 1986, citado por Mata & Pedro, 2021, p.70) que fomentam o sentido de pertença e incitam a continuação da relação no futuro.

2.3. Conexões entre os contextos de creche, do jardim-de-infância e da família

Ao longo deste trabalho tenho vindo a referir a importância das conexões que se estabelecem, sobretudo entre as vivências familiares e do contexto educativo das crianças. LeeKeenan e Ninmo (1992), autores de referência da pedagogia Reggio Emilia, recorrem a este termo para se referirem às interligações que se estabelecem entre pessoas, objetos, ideias, ações e sentimentos e que sustentam a aprendizagem e que além de envolverem as crianças, envolvem também as famílias, os profissionais e a restante comunidade. Os autores sublinham que estas conexões ocorrem quando se conectam:

- as crianças umas com as outras – através da partilha de experiências, emoções e discussão de ideias e interesses;
- os interesses das crianças com os interesses dos professores – tendo em conta que as crianças demonstram interesse em conhecer a vida dos professores, além do que se passa no contexto escolar, o professor pode partilhar com as crianças o que faz fora da escola, recorrendo a fotografias, por exemplo;
- através do ambiente da sala de aula – ao colocar materiais relacionados entre si nas várias áreas da sala;
- experiências externas com experiências escolares – permitindo a interligação da vida da criança na escola e no contexto familiar, por exemplo, fazendo circular objetos e fotografias entre os diversos contextos;
- ao longo do tempo – relacionando o passado, o presente e o futuro das atividades que se desenvolvem, fortalecendo a memória e ajudando a criar uma história do grupo;
- eventos, ideias, sentimentos por meio de representação e documentação – recorrendo-se, por exemplo, aos livros de vida do grupo onde se podem

inserir fotografias, desenhos e comentários das atividades e dos sentimentos envolvidos, revisitando-as, refletindo acerca delas e reinterpretando-as.

Conetar pressupõe que os atores estão dispostos a observar, a escutar, a dialogar, a partilhar criando um fio condutor que facilita o desenvolvimento e a construção das aprendizagens das crianças. O estabelecimento de conexões, nomeadamente as que se estabelecem entre a escola e a família, permite compreender a criança, conhecer as suas vivências, os seus interesses e gostos, possibilitando um planeamento de propostas conjunto diferenciado e adequado ao que se conhece de cada criança e do grupo. Este processo é facilitado através da documentação, na qual a fotografia assume um papel de destaque.

2.4. Documentação pedagógica e as conexões entre os microsistemas da família e da instituição de educação de infância

Um dos pontos-chave deste projeto investigativo consiste na compreensão do papel da documentação pedagógica como meio privilegiado para conectar as vivências das crianças. Para compreender essa importância importa, em primeiro lugar, compreender o que é a documentação pedagógica.

Para Dahlberg et al. (2005) a documentação pedagógica abrange os materiais que registam o que as crianças dizem, o que elas fazem e a forma como os educadores as veem e se relacionam com elas, numa tentativa do educador em compreender o seu trabalho e a forma como percebe a criança.

Documentar implica observação e escuta atentas (Gandini, 2002), seleção e organização, registo, interpretação, reflexão e partilha.

A escuta atenta das crianças prevê que o educador esteja ciente da necessidade das crianças se questionarem, interrogarem, expressarem valorizando-as como participantes ativos na construção dos seus conhecimentos (Malavasi & Zoccatelli, 2013; Lemos, 2015).

É através da observação que se põem em evidência, não só os olhares e ponto de vista do observador, como as ações e manifestações das crianças (Malavasi &

Zoccatelli, 2013). A neutralidade da observação é, neste sentido, posta em causa uma vez que a subjetividade presente no olhar do observador e as suas intenções e expectativas são intrínsecas a este ato (Ostetto, 2018; Mello, Barbosa & Faria, 2018).

Fochi (2015) citado por Pinazza e Fochi (2018) alerta-nos para o facto de que a observação deverá servir para «entranhar aquilo que é familiar» (p.23). É nesta linha de pensamento que Ostetto (2011) refere que o registo das observações efetuadas nos ajuda a olhar além do que é visível, numa primeira instância, a fim de compreendermos melhor as crianças, as ações, relações, bem como nos permite tomar consciência das nossas angústias, incertezas, dificuldades, limites e falhas.

O registo ocorre através de uma escolha – nem sempre fácil, uma vez que tudo nos pode parecer igualmente importante registar (Mello, Barbosa & Faria, 2018) – focada e que faça sentido (Simiano, 2017). Pinazza e Fochi (2018) chamam-nos a atenção para o facto de nem todos os registos constituírem documentação, tornando-se o processo de escolha importante para selecionarmos registos com qualidade. Desta forma, para selecionarmos o que vamos documentar poderemos colocar questões como: o que documentar, como, onde, para quê, para quem (Marques & Almeida, 2011; Mello, Barbosa & Faria, 2018; Oliveira-Formosinho et al., 2019) sabendo, à priori, que cada opção de documentação é tendenciosa e a eleição de cada uma pode acrescentar algo ou deixar algo de fora (Gandini, 2002).

Através do registo procede-se à interpretação das observações, escutas, inquietações, sentimentos numa atitude reflexiva que busca permanentemente o significado e o sentido do que está registado (Mello, Barbosa & Faria, 2018; Simiano, 2017; Ostetto, 2018).

O objetivo principal da documentação é tornar visível e público o trabalho que se desenvolve em meio escolar, a sua qualidade, tornando-o passível de interpretação, diálogo, crítica e reflexão – as bases de uma avaliação democrática (Malavasi & Zoccatelli, 2013; Vasconcelos, 2009) – e atribuindo-lhes significado (Gontijo, 2011; Lemos, 2015).

Benzoni (2001) citado por Marques e Almeida (2011) sistematiza as finalidades da documentação em: documentar para descobrir e conhecer; documentar para

analisar e reconstruir/ reprojeter (documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo; documentar para “manter memória”; documentar para “estar em relação” com os alunos; documentar para informar e comunicar.

Além disso, a documentação pedagógica promove benefícios específicos para:

- As crianças – ao reviverem sentimentos, lembrarem e reinterpretarem acontecimentos (Vasconcelos, 2009; Mello, Barbosa & Faria, 2018), sentindo-se valorizadas e tomando consciência da própria aprendizagem (Gandini, 2002; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017);
- As famílias – aproximam-se das vivências das crianças fora de casa (Vasconcelos, 2009), inspiraram-se para realizar atividades com as crianças, aproximando as vivências familiares das vivências no contexto educativo (Mata & Pedro), veem-se envolvidas no dia-a-dia do contexto escolar (Mello, Barbosa & Faria, 2018)
- Os profissionais – permite refletir acerca da forma como olham para as crianças, como desenvolvem a sua profissão (Marques & Almeida, 2011), adquirem capacidade para produzir investigação, promovendo o seu desenvolvimento profissional (Vasconcelos, 2009), potenciam a autoavaliação e ressignificação do processo educativo (Malavasi & Zoccatelli, 2013; Mello, Barbosa & Faria, 2018), ajudam-nos a descobrir as motivações por detrás das ações das crianças e o modo como aprendem (Malavasi & Zoccatelli, 2018).

O processo de documentação é paralelo ao processo de avaliação. Através da documentação produzida podemos avaliar, não só o trabalho desenvolvido, o que as crianças fazem, mas também a forma como aprendem (Gandini, 2002). Na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), por exemplo, a documentação está no centro da avaliação pedagógica cujas características incluem, entre outras: fomentar o bem-estar das crianças e famílias, promover a participação democrática, onde todos se sintam ativamente envolvidos, estimulando a aprendizagem diferenciada, holística e ecológica das crianças, ao mesmo tempo que fornece informações úteis às crianças, famílias, profissionais e decisores políticos.

Neste sentido, cumprem-se ciclos sucessivos de observação-registo-documentação-planeamento e avaliação essenciais para a análise e construção conjunta do conhecimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Documentar exige, assim, uma prática pedagógica reflexiva e democrática, baseada no diálogo e negociação entre os diversos atores (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Mello, Barbosa & Faria, 2018). Apesar de se referir ao passado, a documentação permite perspetivar o futuro (Marques & Almeida, 2016), servindo de fio condutor (Marques & Almeida, 2011) que conecta experiências e vivências, permitindo realizar com as crianças e as famílias um planeamento diferenciado e significativo e ao educador ajustar a sua prática educativa e tornar-se cada vez melhor profissional.

«Através da documentação, reflexão, repetição e revisão, as crianças são guiadas para experiências profundas» (LeeKeenan & Ninmo, 1992, p.255) em que o educador assume um papel fundamental ao ensinar a criança a documentar para que ambos possam aprender e compreender o trabalho desenvolvido (Magalhães & Artur, 2017).

Ostetto (2018) compreende, então, que a documentação consiste em

contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação.

É nessa busca de sentido que se encontram diversos modos de documentar, servindo ao mesmo tempo, crianças, famílias, educadores e restante comunidade.

2.4.1. Tipos de documentação pedagógica

No que diz respeito aos tipos de documentação pedagógica, as OCEPE (2016) identificam quatro grupos distintos: registos de apoio à organização do grupo, produções individuais ou coletivas das crianças, registos audiovisuais e documentos produzidos pelo educador para orientar o seu trabalho e refletir sobre a sua intervenção.

Nos registos de apoio à organização do grupo incluem-se, por exemplo, os instrumentos de pilotagem, característicos do modelo MEM praticado em ambos os contextos onde realizei o estágio, como o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades e o Diário.

O Mapa de Presenças consiste no quadro mensal (no JI) e semanal (na Creche) onde a criança regista diariamente a sua presença, podendo servir como forma de avaliar a sua assiduidade. Possibilita desenvolver o sentido de pertença, a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e interajuda, e, ao mesmo tempo, a consciencialização temporal a partir das vivências e dos próprios ritmos, desenvolver o pensamento lógico-matemático, linguístico e social, onde a criança identifica o seu nome e o dia correspondente (Niza, 2013; Folque & Bettencourt, 2018).

O Mapa de Atividades é tabela de duas entradas que contém uma linha com o nome de cada criança, e colunas correspondentes às diversas atividades que podem vir a ser exploradas, no qual coloca uma cruz na atividade que quer realizar e um círculo à sua volta quando termina. Permite à criança antecipar e planificar, escolhendo as atividades do seu interesse e avaliar e refletir sobre esses mesmos interesses (Folque, 2018).

O Diário é composto pelas colunas Gostamos, Não gostámos, Fizemos e Queremos. As três primeiras permitem fazer a avaliação/balanço sócio-moral da vida grupo durante a semana e a última serve para a planificação de atividades futuras e como registo de sugestões de desejos, nas quais a criança pode escrever, ilustrar ou pedir ao adulto ou criança mais velha que escreva o que pretende. Permite à criança fazer uma refletir, planificar, clarificar valores, fomenta o diálogo, a partilha e discussão de ideias e a regulação de comportamentos (Niza, 2013; Folque, 2018)

As produções individuais ou coletivas das crianças abrangem, por exemplo: portfólios, livro de vida do grupo ou o jornal escolar, bem como as produções expostas nas paredes da sala e corredores.

As paredes da sala e dos corredores e os placards são um meio privilegiado para comunicar à restante comunidade educativo o trabalho que se desenvolve em cada sala, deixando de ser um mero expositor de trabalhos e passando a ser visto como um «instrumento de construção coletiva» (Gontijo, 2011, p.128). Ao mesmo tempo, permite que as crianças revisitem os seus trabalhos e instrumentos de regulação nelas expostos, fomentando o diálogo e criando a noção mais clara dos tempos passado, presente e futuro (Magalhães & Artur, 2017) na medida em que ajuda a criança a

recordar e criar memória, bem como a antecipar e planejar eventos futuros, sendo também um potencial instrumento de avaliação das aprendizagens e de reflexão do educador (Marques & Almeida, 2011).

Os portfólios individuais partem de fotografias, desenhos, textos das crianças, comentários das crianças, educadores e famílias, acerca dos processos e progressos das crianças, bem como pode incluir narrativas. Sá-Chaves (2004) citado por Marques e Almeida (2016) sublinha que o recurso aos portfólios aprofunda o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos inerentes a essa relação.

As narrativas incluídas no portfólio, ao contrário das informações, não necessitam de explicações, permitindo que quem as lê possa ter liberdade de interpretação (Simiano, 2017). Estas narrativas podem ser produzidas como mini-histórias que contém fotografias das ações das crianças e sua narração.

As mini-histórias são memórias de fatos episódicos do cotidiano escolar, que expressam momentos mais significativos e que surgem de construções que as crianças realizam nas interações, de algo curioso que naquele momento a professora conseguiu registrar fotograficamente e assimilar da compreensão do sentido das reações vividas, transformando-se em uma memória auto formativa incorporada com significados equivalentes às coordenações das ações pedagógicas. (Santos et al., 2019, pp. 3-4).

Desta forma, as mini-histórias são muito úteis como registo das aprendizagens das crianças, sobretudo dos bebés, pois permitem ilustrar o que a criança faz, como faz, comunicando as suas curiosidades, descobertas e aprendizagens realizadas, na qual a sua ação é a questão principal (Santos et al., 2019).

O livro de vida do grupo, instrumento muito utilizado no modelo MEM, é um recurso idealizado por Freinet que funciona como um diário do grupo onde, ao longo do ano, são registados impressões, sentimentos e pensamentos das crianças, representando as vivências mais significativas do grupo, valorizando a criança como coprodutora do seu processo comunicativo e de aprendizagem (Gontijo, 2011).

O Jornal escolar também nos remete para a pedagogia de Freinet. Para este pedagogo, o jornal consiste numa recolha de textos livres das crianças que são agrupados mensalmente de forma a disponibilizá-los aos seus correspondentes (Freinet,

1974) que contém também gravuras e desenhos. O texto livre nele contido permite uma maior aproximação da criança com a escrita e as suas finalidades comunicativas (Silva & Krauss, 2016). Uma das grandes finalidades do Jornal Escolar é o seu sentido social e cultural, na medida em que valoriza a escrita da criança, motivando a sua partilha e divulgação (Raminhos, 2000) assegurando a validade social às produções culturais das crianças (Niza, 2001) as quais dão a conhecer o trabalho desenvolvido em contexto escolar e possibilitam a intervenção de outros atores da comunidade (Oliveira, 2003).

Com a evolução tecnológica, o jornal escolar tem vindo a evoluir, sendo a comunicação feita, hoje em dia, sobretudo através de blogues ou páginas e grupos virtuais da turma. O recurso a este espaço comunicativo deve prever o acesso a todas as famílias, não sendo um meio a privilegiar caso possa ser um recurso que exclui alguma delas. Ainda assim, convém referir que os recursos digitais foram um recurso fundamental para estabelecer a comunicação entre crianças, entre crianças e educadores, crianças e famílias, entre famílias e entre famílias e educadores, sobretudo neste tempo de pandemia COVID-19, quer em momentos de confinamento, em que comunicámos quando todos estávamos nas nossas casas, quer para estabelecer comunicação que anteriormente se estabelecia no contexto escolar e que devido às restrições das famílias não poderem permanecer nesse espaço nos fez privilegiar este meio comunicativo que, até então, era visto com não como um meio privilegiado, mas como um recurso alternativo. O que antes podia ser um recurso perturbador, tornou-se num auxiliar necessário para manter a proximidade na distância (Martins et al., 2020)

O recurso à tecnologia deve satisfazer os objetivos específicos de aprendizagem, na qual a criança assume um papel ativo. Amante (2007) citado por Anjos e Francisco (2021) identifica como contributos para a aprendizagem de crianças pequenas: auxílio no desenvolvimento da linguagem verbal e escrita, desenvolvimento do pensamento matemático, bem como potencia o conhecimento do mundo, permitindo o conhecimento e contacto com uma comunidade mais vasta. Desta forma a criança desenvolve a sua formação cívica, a sua expressividade e criatividade, tornando-se cada vez mais autónoma. (Anjos, Francisco & Brito, 2021).

De entre os registos audiovisuais, a fotografia é um recurso bastante utilizado, pois permite a adultos e crianças, comunicar, lembrar, prolongar a ação pedagógica,

refletindo e dando sentido e significado à história que contam (Freitas & Craveiro, 2017), constituindo a «única linguagem compreendida no mundo inteiro» (Grensheim, 1962 citado por Sontag, 2012 *in* Freitas & Craveiro, 2017)

Malavasi e Zoccatelli (2013) referem, ainda, que para que seja considerado um recurso documental, a fotografia deve permitir uma interpretação. Contudo, importa realçar que essa interpretação é subjetiva. Como nos diz Ostetto (2018), o autor da fotografia capta-a num tempo e lugar concreto, com olhares e objetivos específicos e, quando a torna pública, permite-lhe tomar múltiplas interpretações, de acordo com quem a observa.

Os documentos produzidos pelo educador abarcam aqueles que servem para orientar o seu trabalho – como as planificações – e os que permitem refletir sobre a sua intervenção – como as notas de campo e reflexões constantes no caderno de formação – além daqueles que apoiam a sua prática, nomeadamente para conhecer melhor as crianças e as suas famílias – como os inquéritos e questionários. Estes documentos foram descritos mais detalhadamente no ponto 1.4. deste relatório.

A compreensão efetiva do importante papel da família e da escola na educação da criança e, conseqüentemente, do envolvimento de ambas em práticas educativas promotoras de aprendizagens significativas e de um desenvolvimento holístico das crianças, bem como as estratégias facilitadoras desse envolvimento foram tidas em conta no decorrer de toda a minha intervenção em ambos os contextos. O conhecimento relativo às diferentes formas e finalidades da documentação pedagógica foi, também ele, preponderante para adequar a minha prática ao contexto e necessidades de cada grupo – quer num todo, quer individualmente – dando-lhe sentido e procurando envolver crianças, famílias e profissionais.

Dessa forma, apresento, no próximo capítulo, aspetos referentes aos contextos de intervenção, a descrição dos momentos-chave da intervenção nesses contextos e a análise reflexiva sobre a minha intervenção.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Nos contextos educativos onde tiveram lugar, tanto a PES em Creche, como a PES em Jardim de Infância, ambas as educadoras cooperantes seguiam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

3.1. Modelo do Movimento da Escola Moderna

O MEM é um movimento que surge em 1966, decorrente da fusão de três práticas convergentes (Niza, 2013) que considera a aprendizagem numa perspetiva socio-construtivista baseada nas teorias de Bruner e Vigostsky (Niza, 2013).

No Modelo MEM existe a preocupação fulcral no desenvolvimento pessoal e social de crianças e adultos como cidadãos ativos e democráticos (Folque, 2018, p.51). De acordo com Folque (1999) «a vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação» (p.6) no qual a criança é vista como um ser capaz de participar nestes processos (Folque & Mello, 2015). A educação ocorre, desta forma, através de interações dinâmicas entre as crianças, entre crianças e os intervenientes do meio que a rodeiam e entre os estímulos do próprio meio.

3.1.1. Princípios Pedagógicos

O Modelo do MEM tem como finalidades a iniciação às práticas democráticas – através da participação das crianças na gestão do processo de aprendizagem, do planeamento e da avaliação, com base no diálogo e negociação – a reinstituição dos valores e das significações sociais – através dos circuitos dos saberes aprendidos com projetos desenvolvidos, entre crianças e educadores – assentes na reconstrução cooperada da cultura, na qual o sucesso de um influencia o sucesso do grupo (Niza, 2013; Folque & Mello, 2015)

Assim, para responder às finalidades acima mencionadas, o processo educativo tem por base a partilha, cooperação, interajuda e colaboração o diálogo e a negociação, que imperam em toda a organização do ambiente educativo da sala.

Fazem, ainda, parte do Modelo MEM três condições essenciais para a construção de uma dinâmica social da educação (Niza, 2013; Folque, 2014):

- A organização do grupo em diferentes idades e capacidades, permitindo um enriquecimento cognitivo e sociocultural das crianças, que contactam com crianças ou adultos mais avançados nas suas capacidades, sendo que estas fornecem andaimes, trabalhando na ZDP da criança, promovendo a evolução nas suas capacidades e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.
- A existência de um clima de livre expressão – onde se têm em conta as concepções das crianças, as suas opiniões, experiências e vivências, como ponto de partida para alargar os seus conhecimentos, através dos circuitos de comunicação e promovendo a aprendizagem.
- A disponibilidade de tempo lúdico para brincarem, explorarem e realizarem as suas descobertas – disponibilizando materiais e documentos estimulantes, que suscitem curiosidade e alimentem os projetos desenvolvidos.

3.1.2. Circuitos de comunicação

No MEM, a partilha dos produtos culturais é veiculada através de circuitos de comunicação diversos, nos quais a comunicação assume um papel preponderante.

A comunicação assume, neste modelo, a base de toda a educação (Niza, 2004, 2010, citado por Folque & Bettencourt, 2018). A escuta ativa das crianças por parte dos educadores possibilita a participação da criança na gestão cooperada do currículo (negociada entre crianças e educadores), atribuindo-lhe um papel ativo na construção das suas aprendizagens (Folque & Bettencourt, 2018).

Desta forma, a comunicação que não é apenas verbal, mas também emocional «do toque e dos gestos que carregam significados» (Folque & Bettencourt, 2018, p.117) dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo, ao mesmo tempo que concebe a criança como um ser legítimo de participar na sua educação, ao escutá-la, valorizá-la, reconhecê-la, respeitá-la e atender às suas necessidades (Folque & Bettencourt, 2018). Só assim se cumpre a verdadeira educação democrática.

Folque (2018) identifica duas funções da comunicação: função cognitiva – que leva a criança a estruturar o seu pensamento – e função social – através da sua partilha

com o grupo. A organização do tempo no modelo do MEM visa encontrar tempos destinados à comunicação, ao diálogo e à escuta ativa por parte dos intervenientes, nomeadamente: o acolhimento e despedida, as reuniões de conselho e o momento das comunicações.

A Reunião de Conselho da manhã permite às crianças que falem acerca das suas vidas, mostrarem alguma fotografia ou algum objeto que tragam de casa. Através desta conversa partilham-se experiências de vida – a vida de cada criança, a vida humana e a vida em comunidade (Folque, 1999, 2014). Estas reuniões podem ocorrer em pequeno ou em grande grupo e, preferencialmente crianças e adultos estão dispostas numa roda. A roda (ou círculo) «viva, desafiante e problematizadora» Oliveira e Rodrigues (2016, p.748) permite o diálogo, a resignificação de saberes e experiências (Sampaio et al., 2014, citados por Oliveira & Rodrigues, 2016) bem como promove o aumento da participação das crianças (Kantoe et.al, 1992 citados por Folque, 2018).

Durante este momento, o educador poderá registar por escrito o que a criança quer comunicar, sendo uma forma desta se apropriar dos códigos da escrita (Folque, 1999).

Outro tempo privilegiado para comunicação ao grupo é o tempo das Comunicações, momentos em que, ao longo do dia, as crianças vão mostrando umas às outras o que fizeram, como fizeram, do que já são capazes, permitindo-se serem interpeladas pelas curiosidades e questões umas das outras. A partir destas experiências individuais que são alargadas ao grupo podem surgir novos projetos e temas de interesse. Ao mesmo tempo, as crianças tomam consciência de si enquanto pessoas, dos outros e do seu papel no seio do grupo (Folque & Bettencourt, 2018).

As Reuniões de Conselho de sexta-feira são, também elas, um momento que permitem ampliar o poder cognitivo e social da comunicação, uma vez que se debatem temas da convivência em grupo, se identificam dificuldades, se expõem sentimentos, motivações, capacidades, se encontram soluções e estratégias de prevenção dos problemas identificados, num clima em que se tenta, por um lado, não exercer juízos de valor e, por outro, estabelecer regras de convivência em grupo, desenvolvendo o raciocínio moral das crianças (Folque & Mello, 2015).

É através das conversas que ocorrem durante o dia que o educador vai conhecendo as crianças no seu universo cultural (Folque et al., 2015).

3.1.3. Trabalho com as famílias e comunidade

Uma das características deste modelo incide no isomorfismo pedagógico, através do qual os profissionais se comprometem a trabalhar com as crianças do mesmo modo que trabalham em equipa, com as famílias e comunidade (Folque & Bettencourt, 2018).

Deste modo, as conexões que se estabelecem entre as vivências das crianças em casa e na instituição, em articulação entre os vários atores é preponderante para ajudar a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades, para ampliar as aprendizagens das crianças e para reconhecer, ao mesmo tempo, as famílias como peritas no que à educação das crianças diz respeito (Folque & Bettencourt, 2018).

O envolvimento das famílias pode ocorrer em situações formais (reuniões) como em situações informais. Nas reuniões, é dada a oportunidade às famílias de identificarem problemas, interesses e necessidades, de forma elaborar um planeamento e uma avaliação mais adequados.

Os contactos informais ocorrem sobretudo nos momentos de acolhimento e despedida, nos quais se trocam informações úteis sobre a vida da criança, tanto na escola, como em casa, permitindo estabelecer uma relação de confiança e reconhecimento mútuo ou em celebrações (Folque & Bettencourt, 2018). As famílias são também estimuladas a participarem no dia-a-dia da vida das crianças na instituição, entrando na instituição para trocar de roupa, ajudar a marcar as presenças, planear e realizar atividades com as crianças, ajudar nas saídas da instituição, ao mesmo tempo que são desafiadas a colaborarem em projetos da comunidade.

A comunicação entre as famílias, crianças e profissionais é, ainda, apoiada por recursos como cadernos vaivém, onde se registam vivências das crianças em casa e no contexto escolar ou outros registos expostos na instituição, enviados por email ou postados num blog ou grupo da turma. Estes registos englobam, tanto produções das crianças, como documentos elaborados por profissionais e famílias, como informações, pedidos, sugestões, etc. (Folque & Bettencourt, 2018).

Neste pressuposto, famílias e comunidade são assumidas como fonte de conhecimento, como auxílio na resolução de problemas quotidianos e como animadores sociais que devem ser regularmente envolvidas em atividades decorrentes do dia-a-dia da instituição (Niza, 2013). O educador assume, assim, um papel de mediador de culturas (Folque & Bettencourt, 2018) – a cultura de cada criança, de cada família, do grupo, do contexto educativo e da comunidade.

3.2. A intervenção nos contextos educativos e sua análise

3.2.1. Contexto de Creche

A instituição onde teve lugar a PES em contexto de Creche é uma IPSS situada fora da cidade de Évora. A instituição, fundada em 1974, é composta por nove salas, comportando três valências: duas salas de berçário, três salas de creche e quatro salas de pré-escolar.

Apesar de se situar numa zona mais rural, a instituição recebe crianças de vários pontos da cidade de Évora e de freguesias envolventes. Esta localização privilegiada possibilita uma maior proximidade com o meio natural

No Projeto Educativo da Instituição (Projeto Educativo 2019-2022, são identificados os princípios e objetivos subjacentes à prática que dão primazia à garantia do sucesso educativo, criatividade, inovação, exploração do meio envolvente e construção da identidade. Assim com base nos objetivos anteriormente mencionados é possível promover a educação para a sustentabilidade (Projeto Educativo, 2019-2022).

3.2.1.1. Princípios Pedagógicos que Sustentam a Ação Educativa

O trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante na Sala de Creche D assenta no modelo do MEM, no qual toda a organização da sala, espaço, materiais e tempos seguem as linhas orientadoras deste modelo.

Como tal, além da observação e escuta atenta das crianças, são utilizados diferentes instrumentos de pilotagem, fundamentais no processo de aprendizagem, para que as crianças possam participar ativamente na gestão cooperada do currículo, como o Mapa de Presenças, o Diário de Grupo, o Mapa de Tarefas e o Mapa de Aniversários, apoiando a organização do ambiente educativo e constituindo-se como elementos seguros para o grupo, podendo e devendo ser adaptados de acordo com o grupo de trabalho e as suas necessidades.

Também a organização do espaço e do tempo é regida por este modelo e conta com a participação das crianças. Dessa forma, «a organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças» (Folque & Bettencourt, 2018, p.125)

Quanto à organização do espaço, este está organizado por áreas: Área da dramatização, Área das construções, Biblioteca e *Atelier* de atividades plásticas.

No que diz respeito à organização da rotina e seguindo o modelo MEM, esta tem em consideração tempos individuais e coletivos, baseados na diferenciação e «simultaneidade de atividades» (Folque & Bettencourt, 2018, p.130) constituindo-se preferencialmente como momentos de grande grupo, o acolhimento, o planeamento, as comunicações e as refeições. Neste sentido, fazem parte da rotina da sala os momentos: Acolhimento e despedida, Explorar, descobrir e brincar, Atividades culturais estruturadas, Saídas e visitas, Conversas e comunicações, Refeições, Higiene e Sesta.

3.2.1.2. Caracterização do grupo

A equipa educativa é composta pela Educadora, uma auxiliar e a auxiliar estagiária que, depois da quarentena foi destacada para uma das salas do berçário.

A sala de creche D destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Quando cheguei à sala, em fevereiro, as crianças tinham idades compreendidas entre os 32 e os 39 meses. No regresso, em junho, as idades das crianças que regressaram já se compreendiam entre os 36 e os 42 meses.

O grupo da sala de creche D é constituído por 19 crianças de estrato socioeconómico baixo-médio, sendo que 10 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Relativamente à constituição do grupo que voltou ao Colégio a partir de dia 1 de junho, este foi constituído maioritariamente por cerca nove a onze crianças.

Todo o grupo já frequentava a instituição no ano anterior, contando com a mesma educadora e auxiliar.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, importa referir que as crianças se identificam a si como ser distinto dos demais e, apesar da centralização do «eu», algumas crianças já demonstram interesse para com os seus pares e as interações que estes lhes possibilitam.

No domínio da Linguagem oral, ainda que consigamos compreender a maioria das crianças, G.A., G.P. e L.L., demonstram ainda alguma dificuldade em conceber um

diálogo perceptível, sendo que G.P. e L.L. se esforçam para fazer, apesar de recorrem muito aos monossílabos ou à palavra para descrever uma frase, são crianças que também apresentam alguma dificuldade em compreender a mensagem oral do adulto.

No entanto, depois da quarentena notou-se uma grande evolução a este nível, sobretudo em G.P. que apesar de ter ainda alguma dificuldade em conceber uma frase coerente já recorria a um repertório mais vasto de palavras. Também G.A. evoluiu muito, conseguindo enunciar corretamente certas palavras, ainda assim, não conseguiu perceber muito bem a sua evolução ao nível da frase, uma vez que o menino é muito calado e, ainda que incentivado a comunicar, não o fazia através da linguagem oral.

Ao nível da abordagem à escrita é um grupo que já concebe a escrita como forma de comunicação, percebendo a sua relação com a mensagem oral, tentando também eles efetuar tentativas de escrita.

No que concerne aos interesses das crianças pude observar que todo o grupo adora ouvir histórias, sendo que muitas das crianças também revelam muito interesse em contá-las, recorrendo ao objeto livro. Evidenciam um gosto especial por poesias e lengalengas. Concebem o livro como um instrumento de comunicação, de transmissão de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, são crianças muito curiosas, demonstrando imensa curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando questões e hipóteses. Têm um gosto especial pela natureza sobretudo em escutar os sons da natureza, pelos animais, pelos aviões que sobrevoam o céu, pelos fenómenos que ocorrem na natureza, pelo sol e pela chuva.

3.2.1.3. Caracterização do ambiente educativo

A sala está organizada por áreas, proporcionando às crianças uma diversidade de oportunidades de aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento integral e integrado, não se concebendo como estanques. As áreas estão identificadas por uma placa identificativa onde consta o nome, as possibilidades de utilização e o número máximo de crianças que nela podem estar. Depois da pandemia, cada área teve um número máximo de duas crianças.

No âmbito deste estudo importa salientar espaços como o hall de entrada (Figura 1) que costuma estar decorado com produções das crianças consoante as celebrações que ocorrem durante o ano, sendo uma das formas de as famílias conhecerem o trabalho desenvolvido na instituição.



Figura 1: Hall de entrada da instituição

Virando à direita entramos no corredor onde são, por vezes, expostas produções realizadas pelas crianças (Figura 2).



Figura 2: Produções das crianças expostas no corredor

Também na sala se podem ver afixadas pelas várias paredes produções realizadas pelas crianças, bem como, por vezes, nas cordas que estão presas no teto (Figura 3).



Figura 3: Vista da sala

Na parede à direita encontramos tudo o que são instrumentos de pilotagem (Figura 4) – o Mapa de Atividades, Mapa de Presenças, Mapa de tarefas e Diário.



Figura 4: Parede onde estão expostos os instrumentos de pilotagem

No que concerne à organização temporal, tendo em consideração o modelo seguido pela educadora, surgem os seguintes momentos:

Tabela 1: Rotina diária da Sala de Creche D antes da pandemia

Horas	Rotina diária
07h30 – 09h00	Receção das crianças - Acolhimento
09h30 – 9h45	Acolhimento em conselho
9h45 – 10h	Planeamento
10h – 10h30	Explorar, descobrir e brincar ou Atividades Culturais estruturadas
10h30 – 10h45	Higiene
10h45 – 11h30	Almoço
11h30 – 12h00	Higiene
12h00 – 15h00	Sesta
15h00 – 15h30	Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h15	Higiene
16h15 – 19h30	Brincadeiras livres no exterior ou pátio coberto Saída das crianças (Despedida)

Habitualmente, as rotinas são mantidas e respeitadas uma vez que a sua regularidade deixa as crianças mais seguras e confiantes. No entanto, a educadora mostra flexibilidade de acordo com as diversas necessidades e interesses das crianças, ou conteúdo das atividades propostas.

A rotina diária começa com o Acolhimento, na sala de acolhimento ou pátio interior, com início às 7:30h, momento em que as crianças vão chegando à instituição. Pelas 9h as crianças vão para a sua sala de atividades. Até às 9:30h, as crianças podem brincar na sala ou no pátio exterior. Às 9:30h as crianças vão arrumando e reúnem-se à

mesa para comerem o reforço da manhã e para realizarem o planeamento, onde conversam sobre o que fizeram e o que querem fazer durante o dia ou semana.

Tabela 2: Rotina diária da Sala de Creche D durante a pandemia

Horas	Rotina diária
07h30 – 09h00	Receção das crianças - Acolhimento
09h30 – 9h45	Acolhimento em conselho
9h45 – 10h	Planeamento
10h – 10h30	Explorar, descobrir e brincar ou Atividades Culturais estruturadas
10h30 – 10h45	Comunicações
10h45 – 11h15	Brincadeiras livres no pátio exterior
11h15 – 11h30	Higiene
11h30 – 12h00	Almoço
12h00 – 12h15	Higiene
12h15 – 14h45	Sesta
14h45 – 15h00	Higiene
15h00 – 15h30	Explorar, descobrir e brincar ou Atividades Culturais estruturadas
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h15	Higiene
16h15 – 19h30	Brincadeiras livres na sala Saída das crianças (Despedida)

Depois do regresso ao colégio, os horários foram progressivamente ajustados, uma vez que entrámos numa nova fase de adaptação do ritmo de cada criança e do grupo. Pela mesma razão, houve crianças que começaram por não dormir e fomos percebendo à medida dos dias que ficavam muito agitadas, necessitando ainda de dormir.

O momento das comunicações (Figuras 5 e 6) foi sendo gradualmente introduzido como algo rotineiro, tendo sido encontrado o melhor horário para o mesmo ao final da manhã, não querendo dizer que não se pudesse efetuar ao longo do dia.



Figura 5: J. a comunicar o desenho que fez



Figura 6: Crianças que confeccionaram as bolachas a comunicar ao grupo

O planeamento e avaliação, são desenvolvidos numa perspetiva formativa, nos quais as crianças têm participação democrática, nomeadamente através da observação e escuta ativa das mesmas, sendo preponderante a utilização do *Diário de Grupo* (Figura 7) em que as crianças, em conjunto com o adulto, conversam sobre o que aconteceu durante a semana, o que fizeram, o que gostaram, o que não gostaram e o que querem fazer durante o dia ou a semana seguinte.



Figura 7: Momento do Planeamento

As famílias têm também um papel fundamental neste processo, contribuindo ativamente com sugestões de atividades, com trocas informais que acontecem diariamente em que conversam com a equipa relativamente às competências, interesses, necessidades, gostos das crianças e sobre o que elas conversam em casa, o que permite perceber o que para elas foi significativo.

(...) para isso terei de promover uma comunidade de aprendizagem com a família de forma a garantir uma planificação e avaliação em conjunto, promovendo a participação da criança, uma parceria na resolução de problemas (família, educadores, auxiliares, outros) e a co construção de conhecimentos relacionados com a mesma criança. O trabalho com a família permite ao educador e auxiliares conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. Com as famílias partilhamos as conquistas e angústias,

planeamos estratégias e preocupamo-nos com a educação da mesma criança. (Projeto Educativo, 2019-2022, p.42)

3.2.1.4. Caracterização da relação escola-família

Como referi anteriormente a relação com as famílias é um fator decisivo no processo educativo da sala. Diariamente a equipa tem oportunidade de comunicar com as famílias, nos momentos de acolhimento e despedida, e, durante a pandemia, através do grupo do *Messenger* ou por telefone de forma individual.

A comunicação incide sobretudo na comunicação de informações importantes sobre a criança e a partilha de vivências e experiências em casa e na creche, sendo, por vezes, trazidas fotografias das crianças das suas vivências familiares para servirem como meio de comunicação para o grupo. A frequência desta troca de vivências por parte da educadora realiza-se sobretudo 2/3 vezes por semana ou semanalmente, dependendo daquilo que educadora considera importante partilhar.

C., que não fora na sexta-feira leva para a sala fotografias do que fez com o pai, mostrando-as aos amigos: foi ver os cavalos e andar de triciclo. Outras crianças também comentam as imagens apontando para o cavalo e dizendo que é o cavalo e apontando para o triciclo dizendo que era a “bicicleta”. Depois da reunião, a menina vai com a educadora legendar as fotografias e afixá-las no corredor. (Nota de campo de dia 2 de março)

Ao longo do tempo a educadora vai conversando individualmente com os pais acerca das aprendizagens das crianças e, trimestralmente fornece-lhes as avaliações registadas numa grelha de avaliação.

Regularmente as famílias têm oportunidade de organizar e participar em atividades na sala. Ainda que todas sejam bem-vindas e incentivadas nota-se uma discrepância em relação à participação das mesmas, sendo que umas participam ativamente e outras pouco participa.

A educadora refere às crianças que hoje irão ter a presença da mãe da F. para fazer o seu fato de Carnaval e, entretanto, a menina e a mãe chegam à sala. F. entra a chorar e senta-se numa cadeira, ao lado da sua mãe, com a chupeta na boca e agarrada ao boneco que traz de casa. (Nota de campo de dia 17 de fevereiro)

Da parte da tarde, contámos com a presença da mãe de P. que também vem ajudar na construção dos fatos de Carnaval. (Nota de campo de dia 18 de fevereiro)

As famílias têm também oportunidade de trazer (antes da pandemia) objetos para as diversas áreas da sala bem como alimentos para as crianças confeccionarem ou comerem.

F. chega com o seu pai e traz com ele alguns objetos dos quais já não precisa, como copos, pratos e talheres de plástico. A educadora começa a retirá-los do saco e a mostrar às crianças, perguntando-lhes se os querem colocar na área da dramatização, o que fez com que muitas das crianças escolhessem ir para esta área. (Nota de campo de dia 6 de março)

Chega a C. com o pai e o pai diz-lhe para mostrar o que levou para os amigos e que tem dentro do saco. A menina começa a abrir o saco e mostra a caixa de morangos que traz. A educadora coloca, então, os pedaços de fruta nos pratos perguntando a cada criança se gosta de morango. (Nota de campo de dia 4 de março)

Nos aniversários das crianças, as famílias são também envolvidas podendo vir ao Colégios, trazer alimentos e participar na festa de aniversário da criança.



Figura 8: Aniversário da M. onde estavam presentes a sua mãe e o seu irmão

O facto de a instituição se situar, de certa forma, isolada do grande centro urbano, onde se encontra a maior parte das respostas culturais, dificulta a realização de visitas aos mesmos bem como as visitas da comunidade mais vasta à instituição. Ainda assim, a sua localização é privilegiada pelo contacto direto com a natureza, algo bastante importante no desenvolvimento e nas aprendizagens realizadas pelas crianças.

Durante a minha intervenção a comunicação com as famílias foi um aspeto crucial, sobretudo porque vai ao encontro do meu tema de investigação. A documentação das vivências em casa e na creche foi uma das principais intenções da comunicação. Como os pais não podiam vir à sala, realizei todas as semanas um vídeo onde compilava fotografias e vídeos das crianças na creche, com legendas do que as crianças estavam a fazer, dizer ou sentir nesse momento, incluindo também aqueles que

eram enviados pelos pais das crianças em casa, sendo que estes vídeos se tornaram numa espécie de “livro de vida” do grupo.

Tendo parte do grupo ainda permanecido em casa, a comunicação com as famílias foi fundamental para estabelecer contacto com os mesmos, sobretudo através de fotografias e vídeos onde podíamos acompanhar as atividades que as crianças realizavam, as suas vivências e o seu desenvolvimento. Foi também extremamente importante a comunicação das vivências da criança na creche, uma vez que os familiares não podiam entrar na instituição, tendo, desta forma, “aberto a porta” da nossa sala através dos vídeos que enviava semanalmente. Com estes vídeos, ao contemplarem também as crianças que estavam em casa, bem como ao falarmos sobre elas no colégio, quis fazer com que estas continuassem a ser e se sentissem integradas no grupo, facilitando o seu possível regresso, valorizando, desta forma, todas as crianças e famílias.

Nessa medida, fui sempre incentivando no grupo aos pais partilharem as vivências das crianças em casa, tendo surgidos diálogos muito interessantes entre a equipa educativa e os pais e também entre os pais.

Conversei quase diariamente com as crianças acerca das vivências dos amigos que estão em casa, pretendendo, assim, permitir uma continuidade de relação do grupo.

Desta forma, considero ter sido criada uma muito boa comunicação.

3.2.1.5. Conceções das famílias relativamente à comunicação com o contexto educativo e o seu envolvimento

O questionário (Apêndice C-1) foi entregue na última semana, através dos formulários do Google, e, como tal, não fui capaz de melhorar a minha ação tendo em conta as respostas dos mesmos, ainda assim, considero que a mesma foi positiva tendo em conta os objetivos delineados, tendo servido a observação como suporte para a minha ação.

Dos dezoito pais apenas recebi resposta a oito questionários. Todos eles foram preenchidos pelas mães das crianças.

O questionário dirigido aos pais teve como objetivo identificar as características da comunicação entre a instituição e as famílias, o envolvimento das famílias na vida da instituição e a forma como eram partilhadas as vivências das crianças nos dois contextos.

Relativamente às respostas obtidas, observou-se que todas as crianças viviam com ambos os pais e cinco crianças viviam também com os seus irmãos

Cinco mães referiram que a relação que mantém com a instituição é Boa, duas mães afirmaram ser Razoável e apenas uma referiu ser Muito Boa.

A comunicação entre a Instituição e a família é realizada com diferentes frequências: duas mães referem comunicar com a instituição raramente, uma mãe afirma comunicar quinzenalmente, duas mães afirmam comunicar 2/3 vezes por semana e três mães referem fazê-lo diariamente.

O meio privilegiado para comunicação é presencialmente através de conversas informais. O grupo do Messenger, o telefone e o email são também dos meios mais utilizados pelas mães, sendo que o meio menos utilizado são as reuniões.

O teor da comunicação incide, sobretudo partilhar as vivências das crianças em casa bem como na instituição – a este respeito apenas uma mãe referiu que acontecia Raramente – em comunicar recados importantes e no esclarecimento de dúvidas, sendo a proposta de atividades e a partilha de recursos por parte das famílias a intenção menos observada.

As famílias costumam, partilhar com a instituição as vivências da criança em casa, maioritariamente enviando fotografias e vídeos, seguido da conversa com a educadora e através de algum objeto, sendo a escrita a forma menos utilizada.

Quanto às vivências das crianças na instituição, as famílias costumam ter acesso às mesmas preferencialmente através de em conversas informais com a equipa educativa e através de fotografias e vídeos.

No que concerne ao conhecimento da documentação realizada na instituição verifica-se que as mães têm acesso às mesmas com maior frequência quer através de fotografias, quer através de vídeos do que através da sua exposição tanto no interior como no exterior da sala.

A respeito do envolvimento das famílias nas dinâmicas da instituição observa-se que: por parte da instituição, esta dá mais vezes a conhecer as atividades desenvolvidas depois de estas acontecerem; por parte das famílias, verifica-se um maior envolvimento em comemorações do que em iniciativas mais individuais como a colaboração com materiais pedidos ou a participação em atividades em sala; o envolvimento das famílias nas saídas da instituição tem também menos visibilidade, sendo o meio de envolvimento menos frequente a sugestão e/ou organização de atividades por parte das famílias.

Quanto à iniciativa para envolvimento, percebemos que esta surge com mais frequência por parte da instituição, embora apenas uma mãe tenha afirmado que nunca parte da sua iniciativa.

Em geral, as famílias consideram que o seu envolvimento tem sido Bom. Apenas duas mães referiram ser Muito Bom e outras duas afirmaram ser Suficiente.

A incompatibilidade de horário, traduzida na falta de tempo é razão apontada por três mães como dificuldade no envolvimento, sendo que cinco mães responderam não ter nenhuma dificuldade.

Podemos, assim, retirar como grandes conclusões das respostas das mães ao questionário o facto de estas preferirem comunicar com a equipa educativa através de conversas informais, nas quais partilham vivências das crianças em ambos os contextos, recorrendo também a fotografias e vídeos para o fazer. Outra conclusão importante é perceber que as famílias se envolvem mais em atividades como celebrações e não estão tão envolvidas no planeamento de atividades com as crianças. Tal como nos estudos referenciados anteriormente, também neste se revela a falta de tempo como dificuldade a um maior envolvimento por parte das famílias.

3.2.1.6. Conceções da educadora cooperante relativamente à comunicação com as famílias e o seu envolvimento

Para conhecer melhor as conceções da educadora relativamente à comunicação e relação entre as vivências das crianças no contexto da Creche e no JI, à sua importância, bem como ao papel dado à documentação nesta relação, implementei uma entrevista à educadora, à qual a educadora preferiu responder por escrito, como já referi.

Relativamente à formação da educadora pude saber que a mesma participou em diversas formações cujas temáticas incidiam sobre a relação família/escola, bem como na documentação pedagógica.

No que respeita à relação família/escola, a educadora referiu que costuma comunicar com as famílias pessoalmente (antes da pandemia) e utilizando aplicações como Messenger, Whatsapp e sms. Esta comunicação diária incide, sobretudo em «assuntos relacionados com os filhos de forma pessoal e em grupo sobre as atividades desenvolvidas na sala e propor aos pais ir à sala para realizar uma atividade e partilha de artigos que sejam relevantes para as famílias».

A educadora referiu que as vivências das crianças «[s]ão partilhadas através do envio de fotos pelo mensager no grupo de pais que temos na sala (...) sempre que alguma atividade seja significativa para o grupo podendo ser 2-3 vezes por semana, outras vezes semanalmente.»

Quanto às vivências das crianças em casa, a educadora mencionou que estas incidiam em momentos de partilha em casa e nos passeios que fazem, cerca de 2 a 3 vezes por semana.

Sobre se a comunicação conseguia chegar a todas as famílias, a educadora respondeu que «[sim] porque quando não existe a participação dos pais no grupo que temos faço-o de uma forma individualizando e vamos trocando informações».

As vivências das crianças em casa e na Creche são realizadas «[a]través das conversas que vamos tendo com as crianças no início da manhã sobre o que fizeram em casa e alguns trazem fotos, desenhos que realizaram no seio familiar» sendo que, na opinião da educadora, «a documentação pedagógica «resulta porque nesses tipos de documentos fica registado a vida de um grupo e todo o trabalho que é realizado com o mesmo».

Uma sugestão de melhorar o relacionamento entre a vida na instituição e a vida no seio familiar referida pela educadora «era tentar que os pais que estão menos ativos no grupo possam intervir mais com ideias e com partilha de momentos com os filhos».

Ainda assim, a educadora considera que os pais das crianças são participativos:

Sim participavam, algumas com o envio de fotos com o que fazem com os filhos, outros indo à sala realizar alguma atividade de enriquecimento para o grupo desde

culinário, realização de atividades referentes algumas épocas festivas, nas festas de Natal e final de ano.

Do ponto de vista da educadora a única dificuldade impossibilita os pais de participarem de uma forma ativa é o seu horário laboral, sendo a participação facilitada se estes

estiverem mais disponíveis para participar nas atividades da sala. As estratégias será o de propor ao pais que não possam deslocar-se á instituição realizasse alguma atividade com os filhos em casa e enviassem via whatsapp ou messenger, enviar fotos, visitar os trabalhos dos pais sempre que fosse possível, realizar piqueniques, passeios e saídas.

Na opinião da educadora, o envolvimento das famílias no contexto escolar influencia o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, na medida em que

os pais são os pilares dos filhos e como tal são uma mais valia para ajudar-nos a compreender melhor os seus filhos, ou seja, conhecer os seus interesses, os seus conflitos, desejos. Além disso cada pai tem o seu saber e as suas atividades laborais e poderá vir ensinar vários conteúdos fundamentais para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagens do grupo e da equipa da sala. Daí que seja fundamental esta parceria entre pais e instituição porque desta forma enriquecemos todos e adquirimos muitos saberes.

3.2.1.7. Intervenção

A intervenção levada a cabo durante o estágio incidu em duas vertentes: na relação com as vivências do seio familiar na instituição e a comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição. Uma vez que o início da minha intervenção coincidiu com o início da pandemia COVID-19, a intervenção foi alimentada pela circulação de fotografias e vídeos entre crianças, famílias e equipa educativa, comentários e trocas de experiências, não só como forma de manter o contacto entre todos, como também para conhecer e dar a conhecer as vivências de cada criança e do grupo, quer em casa, quer na escola. Uma vez que um dos grandes objetivos da educadora incidia no envolvimento das famílias nas diversas vertentes da ação educativa e, visto que estas não podiam fazê-lo presencialmente, procurámos sempre que se sentissem ouvidas e envolvidas no processo educativo dos seus filhos. O elo de ligação criado entre a escola e a família teve como objetivo, também, criar transições mais amenas entre os dois microssistemas para as crianças, de forma a que fossem cada vez mais capazes de falarem sobre si, sentindo-se valorizadas, ao mesmo tempo que ficavam a conhecer melhor os colegas e a

constituírem a sua identidade como grupo. Desta forma, as crianças vão adquirindo novos conhecimentos e capacidades, sobretudo, na área da formação pessoal e social.

3.2.1.7.1. Relação com as vivências do seio familiar na instituição

Relativamente às vivências das crianças com as suas famílias tive a oportunidade de na minha primeira semana de intervenção, coincidente com a semana em que tivemos de ir para casa devido à pandemia, a propósito do dia do pai, contar uma história acerca do pai e, depois, conversei com as crianças acerca do que gostavam de fazer com os seus pais, de forma a criar um registo.

Das dezanove crianças, apenas dez quiseram responder, tendo obtido as respostas como: «cozinhar», «ir à piscina», «andar de mota», «fazer puzzles», «lavar a loiça», «rir» e «fazer jogos» (Figura 9), dando para conhecer um pouco mais os seus gostos e o que fazem com as famílias.

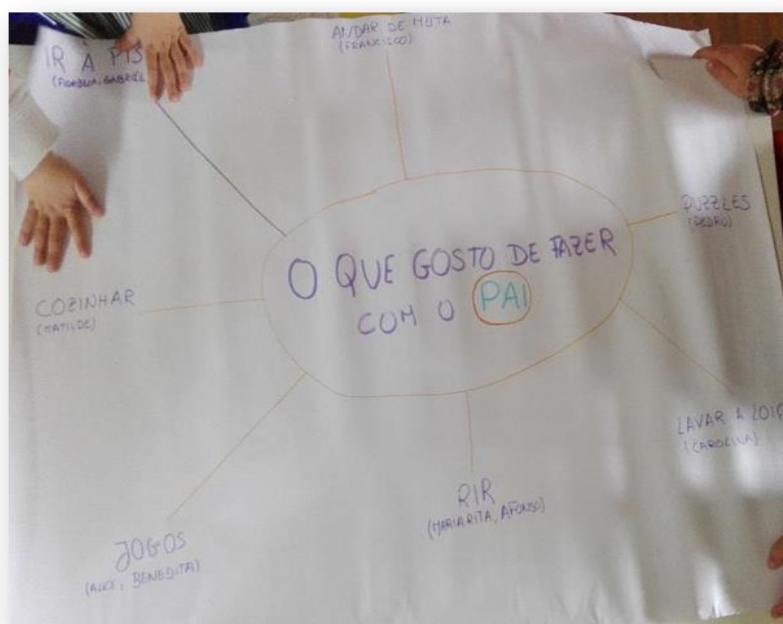


Figura 9: Início da construção do registo “o que gosto de fazer com o meu pai”

A minha intervenção a este respeito prosseguiu durante a quarentena, enquanto todos estivemos em casa. Para tal, pedi autorização aos pais para partilhar no grupo as imagens das crianças ao que todos aceitaram, ainda que nem todos tenham partilhado imagens das vivências das crianças em cas. O meio de comunicação utilizado foi o grupo do *Messenger*, no qual foram partilhados, durante (e mesmo após) a quarentena, pela equipa educativa, por mim e pelos pais, fotografias, vídeos e recursos educativos, como

músicas, vídeos, histórias, e diversas atividades, maioritariamente relativas à educação artística.



Figura 10: Frame de um vídeo enviado por mim a contar uma lengalenga

Além de enviar os registos, os pais comentam-nos dizendo o que a criança estava a fazer ou a sentir nesse momento:

Mãe do A.: “A ajudar nas tarefas domésticas”

Mãe da F.S.: “Estivemos a ajudar a mamã a arrumar a casa e depois estudámos com o mano. A F. hoje só quer colinho. Está muito molinha.”

Mãe da L.L.: “A L. diz que já tem saudades dos amigos e do Colégio! Beijinhos a todos.”

(Excerto de uma conversa no grupo do *Messenger*)

Tanto eu como a educadora, viemos a incentivar os pais no grupo a enviarem imagens das crianças.

Boa tarde pais. Aqui vai o vídeo desta semana. Continuem a partilhar connosco o que os meninos estão a fazer por casa. Mesmo de quem vai ao Colégio podem enviar para falarmos com eles sobre o que fizeram no fim-de-semana. Eles gostam muito de falar sobre o que fizeram e ajuda-os muito, sobretudo no desenvolvimento da linguagem. Além de permitir momentos de partilha com os amigos bastante significativos, podemos promover conexões entre a vida em casa e a vida na creche. Bom fim de semana a todos.(Mensagem enviada por mim no grupo do Messenger)

Os pais foram sempre partilhando os registos das crianças, uns mais do que outros, mesmo aqueles cujos filhos frequentavam o Colégio.

O grupo serviu, assim, de suporte a uma comunicação entre todos entre a equipa educativa e os pais e mesmo entre os pais que iam respondendo e comentando as publicações uns dos outros, replicando algumas ideias, traduzindo-se trocas de experiências e saberes bastante significativos para adultos e crianças.

(Depois de partilhar uma fotografia das caixas de papel forradas:)

Mãe da B.: “Trabalhos de hoje. Forrar caixas para os brinquedos.”

Mãe da F.P.: “As caixas de sapatos ou outras dão ideias muito práticas. Ontem aproveitámos quatro caixas de sapatos e fizemos uma casinha de bonecas e um estábulo. Elas adoraram!”

Mãe do D.S.: “Cá por casa seguimos a sugestão da mãe Ana Lúcia e fizemos a versão masculina com papelão e caixas de sapatos. Com a ajuda das manas e da mãe o D. fez a sua cidade para brincar com os carros.”

(Excerto de uma conversa no grupo do Messenger)

Relativamente às partilhas feitas durante a quarentena, nomeadamente o vídeo que enviei, compilando fotografias e vídeos das crianças no Colégio e em casa serviram para as crianças poderem lembrar aquilo que fizeram e ficar a conhecer aquilo que os amigos andaram a fazer. Tendo recebido alguns feedbacks dos pais, percebi as reações das crianças se baseavam muito na sua identificação e na identificação dos amigos, mais do que aquilo que estavam a fazer. Ao reverem os amigos e os adultos algumas crianças demonstraram ter saudades e querer voltar para o Colégio. Estas trocas foram fundamentais para manter contacto com as crianças, o que facilitou o seu regresso.

De volta ao Colégio, tive oportunidade de levar algumas das fotografias das crianças na quarentena, bem como vídeos das mesmas, sobre os quais conversávamos durante o momento do acolhimento, tendo também afixado algumas, sendo que das crianças de quem não recebi recorri a fotografias das crianças no colégio.

Logo na primeira semana de intervenção realizamos uma atividade relativa à identificação dos sons que ouvimos no colégio, relacionando com uma das propostas feitas por mim durante a quarentena sugerindo que as crianças pudessem dizer-nos que sons ouviam das suas janelas. Desta forma, recorremos a fotografias para realizar o registo da atividade.

Passo então a mostrar os vídeos do D.S, da L.F. e do A.B. que estão presentes na sala e depois da A.G. e da F.P. que estão em casa. Quando aparece o seu vídeo, noto que cade menino sorri e participa de forma mais interessada, embora também outras crianças se demonstram participativas.

Ouvimos os vídeos e depois de cada vídeo pergunto às crianças que sons é que foram identificados pelo amigo. Como alguns as crianças não se recordaram volto a colocar o vídeo. Em seguida, as crianças vão ver que sons é que ouviram. Para tal, coloco numa mesa as fotografias das crianças e imagens correspondentes aos sons que ouviram.

As crianças de quem vimos o vídeo vão, uma a uma, buscar a sua fotografia para colar em cima da imagem do som correspondente. As restantes crianças, vão identificar a F.P. e a A.G., que não estão presentes na sala.

(Nota de campo de dia 8 de junho)



Figura 11: Visionamento dos vídeos enviados na quarentena



Figura 12: Crianças a identificarem-se nas fotografias



Figura 13: M.R. e A. a falarem sobre os sons escutados pelos amigos

Numa outra situação, conversei com D.S. e M.R. acerca de uma fotografia de D.S.

Quando todas as crianças que demonstram interesse em construir os seus aviões terminam, junto-me às crianças que estão na área das construções para observar as suas brincadeiras.

M.R. apontando para uma fotografia de D.S.:

M.R.: “Olha, este é o D.S.”

D.S.: “Sim esse sou eu.”

M.R.: “Estavas no colégio.”

D.S.: “Não, não estava. Estava em casa, no quarto da Dani. Não vês aqui? (apontado para a fotografia) Eu tive de ir para o quarto da Dani porque o pai foi para o meu quarto.”

(...)

M.R.: “Pois, o D. estava em casa, mas o R. não.”

R.: “Não, estava no colégio com o bibe e o chapéu.”

Eu: “E o que estavas a fazer?”

R.: “Estava a andar na mota! Vrum, vrum.”

(Nota de Campo de dia 25 de junho)

Como se pode ver pelo excerto acima as crianças recorriam às fotografias para se identificarem e identificarem os colegas, para identificarem e lembrarem o que estavam a fazer. Das onze crianças que voltaram, apenas os pais de três delas não enviaram imagens das mesmas em casa, por opção pessoal, no entanto, permitiam a

divulgação das imagens das crianças no Colégio. Pude constatar que, M.R. e D.E., duas das crianças das quais não tínhamos imagens das suas vivências em casa, foram das crianças mais participativas, questionando sempre aquilo que observavam e estabelecendo conexões com a sua vida em casa.

Durante a minha hora de almoço, vou para um canto da sala e começo a fazer as minhas notas de campo. Ao ver que estou com o computador, M.R. vem ter comigo:

M.R. “Deixa ver aí os meninos as mães dizem “O que está a ouvir?”.

(Nota de Campo de dia 8 de junho)

Várias conversas surgiram à volta das fotografias, tendo sido abordados temas muito relevantes e levantadas questões muito interessantes por parte das crianças. Por vezes, foi possível mostrar esses mesmos registos enviados pelos pais à medida que eram enviados para o grupo.

Voltamos para dentro e convido as crianças a sentarem-se comigo no chão para verem as fotografias da F.S. e do F.M. que não vieram e que enviaram umas fotografias para o grupo para nós vermos o que eles andam a fazer. Mostro primeiro a fotografia da F.S. As crianças não estão a identificá-la, dizendo algumas que é a M.R.

Eu: “M.R. és tu?”

M.R.: “Sim, sou eu! Ai, não, não, é a F. Olha a F. está grande como o mano dela. Ela agora já é grande?”

Eu: “Ela agora já cresceu mais um bocadinho, como tu, também já crescestes mais um bocadinho.”

Mostrando as fotografias de F.M. as crianças começam a rir-se da fotografia em que o menino está de óculos de sol:

D.E.: “O F. está escondido?”

M.R.: “É para os macacos não verem ele, e as vacas.”

(Nota de Campo de dia 15 de junho)

No dia seguinte, durante o momento da fruta, converso com as crianças, nomeadamente perguntando ao F., que no dia anterior não fora ao colégio, o que tinha feito, se tinha ido ver os animais, mostrando algumas das fotografias:

O menino diz que sim, que foi ver os macacos.

Eu: “Ai sim? E que mais?”

D.E.: “As vacas.” (lembrando-se da fotografia que tinha visto)

(Nota de Campo de dia 16 de junho)

Como se pode ver, os pais das crianças que voltaram ao colégio, também continuaram a participar no grupo enviando registos das vivências das crianças.

Depois de brincarem pelas áreas, juntamo-nos ao redor da mesa, e mostro a fotografia enviada pela mãe do A..

Eu: “A., então não vieste ao Colégio ontem, o que estiveste a fazer?”

A.: “A brincar de piscina.”

Eu: “Ai sim, estiveste na piscina? E o que fizeste na piscina?”

A.: “Brinquei com o mano”

M.R.: “Brincou com o mano?”

A.: “Sim.”

M.R.: “O A. tem bolas na sua piscina?”

G.P.: “Olha, bolas! – apontando para as bolas na fotografia – O que é isso?”

A.: “É uma pistola de água!”

M.R.: “Eu vou dizer à mãe para comprar uma pistola de água para mim e uma para o mano.”

D.E.: “A minha pode ser azul.”

M.R.: “A mãe compra uma azul para ti, mano, e para mim uma rosa.”

Eu: “Porquê uma rosa para ti e uma azul para o mano?”

M.R.: “Porque eu sou menina e o mano é um menino.”

D.E.: “Sim, eu sou um menino e a Daniela é uma menina.”

Eu: “Pois sou, sou uma menina e a minha cor preferida é azul. Tenho mais coisas azuis do que cor-de-rosa. Não gosto muito de cor de rosa... Além disso, todas as cores podem ser para todos os meninos e meninas. O azul pode ser para meninos e meninas e o rosa também.”

D.E.: “Eu também gosto de cor-de-rosa.”

(Nota de Campo de dia 2 de julho)

À segunda-feira de manhã começávamos por falar do que tínhamos feito no fim-de-semana, mostrando também imagens que eram enviadas pelos pais:

Começo por perguntar às crianças o que fizeram no fim de semana. M.R. diz-me que brincou na piscina com o mano.

Eu: “Sabem quem é que também andou nos banhos? Vejam lá quem é.”

L.: “Foi o F.M”

F.M.: “Sou eu.”

Eu: “O que é que estavas a fazer?”

F.M.: “A tomar banho e a dar banho à boneca da mana.”

Eu: “E gostaste?”

F.M.: “Sim.”

Eu: “Como é que estava a água?”

F.M.: “Melhor.”

Eu: “Estava boa? Estava melhor que a do colégio no outro dia que tu choraste?”

F.M.: “Eu chorei porque tem frio.”

Eu: “Então e aqui o que é que estavas a fazer?”

D.E.: “Estava a lavar o sapato.”

F.M.: “O sapato era da mana. Estava sujo...”

(Nota de Campo de dia 6 de julho)

Tal como os pais de A., outros pais, tanto das crianças que vêm ao colégio, como das que estão em casa enviaram fotografias e vídeos das crianças nas suas piscinas ou a brincar com a água:

Depois de acordarem, as crianças vão realizando a higiene e eu e a [Auxiliar] vamos-lhes colocando o protetor solar, enquanto a educadora leva os materiais lá para fora. Neste momento, como de manhã não mostrei o vídeo de F., mostro o vídeo.

D.E.: “É a F.S.”

Eu: “A F.S.? Não me parece...”

M.R.: “É a F.P. Ela já consegue nadar sozinha na piscina?”

Eu: “Sim, parece que já consegue nadar sozinha. E o que é que ela tem para não ir ao fundo?”

M.R.: “Umas braçadeiras. Eu também nado sozinha na piscina com a mãe. O mano não consegue nadar sozinho, só na piscina pequenina.”

D.E.: “Consigo, sim.”

M.R.: “A Daniela consegue nadar sozinha na sua piscina?”

Eu: “Eu não tenho piscina, mas quando vou a alguma piscina consigo nadar sozinha, sim. Eu andei na natação quando era pequenina.”

M.R.: “Pois a Daniela já é grande, já aprendeu. Quando eu ser grande também vou nadar sozinha na piscina sem as braçadeiras.”

Eu: “Pois, depois já não precisas das braçadeiras.”

(Nota de Campo de dia 7 de julho)

O momento de conversarmos acerca das fotografias e vídeos implementou-se como uma rotina, visto que, quase todos os dias, observávamos os registos enviados pelos pais das crianças que estão em casa, bem como das crianças que regressaram ao Colégio, e que enviam durante o fim de semana ou durante algum dia que a criança não foi. Foi muito interessante perceber que as crianças também já entendiam este momento como fazendo parte da rotina e compreendiam a relevância desta documentação enviada pelos familiares. A este respeito, realço uma intervenção feita por D.E. no momento de acolhimento, depois de termos visto uma fotografia de F.S.:

D.E.: “Daniela, deixa ver o que o G.A. fez, ele não veio ao Colégio.”

Eu: “Não posso mostrar, D.E., os pais dele não nos enviaram nenhuma fotografia nem nenhum vídeo do que ele fez no fim-de-semana e também não nos disseram, mas podemos perguntar-lhe a ele. E tu, G.A., ontem não vieste ao Colégio. Queres contar o que fizeste?”

O menino abana que sim com a cabeça. Como o menino não começa a falar, pergunto-lhe:

Eu: “Estiveste a brincar?”

(o menino abana afirmativamente com a cabeça)

Eu: “Sim? Estiveste a brincar com quem?”

(o menino encolhe os ombros)

Eu: “Foi com o mano?”

(o menino abana afirmativamente com a cabeça)

Eu: “Boa! E brincaram ao quê?”
(o menino abana que não com a cabeça)
Eu: “Não queres dizer a que é que brincaram?”
(o menino responde que não)
Eu: “Então não faz mal, dizes da próxima vez, pode ser?”
(O menino responde que sim)

(Nota de Campo de dia 3 de julho)

Apesar de o menino não ter falado acerca do que fez, mostrou-se muito entusiasmado por estarmos a falar acerca dele.

As conversas que surgiram através das observações dos vídeos e fotografias foram bastante enriquecedoras e permitiram conexões muito interessantes, podendo abranger diversas temáticas e promover diversas capacidades na criança, sobretudo de identificação, de comunicação, desenvolvimento da linguagem, de atenção e de memória. Outro aspeto bastante importante é o facto de a fotografia permitir à criança relembrar-se do que fez, o facto de ter sido uma ação passada implica que o discurso também se situe nesse tempo, pelo que constituem uma boa ferramenta a um maior desenvolvimento da linguagem, sobretudo a este nível temporal no qual algumas crianças desta idade ainda têm alguma dificuldade em conjugar no seu discurso.

Considero que o facto de ter exposto e mostrado fotografias das crianças que estão em casa, mas que irão regressar ao Colégio, foi muito importante para que as crianças que vêm ao Colégio não perderem a ligação com as mesmas. As crianças mostraram compreender que os pais nos enviavam imagens dos amigos e muitas vezes foram pedindo para ver o que iam fazendo. Além disso, permitiu que as crianças as fossem reconhecendo, não perdendo ligação com as mesmas.

Por exemplo, em relação à identificação de G.O., que não voltou ao colégio, as crianças mostravam mais dificuldade em reconhecê-lo nas fotografias que estavam na sala.

Voltamos para dentro e as crianças vão brincar pelas áreas. M.R. e D.E. estão na área das construções e olham para o mapa dos aniversários começando a dizer o nome dos amigos, apontando para as suas fotografias:
M.R.: “E este, quem é?”
D.E.: “É o L.”
M.R.: “Não, não é o L. O L. está aqui. Quem é Daniela?”

Eu: “Então vê lá quem pode ser: não é o L., não é o A.B., não é o D.S nem o D.E., não é o G.A., nem o P., também não é o F.M..... Vamos ver ali no gráfico das frutas se sabes quem é.”

Dirigimo-nos para o gráfico das frutas preferidas.

Eu: “Então qual destes meninos é o que está naquela fotografia?”

M.R. aponta para a fotografia dele e diz:

M.R.: “É este, mas não sei quem é...”

Eu: “E nesta?” – apontando para uma fotografia em que o menino aparece na área da dramatização e em que está de costas.

M.R.: “Já sei! É o G.O.”

Eu: “Sim é o G.O.”

Em conversa com a educadora, a educadora referiu-me que as crianças têm alguma dificuldade em reconhecer em fotografias este menino específico.

(Nota de Campo de dia 5 de junho)



Figura 14: M.R. a identificar G.O. numa fotografia presente na sala

Também em relação a F.P., as crianças mostravam alguma dificuldade em reconhecê-la, apesar de existirem várias fotografias da criança na sala e de serem mostradas imagens que os pais dela nos enviavam regularmente.

Vamos, então, para a sala e coloco o vídeo da F.P. As crianças demonstram alguma dificuldade em reconhecê-la e pergunto se alguém quer procurar na sala alguma fotografia desta menina ao que D.E. diz logo querer, dirigindo-se para o pictograma onde consta uma fotografia da menina em casa, na quarentena, de quando foi ouvir os sons da natureza. Assim que o menino chega junto ao registo, aponta para a fotografia de F.P.:

D.E.: “É ela, é a F.P.!”

Eu: “Muito bem, D.E., é mesmo ela, a F.P.”

Aqui evidencia-se a importância da existência de registos na sala, nomeadamente fotografias de cada criança que pertence ao grupo. Desta forma, cada criança pode identificar-se a si e aos outros, tendo sido possível, neste caso, a identificação de F.P., por parte de D.E., que não estava a ser reconhecida na fotografia que a sua mãe tinha enviado, talvez por a menina se apresentar de chapéu e não se reconhecer muito bem a sua cara.

(Nota de Campo de dia 22 de junho)



Figura 15: D.E. a identificar F.P.

O facto de ter algumas das fotografias das crianças expostas na sala ajudou também em muito a comunicação em relação às mesmas. A minha ideia inicial era levar sempre as fotografias impressas para falarmos sobre elas, criar um registo e expô-las na sala para que as crianças pudessem falar sobre elas, no entanto, não me foi possível fazê-lo em tempo que considerasse útil, uma vez que não tinha oportunidade de imprimi-las na instituição e apenas o podia fazer ao fim-de-semana quando ia a casa, pelo que lhes mostrava no telemóvel, em momentos individuais ou de pequeno grupo e no computador em momentos de grande grupo.

Além dos momentos em grande grupo, também em momentos individuais tive oportunidade de conversar com as crianças acerca dos registos que nos eram enviados pelos pais.

Durante a sesta, G.P., que não dorme, vem ter comigo.

Eu: “Queres ver aqui uma coisa?”

G.P.: “Sim. É mim?”

Eu: “Sou eu? És tu?”

Mostro uma fotografia da menina com a família.

G.P.: “A mãe, o pai, a mana o mano e mim.”

(...)

Eu: “E onde é que estavam?”

G.P.: “Na praia.”

Eu: “E o que foste fazer à praia?”

G.P.: “Assim.” (a menina tapa o nariz e mexe o braço simulando que esteve a nadar)

Eu: “Foste nadar na praia?”

G.P.: “Sim.”

Eu: “E que mais fizeste na praia.”

G.P.: “Nada.”

Eu: “Nada? Não brincaste com a areia?”

(A menina abana que não com a cabeça)

G.P.: “Não gosta.”

(Nota de Campo de dia 26 de junho)

No momento do planeamento observávamos algumas imagens do que as crianças estiveram a fazer em casa, nomeadamente relacionadas com atividades que viemos a realizar no colégio, como no dia em que confecionámos a receita das bolachinhas da mãe da B.

Mostro as fotografias que os pais enviaram das crianças a cozinhar durante a quarentena, começando pelas crianças que estão no colégio.

F.S.: “Sou eu.”

M.R.: “É a F.S. e o seu mano.”

Eu: “São. O que estavam a fazer, F.S.?”

F.S.: “Eu e o mano fizemos um bolo para o pai.”

Eu: “Foi para o dia do pai, não foi? E o bolo ficou bom?”

F.S.: “Sim.”

Mostro a fotografia do bolo.

F.S.: “É o bolo que a mãe fez para o pai.”

Eu: “Foi a mãe que fez? Então tu e o mano não ajudaram?”

F.S.: “Sim.”

Em seguida, mostro a fotografia do G.A. O menino fixa-se a olhar para ela:

Eu: “Quem é?”

O menino ri-se.

Eu: “És tu, G.A.?”

O menino acena que sim com a cabeça.

Eu: “O que estavas a fazer?”

O menino aponta para a fotografia.

Eu: “Estavas a fazer um bolo, também?”

O menino acena que sim com a cabeça.

G.P.: “O mano.”

Eu: “É o teu mano G.A.?”

O menino acena que sim com a cabeça.

Eu: “E esta menina, quem é?”

M.R.: “É a B. estava a partir os ovos.”

Eu: “O que será que ela ia fazer com os ovos?”

M.R.: “Um bolo.”

Eu: “Pois, talvez tenha sido um bolo.”

Mostro a fotografia da M.

M.R.: “É a M. também está a fazer um bolo.”

Mostro a fotografia de G.O.

Eu: “E este, quem é?”

F.S.: “É o G.”

M.R.: “Ele fez umas bolachinhas. Porquê ele fez umas bolachinhas?”

Eu: “Talvez para comer com a família.”

(Nota de Campo de dia 25 de junho)

Além das imagens de casa, recorri também a imagens das atividades que realizávamos no colégio, nomeadamente no momento do balanço semanal, onde no Diário registávamos na coluna do *Fizemos*, como também para a criação de registos com as crianças, como o registo do banho dos bebés:

Depois de comerem a fruta, pergunto às crianças o que fizemos na sexta-feira no Colégio, questionando as crianças que estavam presentes nesse dia (G.P., G.A., R. e J.) se se lembram do que fizeram.

(...)

Mostro, então, as fotografias da atividade e a M.R. responde logo que os bebés estiveram a tomar banho.

Enquanto faço o registo da atividade com os bebés, as outras crianças estão a brincar nas áreas. Coloco as fotografias em cima da mesa para as crianças colarem na folha:

R.: “Olha o R. está a dar banho ao bebé.”

G.P.: “Espuma!”

Eu: “Gostaram de dar banho aos bebés?”

Crianças: “Sim!”

Eu: “Eles estavam como?”

J: “Sujos. Olha o F. estava a molhar.”

(Nota de Campo de dia 15 de junho)

Planeamento:

Quando chego, as crianças estão a brincar no pátio da rua. Vamos para a sala e juntamos as mesas para fazermos o planeamento. Leio na coluna do Fizemos o que as crianças tinham pedido para fazer, brincar com a água e pergunto-lhes se querem ao que as crianças respondem logo que sim. Mostro os vídeos do F., J., G.P., R. e G.A. a brincarem com a água na outra semana.

M.R.: “Olha é o F.”

F.: “Sou eu a dar banho aos bebés.”

M.R.: “O bebé do F. estava com frio e o F. não encontrou as roupas para ele.”

(...)

G.P.: “É mim, é mim.”

Eu: “Sou eu [reforço]. És tu, sim G.P.”

G.P.: “A toalha, o bebé a frio...”

Eu: “Pois, foste buscar a toalha porque o bebé tinha frio.”

J. apontando para o vídeo em que aparece:

J.: “O J. Maria a dar banho ao boneco.”

D.E.: “E esse é o R. e o G.A.”

G.A.: “Bebés.”

Eu: “O que estavas a fazer aos bebés?”

O menino ri-se.

R.: “A dar banho.”

Eu: “Estavam a dar banho, muito bem. Olhem, e hoje querem também dar banho aos bebés?”

M.R.: “Sim.”

Eu: “Podemos ir lá para fora, dar banho aos bebés e aos animais, e também podemos levar os legos.”

(Nota de Campo de dia 24 de junho)

A realização destes registos serviu, não só para relembrar as crianças, como também como suporte aos comentários que fazia às fotografias e vídeos das atividades que enviava para os pais.

3.2.1.7.2. Comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição

No que respeita à documentação enviada para casa, inicialmente, a ideia era de enviá-la diariamente, no entanto, de forma a podermos (juntamente com as crianças) refletir acerca dela e de poder comentá-la, tonou-se completamente impossível visto não conseguir ter tempo para tal. Nesse sentido, apenas consegui enviar todas as semanas, durante o fim-de-semana um vídeo (Figura 16), onde compilava as fotografias e os vídeos de todas as atividades que realizámos no colégio, incluindo momentos de brincadeiras individuais, bem como das que foram realizadas em casa pelas crianças e relacionando as suas vivências, sempre que possível. Assim, estes constituíram-se quase como uma espécie “livro da vida” do grupo, pois todas as crianças, à exceção daquelas que por falta de registos, não constavam. Ainda assim, durante as cinco semanas em que realizei intervenção presencialmente todas as crianças foram incluídas nesses registos.

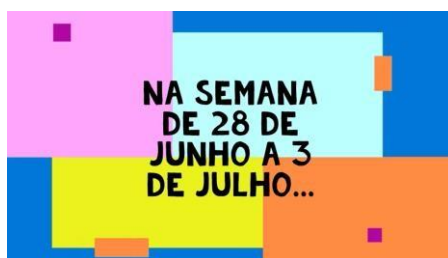


Figura 16: Frame inicial dos vídeos



Figura 17: Frame referente à conversa acerca da estufa trazida por D.S.



Figura 18: Frame referente a um momento de planeamento



Figura 19: Frame referente ao envio de Parabéns à B. por parte da M.



Figura 21: Frame referente às brincadeiras com água



Figura 23: Frame referente ao F.S. a brincar com água em casa



Figura 25: Frame referente à F.P. a nadar com a sua família



Figura 27: Frame referente ao D.S. a pintar a folha para fazer os manjericos

Figura 20: Frame referente ao agradecimento da B.



Figura 22: Frame referente à fotografia de F.S. a chorar



Figura 24: Frame referente ao F.S. dentro de um cesto com água



Figura 26: Frame referente à M.R. a ler o livro debaixo da mesa



Figura 28: Frame referente à G.O. a recortar a folha para os balões



Figura 29: Frame referente aos manjericos expostos no hall de entrada

Devo salientar que o envio de fotografias por parte da educadora já existia, mas muito pontualmente, não incluindo a maioria das atividades que eram realizadas e não de forma tão detalhada. Assim, a minha intervenção surgiu de um modo mais sistemático, em que todas as semanas eram enviados os registos das atividades que fazíamos no colégio. Os pais iam respondendo e comentando alguns dos registos. Notei alguma preocupação dos pais em que as crianças não participassem em todas as atividades que eram desenvolvidas, tendo surgido comentários no grupo:

Mãe do D.S.: “É a história que o D. gosta mais.”

Mãe da L.O.: “Então a L. estava a dormir a sesta, não?”

Educadora: “Não, está ao lado do D.E. ninguém estava a dormir.”

Mãe da L.O.: “Ah deve ter adorado a história. Não a vi foi nos banhos.”

Mãe do J.: “O J. também não o vi nos banhos... mas a história que ele adora está na 1 fila.”

Educadora: “Estavam na massa de cores. Foram depois.”

Mãe de D.S.: “Pois o D. também não estava nos banhos.”

(Excerto de uma conversa no grupo do Messenger)



Figura 30: Crianças a assistirem à história



Figura 31: Crianças a recontar a história



Figura 32: Crianças a recontar a história

Tendo em conta estas observações das mães, no vídeo semanal fiz tive em atenção de colocar imagens destas crianças no decorrer das atividades, ao mesmo tempo que fiz questão de explicitar, tal como a educadora, que, enquanto umas crianças estavam a desenvolver determinada atividade, as restantes desenvolviam outra e que todas são igualmente importantes, tendo ido ao encontro dos interesses das mesmas.

A realização de videochamadas foi referida por uma das mães que respondeu ao questionário como uma boa estratégia de comunicação entre a vida na escola e a vida em casa. Durante o tempo de estágio fizemos uma videochamada, uma com a educadora que na altura não estava presente e outra realizada no último dia em que estive no colégio, na qual participara apenas duas crianças das crianças que estão em casa. De facto, poderia ter recorrido a este modelo de comunicação que agora está tão em voga, nomeadamente para a participação efetiva das famílias, por exemplo a contar uma história, cantar uma canção, confeccionar uma receita ou outra atividade que considerassem interessantes tendo, inclusivamente, conversado acerca disso com a educadora. No entanto, a realização de videochamadas implicava, não só um suporte audiovisual de maiores dimensões, para que todas as crianças ou, pelo menos, as que estivessem interessadas conseguissem acompanhar.



Figura 33: Crianças a falarem com a educadora por videochamada

Nesse sentido, considerei que o envio de fotografias e vídeos das crianças a realizarem determinada atividade eram mais enriquecedores no sentido em que a criança estava empenhada na atividade e as crianças que observavam o registo enviado também estavam em condições favoráveis para poderem conversar sobre tal.

Assim sendo, creio que a minha intervenção além de permitir aos pais “entrar” na sala e conhecer as atividades que foram desenvolvidas, também nos permitiu a nós “entrar” nas suas casas e conhecer melhor as suas vivências familiares, contribuindo para um maior conhecimento de cada criança, dos seus interesses, podendo ser um ponto de partida para o planeamento e avaliação.

3.2.1.8. Conceções das crianças acerca das partilhas das vivências

Durante o estágio tive oportunidade de conversar com as crianças acerca das fotografias e dos vídeos e de porque é que elas gostam de vê-los, sendo que a maior parte das crianças referiu gostar de ver as fotografias e os vídeos para se verem a si próprias. Da parte de M.R. recebi uma resposta mais desenvolvida. Depois de termos conversado acerca de uma fotografia enviada pela mãe de A.:

M.R.: “Eu também tem uma fotografia na minha casa. Eu estava na piscina com o mano, com as braçadeiras da Kitty e da Minnie. Eu gosta ver essa fotografia.”

Eu: “Gostas de ver a fotografia porquê?”

M.R.: “Porque assim eu lembra o que eu fiz.”

Eu: “E aqui no Colégio gostas de ver fotografias?”

M.R.: “Sim, eu gosta de ver as fotografias o que eu estava a fazer e o que estavam a fazer os amigos nas suas casas com as mães, os pais, os manos e as manas deles.”

(Nota de Campo de dia 2 de julho)

3.2.1.9. Autorreflexão e conceções das famílias acerca da intervenção

Pelo que pude observar e perceber pelas respostas aos questionários a educadora já trabalhava muito no sentido de envolver as famílias nas atividades que desenvolvia no Colégio, compreendendo a importância de o fazer. Nesse sentido, em diálogo com a educadora e com as famílias e crianças fomos encontrando estratégias que serviam crianças, famílias e equipa educativa.

Estabelecer conexões entre as vivências das crianças em casa e na Creche, entre as vivências de cada criança umas com as outras, entre experiências realizada e aquelas que as crianças queriam realizar foi, sem dúvida uma das maiores preocupações. A par

disso, a manutenção de contacto com as crianças que ficaram em casa, através da partilha de vivências destacadas nas fotografias e vídeos que, tanto a equipa educativa como os familiares enviavam, foi também uma peça-chave para não se perder essa ligação e para que as crianças que estavam em casa pudessem continuar, de certa forma, envolvidas nas vivências do Colégio, dando para ‘matar as saudades’. As famílias foram, desta forma, valorizadas como parceiros educativos competentes e fundamentais no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, tanto em meio escolar, como no meio familiar.

Deste modo, compreendi melhor a importância da colaboração, sobretudo com as famílias, pois uma relação de cooperação entre ambas permite que as aprendizagens sejam mais inclusivas, significativas, com alusão às vivências das crianças no seu mundo, que abrange o seio familiar e a creche, pois só desta forma se consegue um desenvolvimento integral da criança, entre os quais ela não transita de forma abrupta, existindo um elo de ligação, que se quer que seja cada vez mais forte, sendo fulcral, para que tal aconteça, existir uma boa comunicação entre a família e a creche, o que fará com que se sinta segura e, de certa forma, orgulhosa de ter o contributo da sua família no contexto educativo.

A segunda parte do questionário enviado às famílias (Apêndice C-1), que teve como objetivo principal compreender de que forma a minha intervenção melhorou a comunicação e partilha das vivências em ambos os contextos, deu-me a conhecer a perspectiva das mesmas em relação à minha intervenção.

Pelas respostas obtidas, pude perceber que foram enviados mais vídeos e fotografias para os pais, tendo melhorado o conhecimento dos mesmos em relação às vivências da crianças na creche, servindo como alimento de conversas com a criança em casa. As famílias valorizam as fotografias e os vídeos como meio de comunicação. Destaco as seguintes respostas:

Muito importante. Ajuda nos na comunicação quando chega a casa e verbaliza o que aconteceu naquele momento do dia. Ajuda a criar memórias futuras.

É bom para percebermos o dia a dia deles no colégio

São uma forma de podermos ter acesso à sua evolução.

Muito bom. É a única forma de sabermos o que andam a fazer e a aprender, podendo em casa falar sobre os mesmos assuntos (por exemplo: as formas geométricas) ajudando assim as crianças a desenvolver os conhecimentos em articulação com a escola.

A informação partilhada é muito boa, fico muito feliz quando recebemos informação.

São muito importantes porque assim o resto da família pode ver e participar nas atividades do colégio mesmo não estando lá porque depois ao conversar sobre as fotos e vídeos ele consegue explicar o q aprendeu

Os pais também sentiram que as vivências das crianças no contexto familiar foram valorizadas na creche:

Também foram incluídas no vídeo e mostradas aos colegas

Sim. Da mesma forma que o oposto. Há um acompanhamento e integração da criança.

Sim. Foi sempre pedido que a família mostrasse as suas vivências, fosse por vídeos, fotos, desenhos. Isso demonstrou sempre o interesse da escola no contexto familiar.

Sim, porque sei que falam na creche sobre as fotografias que são enviadas das atividades feitas em casa/família.

Sim sempre, trocamos fotos vídeos de coisas que fazemos com eles.

Sim porque sempre que partilhamos as atividades que fazemos com os amigos e as educadoras depois são motivo p conversa com os amiguinhos de forma a fazer com que fale sobre o assunto e estimula a participação de todos

Todas as famílias referiram, igualmente, que costumavam falar sobre os registos com as crianças, nomeadamente, quando estas mostravam interesse. Destaco as seguintes respostas:

Sim quando ela estava interessada em falar que nem sempre acontecia.

Sempre é várias vezes.

Sim. Adorava ver e falar sobre o Colégio e os amigos

Sim, sinto que é importante para ela esta interação.

Sim ele explica a todos nós o que aprendeu quando lhe mostramos os registos e ele gosta muito de ver.

Quanto às sugestões para melhorar a comunicação das vivências da criança no contexto da família e no contexto de educação de infância, surgiram respostas como:

Mais comunicação entre pais e instituição

Haver sempre que possível mais interação entre a família e instituição.

Fazer vídeo chamadas de vez em quando, seria muito giro para todos.

Que haja sempre interação entre as mesmas.

Estes registos deveriam continuar a ser semanais

Da análise dos questionários e da entrevista à educadora, pude perceber que apesar de a comunicação entre a instituição e as famílias ser considerada maioritariamente boa, de existir partilha das vivências das crianças em casa e na instituição, esta ainda poderia melhorar. Considero que a melhorei, no sentido em que as trocas de vivências foram realizadas com mais frequência (semanalmente) e mais detalhadamente, apresentando fotografias, vídeos e descrições dos mesmos acerca de todas as atividades desenvolvidas em grande e em pequeno grupo e individuais das que pude acompanhar, ao mesmo tempo que foi criada a rotina de falarmos na creche acerca das vivências das crianças que estão em casa. Estas vivências foram partilhadas no grupo, proporcionando conversas entre os diversos participantes – entre crianças, entre crianças e equipa educativa, entre crianças e famílias, entre a equipa educativa e as famílias e entre as próprias famílias – em torno das mesmas também no grupo.

Das respostas dadas pelos pais evidencia-se a importância desta comunicação para dar a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido na creche, servindo também de alimento a conversas com a criança também em casa e a necessidade do seu envolvimento.

Na avaliação final feita pela educadora, esta também considera que existiu uma vontade da minha parte em envolver as famílias:

Teve a preocupação de envolver as famílias no seu trabalho onde neste tempo de pandemia teve a iniciativa de através do mensager incluir as famílias no seu trabalho dando ideias, contando histórias, ensinando canções e mesmo depois de regressarmos continuo a realizar trabalhos com as famílias

3.2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar

A PES em JI decorreu numa outra IPSS, desta vez situada no centro histórico de Évora. Apesar de estar localizada numa zona de difícil acesso rodoviário, a instituição beneficia de uma localização privilegiada no centro da cidade, permitindo uma relação mais facilitada com os diversos serviços que a cidade oferece. Segundo o Projeto educativo esta localização «permite aos utentes uma fácil acessibilidade ao património histórico-cultural que a cidade património mundial oferece» (Projeto Educativo 2018-2021, p.4).

A visão alargada do conceito de família, por parte da instituição, é preponderante para o desenvolvimento de uma relação de estreita parceria para com todas e cada uma. A este respeito, é referido no Projeto Educativo da instituição que «Queremos continuar a crescer com as famílias, a contar com a sua presença na vida [da instituição], a promover a partilha e troca de saberes e a interajuda social.» (Projeto Educativo, 2018-2021, p.22)

3.2.2.1. Princípios Pedagógicos que Sustentam a Ação Educativa

O trabalho desenvolvido na Sala 3 tem como base os objetivos delineados nas OCEPE, bem como os fundamentos do modelo pedagógico seguido pela educadora, o MEM, que fundamenta toda a organização do espaço, materiais, do tempo e rotinas, do grupo, na relação entre os vários intervenientes, famílias e comunidade, e de todo o trabalho desenvolvido.

No que respeita aos fundamentos das OCEPE (2016), o trabalho na Sala 3 assenta nos princípios de indissociabilidade da aprendizagem e do desenvolvimento; na construção articulada do saber; na valorização dos saberes da criança como ponto de partida para novas aprendizagens do saber e na diferenciação pedagógica, de forma a responder aos interesses e necessidades de todas e cada uma das crianças (Projeto Curricular da Sala 3, 2020-2021), assumindo uma visão holística de todo o processo educativo.

Desta forma, tentei, desde logo, apropriar-me do Modelo, com o qual já tinha trabalhado, e implementá-lo durante toda a minha ação.

3.2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo da Sala 3 de pré-escolar é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, constituindo-se como um grupo heterogéneo a nível de idade. A heterogeneidade do grupo favorece o enriquecimento cognitivo e social das crianças, onde as crianças aprendem através de interações com outras crianças mais avançadas em determinada capacidade, em que o conceito de ZDP toma grande relevância na teoria de Vigostky (Folque, 1999). Desta forma assegura-se a «heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferentes individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas (...)» (Niza, 2013, p.149).

Em relação ao contexto familiar das crianças, confrontamo-nos com realidades familiares bastante distintas, quer no que respeita às suas condições socioeconómicas, à sua estrutura familiar, quer a nível da sua nacionalidade dois meninos crianças (L.Z. e M.T.) italianas, uma menina (L.V.), uma menina cujos pais são brasileiros (H.), um menino cuja mãe é brasileira (M.R.) e um menino cuja mãe é espanhola (L.).

Tal como se privilegia a heterogeneidade em termos etários, a diversidade, neste caso cultural, é vista também como muito importante e «como enriquecedora da cultura da sala de aula e como promotora de um ethos de inclusão» (Folque, 2014, p.955). Todas as crianças se mostraram respeitadoras das diferentes culturas, bem como se demonstraram curiosas em relação a alguns aspetos, nomeadamente, os aspetos linguísticos.

Fazem parte do grupo 11 rapazes e 12 raparigas, existem 11 crianças com 3 anos, 6 crianças com 4 anos e 6 crianças com 5 anos. De realçar que das 11 crianças de 3 anos fazem parte do grupo, 2 integram a instituição pela primeira vez e 9 vêm das salas de creche da instituição.

Devo realçar que, durante o meu tempo de estágio uma das crianças nunca veio ao colégio (T.), uma das crianças vinha muito esporadicamente (J.J.), duas crianças apenas vieram nos primeiros dois meses (A. e H.) e duas crianças (L.Z. e M.T.) abandonaram o colégio, tendo ido viver para outro país. As restantes crianças, frequentaram o colégio durante todo o meu tempo de estágio, ainda que com algumas variações de frequência, o que dificultou, de certa forma, a identificação de interesses

individuais de algumas das crianças. Ainda assim, a observação e interação com as crianças no decurso das atividades e das suas brincadeiras, sobretudo individual e de pequeno grupo, permitiu-me identificar alguns dos interesses e necessidades das crianças.

Caracterizando o grupo, de forma geral, podemos dizer é um grupo muito interessado, motivado curioso e participativo, mas também um pouco agitado. É um grupo que, no geral, reconhece as regras e as rotinas e que consegue estar concentrado nas atividades que desenvolvemos e que expressa os seus interesses, contribuindo com as suas propostas para desenvolvimento de atividades individuais e em grupo. Pode, ainda, dizer-se que é um grupo que gosta de ser desafiado na resposta a questões do dia-a-dia na resolução de problemas quotidianos. Sobretudo as crianças mais novas, demonstravam alguma dificuldade na gestão de conflitos, o que foi melhorando ao longo do estágio. No entanto, a maioria das crianças do grupo era bastante colaborativa e demonstrava interesse e entusiasmo a ajudar crianças que necessitasse, em contextos diversos e de diferentes níveis de dificuldade, independentemente da idade de ambas.

No que concerne ao domínio da expressão oral, todas as crianças conseguem expressar-se corretamente e de forma perceptível, à exceção de I. que demonstra alguma dificuldade no pronunciamento de algumas palavras e em segmentar o seu discurso.

Quanto ao código escrito, as crianças demonstram bastante interesse em reconhecer palavras, em compreender a sua utilização e funcionalidade. As crianças, sobretudo as mais velhas, já reconhecem alguns grafemas, conhecem os seus nomes, os nomes dos amigos, e produzem tentativas de escrita. Algumas crianças já conseguem escrever o seu nome sem recorrer ao cartão.

Este é um grupo bastante comunicativo, demonstrando especial interesse em comunicar as suas experiências e vivências fora da Instituição, bem como daquilo que faz na Instituição. É também um grupo capaz de realizar, além de um discurso declarativo, um discurso interrogativo, questionando-se muito acerca do que os rodeia, das suas inquietações e questionando-se uns aos outros.

3.2.2.3. Caracterização do ambiente educativo

Tal como vem expresso no Projeto Curricular da sala, a gestão e organização do espaço e materiais são efetuadas de forma cooperada e participada das crianças, atendendo-a como um participante ativo neste processo, favorecendo a sua utilização de forma autónoma, além de se criar um bom ambiente educativo que vai ao encontro dos interesses e necessidades, quer do grupo, quer individuais, onde todos os intervenientes, crianças e adultos, se sente acolhidos (Hohmann & Weikart, 2011).

As crianças vão construindo as suas aprendizagens à medida que vão explorando e utilizando o espaço e os materiais, tornando-se fundamental disponibilizar às crianças materiais variados, para que as crianças possam realizar as suas próprias explorações, modificando-os constantemente para que se tornem sempre interessantes e atrativos para as crianças (Gralik et.al., 2014).

Desta forma, o objetivo é criar um espaço que permita o trabalho conjunto das crianças em todas as áreas.

O espaço utilizado pelas crianças da Sala 3, restringiam-se à sala, ao pátio e ao parque. Os espaços exteriores são amplos e permitem uma livre exploração por parte das crianças. O pátio, espaço bastante amplo, possui uma casinha de plástico onde as crianças se gostam de esconder ou de brincar ao faz-de-conta.

Quanto ao espaço interior, as crianças entram no edifício e subiam a escada até ao corredor anexo à sala. Ao longo da escada (Figura 34) é possível ver expostas algumas das produções das crianças.



Figura 34: Escada de acesso à sala

Em frente às escadas encontra-se a sala. A Sala 3 (Figura 35) é uma sala de amplas dimensões, permitindo uma boa deslocação pelas diferentes áreas bem definidas, com janelas que permitem uma boa iluminação.



Figura 35: Sala de atividades



Figura 36: Produções realizadas pelas crianças

As paredes da sala são bastante coloridas e são decoradas com a documentação e as produções das crianças (Figura 36). A documentação assume especial importância no espaço das instituições. É através da documentação exposta que as crianças reconhecem e apreciam as suas produções (Figuras 37 e 38) e reflete acerca delas, criando mais facilmente uma boa memória (Folque, 2014).

A exposição das produções e dos processos nas paredes convida a conversas sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, ressignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2014, p.968).



Figura 37: S. e L. a revisitarem o registo



Figura 38: H.A., I. e M.B. a identificarem os sons produzidos pelos animais que constam no registo

Ao mesmo tempo, estão expostos diversos instrumentos de pilotagem (Figura 39) e materiais que regulam a utilização das áreas, como os inventários e as placas

identificativas da área e número limite de crianças que a podem utilizar, o que permite uma maior autonomia de utilização por parte das crianças.



Figura 39: Instrumentos de pilotagem

Assim, surgem na sala diversas áreas: a Oficina da Escrita, o Atelier de Artes Plásticas, o Laboratório das Ciências, Biblioteca e Centro de Recursos, Área da Dramatização e Garagem.

Na sala, podemos encontrar, ainda, a Área Polivalente, onde existem cinco mesas nas crianças podem realizar as suas atividades, onde são promovidos os encontros e o diálogo entre o grupo, nomeadamente no Acolhimento (Momento Mostrar, contar ou escrever ou no momento do Planeamento) e onde se realizam as refeições. As cadeiras, à volta da mesa, têm inscritos o nome de cada criança.

Junto à Área Polivalente encontramos os Instrumentos de pilotagem pelos quais regula toda a ação e aprendizagem no Jardim-de-Infância, ao mesmo tempo que permitem documentar a vida do grupo e auxiliam o educador e as próprias crianças no processo de planeamento e de avaliação, transpondo as experiências individuais para o grupo (Folque, 1999, 2014; Niza, 2013), nomeadamente: o mapa de presenças (Figura 42), o mapa de atividades (Figura 43), o diário de conselho (Figura 44), o mapa de tarefas (Figura 45), o calendário (Figuras 46 e 47), o plano do dia (Figura 48), a lista de projetos (Figura 49), a lista de perguntas (Figura 50), o mapa das comunicações (Figura 51), o mapa Mostrar, contar ou escrever (Figura 52), o mapa do tempo (Figura 53) e os inventários (Figura 54).



Figura 40: Mapa de presenças



Figura 41: Mapa de atividades

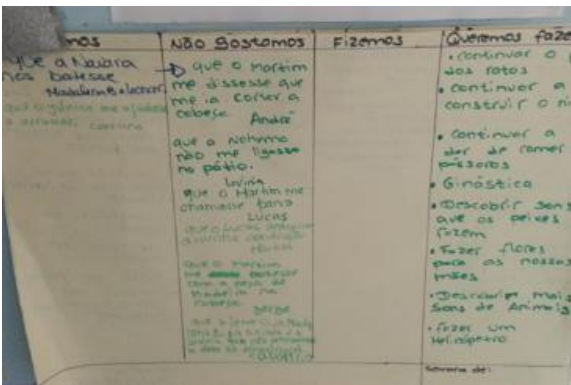


Figura 42: Diário



Figura 43: Mapa de Tarefas



Figura 44: Calendário

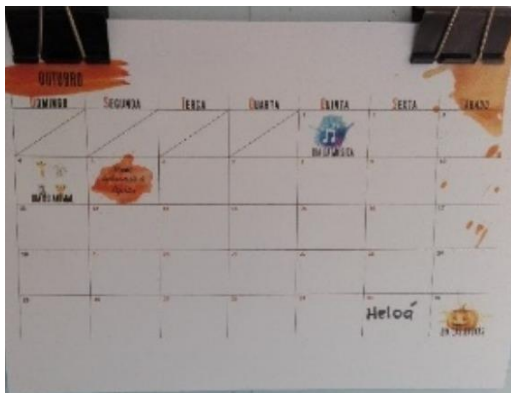


Figura 45: Calendário mensal

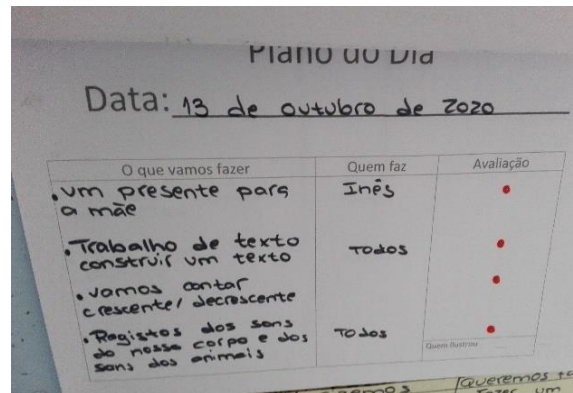


Figura 46: Plano do Dia

Lista de Projetos		
Projetos	Quem faz	Avaliação
Projeto Sobre Ratos	Lavinia, Jorge, Henrique, Lucas, João, Madalena P., Salvador e Carolina	
Construir um ninho	Salvador, Madalena, Beiga, Leonor B, Leonor C. e Nahyma	
Dar de comer aos Passaros	Todos	
Construir uma cidade	Benedita, Henrique, Lucas, João, Lavinia, Madalena, Ti e Inês	
Construir um foguetão	João, Lucas e Lorenzo	
Construir um castelo	Henrique, Martim e Metlia	

Figura 47: Lista de projetos

LISTA DE PERGUNTAS				
PERGUNTAS	QUEM RESPONDE	QUANDO	COMO	AVALIÇÃO
AS aranhas existem? (Leonor Barão)				
Como é um furacão? (Dorset)				
Existem lobos na floresta? (Henrique e Inês)				

Figura 48: Lista de perguntas

COMUNICAÇÕES					
Ano letivo 2020/2021					
SEMANA DE: 02/11/20					
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO

Figura 49: Mapa das Comunicações

MOSTRAR, CONTAR E ESCREVER					
Ano letivo 2020/2021					
SEMANA DE: 04 a 08 de Janeiro de 2021					
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
Nágrá Lavinia Henrique	MAD ALE RAI				

Figura 50: Mapa Mostrar, Contar ou escrever

Tabela meteorológica semanal						
	☀️ CÉU LIMPO	☁️ NUBLADO	☔️ CHUVA	⚡️ TROVÃO	🌞 SOL	🧑‍🎄 NEVE
SEGUNDA-FEIRA						
TERÇA-FEIRA	+					
QUARTA-FEIRA	+	X				
QUINTA-FEIRA	X					
SEXTA-FEIRA	+					

Figura 51: Mapa do tempo






Podemos:	
- Fazer pintura na bancada	
- Fazer pintura de borrão	
- Fazer pintura com berlindes	
- Fazer pintura com cotonetes	
- Fazer pintura com palhinhas (sopro)	
- Fazer pintura com casca de dentes (salpicos)	

Figura 52: Inventário

Importa salientar que a maioria dos instrumentos era autonomamente utilizada pelas crianças. As crianças que tinham mais dificuldade eram ajudadas pelas que já conseguiam (Figura 55), por exemplo, encontrar o nome no mapa de presenças ou de atividades e o local certo para marcar.



Figura 53: L.Z. a auxiliar M.T. a marcar a presença

Inicialmente era a educadora ou eu que inscrevíamos o nome das crianças nos mapas, algo que fui incentivando as crianças que já conseguiam a fazerem sozinhas. Havia crianças que o conseguiam fazer sem ajuda do cartão (Figura 56), outras ainda necessitavam do mesmo (Figura 57), algo que ao longo das observações foi deixando de acontecer, por exemplo com L.V. e M.P. que o passaram a fazer autonomamente.



Figura 54: I. a inscrever-se para comunicar sem ajuda do cartão



Figura 55: C. a inscrever-se para comunicar com ajuda do cartão

No que diz respeito à organização do tempo de atividades de apoio à família e de componente letiva das valências da Educação Pré-Escolar, este distribui-se da seguinte forma:

07:30h – 9h – Componente destinada às atividades de animação e apoio à família

09h – 15h – Componente destinada à componente letiva

15h – 19h – Componente destinada às atividades de animação e apoio à família

A dinamização de atividades de animação e apoio à família é assegurada da parte da manhã pela educadora e, da parte da tarde, pela auxiliar.

Tendo em consideração o modelo seguido na sala, surgem os seguintes momentos da rotina diária:

Tabela 3: Rotina diária da Sala 3

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h30 – 10h30	Acolhimento				
7h30 – 10h30	Atividades nas áreas de interesse				
9h00 – 9h25	Mostrar, contar ou escrever				
9h25 – 9h35	Plano do dia				
9h35 – 10h45	Atividades nas áreas de interesse e projetos				
				Educação Física	Reunião de conselho
10h45 – 11h00	Comunicações				
11h00 – 11h30	Recreio				
11h30 – 11h40	Higiene				
11h40 – 12h15	Almoço				
12h15 – 12h30	Higiene				
12h30 – 14h00	Recreio				
14h00 – 14h45	Atividades e projetos				
	Trabalho de texto	Sessão de Música	Dramatização do Conto	Jogos Sociais Trabalho de projeto	Arquivo de Produções
14h45 – 15h00	Balanço do dia				
15h00 – 15h15	Recreio				
15h15 – 15h45	Lanche				
15h45 – 19h00	Recreio/ Atividades livres				

É através do estabelecimento das rotinas que as crianças vão compreendendo como se organizam as atividades no tempo, algo que foi concebido por todas as crianças do grupo.

Importa salientar que as rotinas não devem ser vistas como estanques, mas sim com um caráter flexível pois «à medida que as crianças se vão apoderando das atividades habituais, irão ganhando possibilidades de introduzir matizes na sua realização» (Zabalza, 2001, p.172). A este respeito, Niza (2013) acrescenta que «certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo, que se impõe, de vez em quando quebrar a agenda de trabalho (...)» (Niza, 2013, p.157). Desta forma, educadores e crianças podem modificar a rotina habitual (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), adaptando as rotinas às propostas emergentes, aos interesses das crianças e mudanças que ocorrem no grupo.

Neste sentido, tanto a rotina diária, como a rotina semanal foram sofrendo ajustes durante, quer o tempo de observação, quer o tempo em que realizei o planeamento, de forma a tentarmos encontrar uma rotina que favorecesse o desenvolvimento de aprendizagens para todas as crianças, que todas pudessem realizar atividades nas diversas áreas, uma vez que várias crianças chegavam já no momento das Comunicações.

Surgem, então, como momentos da rotina do MEM em Jardim-de-infância: o Acolhimento, o Tempo de Atividades e Projetos, as Comunicações, o Recreio, o Almoço, as Tardes de animação cultural ou de trabalho participado pelo grupo, o Balanço do dia e a Reunião de Conselho.

Assim, tendo em consideração o modelo, durante o meu estágio foi reintroduzido o momento Mostrar, contar ou escrever e o momento das Comunicações. Devido ao facto de grande parte do grupo chegar entre as 10h e as 10h30, houve necessidade de definir uma das tardes (quinta-feira) para o trabalho no projeto e de permitir que, durante algumas tardes durante a semana, também pudessem realizar atividades livres nas áreas, tendo por vezes ocorrido os momentos de animação Cultural durante a manhã.

Tendo em conta os momentos de rotina do modelo MEM, o dia começa com o Acolhimento, iniciado às 7h30, na sala. As crianças assim que chegam à instituição são acompanhados pela auxiliar que recebe as crianças das várias salas até à entrada da sala, onde as crianças trocavam de roupa e de calçado, auxiliadas pela educadora ou por mim. Durante este tempo e até às 10h45 as crianças, após terem trocado de roupa entram na sala, marcavam as suas presenças e as atividades que querem realizar, realizavam atividades nas diversas áreas de interesse.

Por volta das 9h, aquando da minha chegada, reuníamos-nos à volta da mesa grande e iniciávamos o momento Mostrar, contar ou escrever (Figuras 58 e 59), durante o qual as crianças que se tinham inscrito no mapa “Quero mostrar, contar ou escrever” mostravam, contavam ou escreviam aquilo que queriam. Depois deste momento, passávamos a fazer o plano do dia. Por vezes, estes momentos surgiam um pouco mais

tarde, para que as crianças que chegassem mais tarde ao Colégio pudessem também participar.



Figura 56: N. a mostrar os objetos que trouxe de casa



Figura 57: L. a falar sobre a fotografia que quis mostrar

Depois de fazermos o Plano do Dia, as crianças que estavam a realizar alguma atividade voltavam para as atividades que estavam a fazer e as restantes iniciavam alguma atividade que marcassem no Mapa de Atividades ou que surgisse no Plano do Dia ou faziam o registo do que tinham falado/mostrado no momento anterior (Figuras 60 e 61).



Figura 58: M. a fazer o registo da fotografia dos seus animais



Figura 59: J.V. a mostrar o seu registo

Pelas 10h35 as crianças começavam a arrumar, desempenhando as tarefas que haviam escolhido no Mapa de Tarefas. Em seguida, juntávamo-nos na Biblioteca para proceder ao momento das Comunicações (Figuras 62 e 63), no qual as crianças que se haviam inscrito no Mapa das Comunicações, comunicavam o trabalho que realizaram e quatro crianças poderiam dar sugestões de melhoramento do trabalho ou colocar alguma questão acerca do mesmo.



Figura 60: Grupo do Projeto dos Ninhos a comunicar o projeto



Figura 61: J.V. a comunicar o trabalho que fez

Por volta das 14h45, voltávamos a juntar-nos na Biblioteca para fazer o Balanço do Dia, em que revíamos o que tínhamos planeado e os responsáveis pelos mapas marcavam com diferentes cores se a atividade tinha sido realizada ou não.

Sexta-feira era o dia em que realizávamos a Reunião de Conselho (Figuras 64 e 65), na qual avaliávamos a nossa semana, conversávamos acerca do que as crianças tinham escrito, das ocorrências positivas e das ocorrências negativas, tentando compreender o ponto de vista dos intervenientes e ajudando-os a melhorar a sua ação e projetávamos a semana seguinte.



Figura 62: Reunião de Conselho



Figura 63: Reunião de Conselho

Desta forma, considero ter privilegiado o equilíbrio de tempos de trabalho em pequeno grupo e tempo de trabalho em grande grupo, não descuidando a importância de escolha livre das atividades, por parte das crianças, tomando consciência de que «uma organização livre é um poderoso meio para levar as crianças a implicarem-se nas atividades» (Portugal & Laevers, 2018, p.126), tornando-se, desta forma mais significativas.

A forma como se realizava o planeamento e a avaliação ia ao encontro do modelo seguido pela educadora, o modelo MEM, centrando-se numa perspectiva formativa e participada por parte das crianças.

Para realizar o planeamento, eram tidas em conta as observações feitas durante as semanas, de forma a que pudéssemos perceber quais as suas necessidades e interesses. Com o registo dessas observações, através das notas de campo, foi também possível tirar elações para a construção de um planeamento mais adequado. Ao anotarmos as nossas observações, distanciamos-nos da situação em si e podemos refletir de uma forma diferente e atribuir diferente significado ao que observamos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Eram, de igual forma, tidas em conta as verbalizações explícitas das crianças, no sentido de explicitarem as atividades que gostariam de realizar ou as questões que gostavam de ver respondidas, dando-lhes, assim, oportunidade de participarem nas decisões sobre o currículo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Dessa forma, o planeamento e a avaliação eram feitos diariamente, durante diversos momentos, nos quais as crianças exerciam a sua participação de forma democrática. Além de outros momentos de escuta e observação, têm especial relevo para o planeamento e avaliação os momentos em que realizávamos o Plano do dia, no qual íamos revendo as propostas que tínhamos escrito na coluna do *Queremos fazer* do Diário e introduzindo atividades que surgissem de interesses ou necessidades emergentes das crianças, negociados democraticamente com o grupo; o Balanço do dia quando nos juntávamos na Área da Biblioteca e falávamos sobre o que fizemos durante o dia e sobre o que correu bem e o que correu menos bem, marcando as atividades que tinham ou não sido feitas; e a reunião de Conselho que tinha lugar à sexta-feira e era onde podíamos falar sobre o que aconteceu durante a semana, sobre o que as crianças escreveram nas colunas *Gostamos* e *Não gostamos* trazendo estas questões para a discussão em grupo, regulando o comportamento do grupo. Era também feita uma avaliação do que tínhamos escrito que *Queremos fazer* e do que *fizemos*, bem como era neste dia que planeávamos, também, a semana seguinte.

Os momentos Mostrar, contar ou escrever e o momento das Comunicações, são igualmente importantes neste processo, uma vez que através dos mesmos podem surgir interesses ou questões emergentes e que dão origem ao planeamento de novas atividades e, por outro lado, estes momentos privilegiavam a troca de ideias entre as crianças, permitindo uma avaliação do seu próprio trabalho.

Serviram, ainda, como forma de avaliação, os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o Mapa de Presenças e o Mapa de Atividades e o Mapa de Tarefas. Através da análise do Mapa de Presenças as crianças conseguiam perceber quantos dias tinham vindo ao colégio, quem estava presente e não estava. Com a análise do Mapa de Atividades as crianças podiam perceber quais as atividades que tinham marcadas, quais as que eram mais realizadas por elas e quais não realizavam, regulando assim a sua escolha. Através do Mapa de tarefas as crianças podiam avaliar o seu interesse em determinada tarefa e os seus compromissos.

Os registos têm grande relevância, pois ao serem expostos e comunicados podem ser resignificados, sendo que «o registo organizado e visível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças supõe análise e interpretação dos elementos selecionados, em função das finalidades educativas. (Portugal & Laevers, 2018, p.41)

As famílias foram, também, tidas em conta neste processo, contribuindo com algumas sugestões de atividades, quer diretamente propondo ou dinamizando atividades, quer indiretamente, no grupo de WhatsApp onde, através de trocas informais, as famílias partilhavam alguns interesses e necessidades e vivências das crianças e atividades que faziam em casa e que puderam ser também desenvolvidas em sala. Podemos também assumir os comentários que os pais faziam no grupo de conversas e observações das crianças acerca das atividades desenvolvidas.

Dessa forma privilegiou-se o direito de participação das famílias, não só mantendo-as informadas do que se passa no Jardim-de-Infância, mas também permitindo que desse o seu contributo para o enriquecimento do planeamento e da avaliação.

3.2.2.4. Caracterização da relação escola-família

A estreita relação estabelecida com as famílias é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças. Sarmiento (2009) afirma que «a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares entre si» (p.53).

O facto de as famílias não poderem entrar na instituição, de o adulto que recebe e entrega a criança não ser nenhum dos adultos presente na sala, limita a interação da equipa educativa da sala com as famílias, sobretudo a relação que é estabelecida pessoalmente, pelo que a interação onde se trocam comentários e questões referentes ao dia-a-dia da criança na família e na escola se encontram mais fragilizada.

Ainda assim, o recurso à tecnologia é fundamental, nesta altura, para estabelecer o contacto com as famílias, feito tanto de forma individual como em grupo. Para tal, a equipa recorre a duas aplicações o ChildDiary e o WhatsApp. A aplicação ChilDiary é uma aplicação paga, através da qual a educadora comunica com as famílias, de forma individual, onde envia as planificações das atividades, coloca observações que faz no dia-a-dia, imagens e informações práticas relativas à alimentação e higiene das crianças. Apenas uma família não tem acesso à aplicação, sendo a comunicação feita por WhatsApp, quer de forma individual, quer no grupo.

O grupo do WhatsApp constituiu-se, desta forma, como o meio de comunicação por excelência utilizado por mim para comunicação com as famílias.

Devo dizer que o grupo era mais utilizado durante os períodos em que estávamos em casa ou por parte das famílias das crianças que não estavam, na altura, a frequentar o Colégio. Foi muito interessante perceber a forma como a educadora, eu, as famílias e as próprias crianças interagíamos umas com as outras no grupo e conexões que foram estabelecidas entre todos os contextos (entre família e Jardim-de-infância e entre as próprias famílias)

De salientar, que tive a oportunidade de participar na reunião de pais que ocorreu logo na primeira semana de estágio e onde me pude apresentar e onde, a par com as famílias, pude conhecer os fundamentos que sustentam a ação da educadora, a organização do espaço, das rotinas e do grupo. Realço desta reunião a questão feita por

uma das mães em que perguntava qual o objetivo da avaliação do Mapa de Atividades, ao que a educadora explicou que era uma fonte importante para perceber quais os interesses das crianças, e de ir, progressivamente descentrando esse interesse e alargar as suas experiências a outras atividades, criando interesse e novas oportunidades de aprendizagem.

Através do grupo de WhatsApp, enviei um vídeo onde me apresentava e apresentava o meu projeto de investigação, que considerei importante partilhar com as famílias, de forma a que pudessem, por um lado conhecer-me, sobretudo quem não esteve presente na reunião e, por outro compreender a importância do trabalho a que me propunha desenvolver com o grupo.

Era, também, através do grupo que lançava desafios às famílias incentivando a sua participação e que comunicava com elas acerca das vivências no Jardim-de-Infância e recebia o seu feedback.

3.2.2.5. Conceções das famílias relativamente à comunicação com o contexto educativo e ao seu envolvimento

O primeiro questionário (Apêndice C-2.1) tinha como principais objetivos identificar o modo como as famílias concebiam a comunicação entre a família e o Jardim-de-infância, bem como de que forma eram partilhadas as vivências das crianças em ambos os contextos e quais as suas necessidades, tendo recebido resposta de 11 famílias.

Da análise dos questionários pude perceber que a maioria das famílias (sete) considera que a relação que mantém com a instituição é Boa, três famílias consideram que é Muito Boa e uma considera que é razoável.

Quanto à comunicação esta é realizada, na maioria, diariamente por sete mães, três dizem realizar-se semanalmente e uma refere que se realiza 2/3 vezes por semana, sendo os meios mais utilizados para comunicação o Grupo do Whatsapp e a aplicação ChildDiary.

As finalidades da realização da comunicação incidem na sua maioria na comunicação de recados importantes, no esclarecimento de dúvidas, na partilha de

vivências da criança na instituição por parte da equipa educativa e a partilha de recursos educativos. Surgem como finalidades menos frequentes a partilha das vivências das crianças no seio familiar e a proposta de atividades por parte da família.

As famílias dizem partilhar as vivências da criança em família através de fotografias e vídeos e em conversa com a educadora, sendo menos comum que o façam por escrito. Há, ainda um familiar que refere que o costuma fazer através de alimentos que trazia quando visitava o seu país.

Quanto às vivências das crianças na instituição, as famílias assumem que costumam conhecê-las, na sua maioria, em conversa com a crianças, através de fotografias ou vídeos, através de algum objeto ou produções realizadas na instituição, sendo menos comum que aconteça em conversas informais com a equipa educativa ou por escrito.

As famílias costumam ter acesso à documentação produzida na instituição, sobretudo através de fotografias e vídeos, assumindo que esta se encontra exposta com mais frequência no interior da sala do que no exterior.

Observa-se que as famílias consideram mais frequente a instituição dar a conhecer as atividades desenvolvidas ou a desenvolver, duas assumem que colaboram sempre e cinco frequentemente com materiais pedidos, no entanto, três famílias que assumem fazê-lo apenas às vezes e uma nunca. Quanto à sua participação em atividades na sala, duas famílias dizem nunca participar, quatro assumem participar raramente e três às vezes, sendo menos frequente que o façam frequentemente (apenas uma) ou sempre (apenas uma).

Menos frequente, ainda, é a sua envolvência em sugerir ou organizar atividades para as crianças, sendo que duas famílias nunca o fazem, duas fazem-no às vezes e nove diz raramente o fazer.

As famílias assumem, na sua maioria, que o envolvimento ocorre por iniciativa da instituição, mais frequentemente do que por sua iniciativa.

Em geral, cinco famílias assumem que o seu envolvimento tem sido Bom, três assumem ter sido Suficiente e três caracterizam o seu envolvimento como Muito Bom.

A maioria das famílias assume não ter nenhuma dificuldade quanto à comunicação e envolvimento na instituição (cinco), três assumem ter falta de tempo, uma diz não ter compatibilidade de horário e duas assumem que costuma realizar atividades com o seu educando, mas não costuma partilhá-lo, algo que está a tentar mudar.

Todas as respostas foram dadas pelas mães das crianças. No entanto, as famílias assumem que outros membros da família estão envolvidos nas vivências do contexto de jardim-de-infância, nomeadamente o pai (cinco famílias), três referem que os avós estão também envolvidos, três assumem que os irmãos também estão envolvidos e duas assumem que mais ninguém se envolve.

Em relação à questão *Considera que o seu educando valoriza o seu envolvimento/ o envolvimento da família na vida da instituição?* a maioria das famílias responderam que sim e que:

O meu educando costuma pedir para que faça actividades com ela . Conta me tudo o que faz no infantário e as vezes fazemos algumas dessas actividades em casa. Considero que valoriza, porque verbaliza e sempre a família está envolvida é visível o seu entusiasmo e contentamento.
Fica contente quando participamos.
Fica orgulhoso e sente se seguro de ter a mãe ou o pai por perto
Conta alegremente as actividades que realiza.
Para ele isso é muito importante, quando era possível entrar na sala, ele gostava que fizéssemos coisas com ele e os amigos, e adora mostrar-nos tudo o que faz.
O meu filho sempre gostou muito que eu participasse com ele nas atividades da instituição.

Há, num entanto, um familiar que não considera, tendo respondido: “Acho não muito se calhar para alguma insegurança com a língua”.

À questão *Considera que o seu envolvimento/envolvimento da família auxilia na promoção das aprendizagens do seu educando?* todos os familiares consideram que sim:

Sim, pelo menos tento sempre acompanha la e fazer o que e pedido pela instituição.
É sempre uma mais valia, uma vez que a escola e a família se complementam.
Sim, faz com que a criança que o colégio e a família não são dois mundos completamente distintos
Claro que sim para fixar aprendizagem para aprofundar também em casa assunto que trata rom Na escola
Sim, promovendo a sua aprendizagem.
Sim Mostro que juntos fazemos bons trabalhos
Sim. Pois, estarmos juntos ajuda a desenvolver o interesse na ida ao colégio.

Claro que sim, é um trabalho de equipa, pais e educadores e auxiliares
Sim porque dessa forma é possível criar uma continuidade entre as vivências do meu filho na instituição e as suas vivências em casa.

Em relação a sugestões de melhoramento na comunicação das vivências da criança em ambos os contextos, as famílias responderam que:

O problema é meu, não costumo expor as vivências da minha educanda . Tenho que partilhar mais .

Maior participação e envolvimento da família

Não (2)

Não. Estamos super satisfeitos com a comunicação entre a instituição e a família.

Continuar da mesma forma a ter esta troca de informações

Sugiro que as famílias que não contrataram a aplicação ChildDiary recebam informação sobre as atividades situações importantes do dia-a-dia da criança pelo menos semanalmente.

Mais partilhas visuais.. fotografias de trabalhos, aprendizagens e desenvolvimento

Dado a conjuntura actual , não.

Os grupos de whatsapp e o Child Diary parecem-me bastante adequados na partilha rápida de informações e vivências

Da análise destes questionários é possível perceber que, as famílias consideram, na sua maioria, estabelecer uma boa relação e comunicação com a equipa educativa, sendo o meio preferencial para comunicação a aplicação ChilDiary e o grupo do WhatsApp. As famílias, assumem, ainda, não partilharem com muita regularidade as vivências das crianças no seio familiar, nem propor atividades para as crianças, assumindo que a iniciativa de comunicação ocorre mais vezes por parte da instituição. Surgem como sugestões de melhoramento, uma maior participação e envolvimento das famílias e o envio mais frequente de documentação à família que não possui a aplicação. Estes aspetos foram tidos em conta no desenvolver do meu trabalho, sendo que, com as crianças, foi criado um novo meio de comunicação – o Jornal – e foi incentivada, desde logo, a participação das famílias.

3.2.2.6. Conceções da educadora cooperante relativamente à comunicação com as famílias e o seu envolvimento

As conceções da educadora cooperante acerca da comunicação entre o JI e as famílias foram perceptíveis, além da observação e conversas informais com a mesma, através de uma entrevista (Apêndice B).

No que respeita às questões colocadas à educadora, pude perceber que, apesar de compreender o papel fundamental da documentação pedagógica nas aprendizagens

das crianças, na regulação da prática profissional e na comunicação com as famílias, a educadora referiu que nunca teve uma formação específica deste tema, ao contrário do tema da relação entre a família e a escola.

No que diz respeito à comunicação com as famílias a educadora respondeu que esta pode ocorrer diariamente ou 2 a 3 vezes por semana

Antes da pandemia comunicava diariamente com as famílias quando estas traziam os seus filhos à sala, também já tínhamos um grupo no whatsapp, por onde enviamos mensagens informativas basicamente (Passeios, material que necessitávamos, informações das famílias...) e através do chiddiary, onde registamos as rotinas e relatamos atividades registamos comportamentos que observamos e fazemos avaliações. Atualmente o grupo do whatsapp e o chiddiary são o principal meio de comunicação com as famílias. Quando estamos em confinamento partilhamos atividades que fazemos em casa, eu dou sugestões de atividades, conto histórias, lanço desafios... quando estamos em sala partilhamos vivências...

Sendo o meio atualmente privilegiado para a partilha das vivências das crianças na instituição aplicações Whatsapp e Chiddiary, este permite que as vivências sejam partilhadas diariamente. A aplicação Whatsapp, à qual todas as famílias têm acesso, é também um meio favorecido para a partilha, por parte das famílias, das vivências no seio familiar, especialmente através de fotografias e vídeos, dependendo a frequência da mesma de acordo com cada família.

A educadora refere, ainda, que há famílias mais participativas que outras.

As conexões entre vivências das crianças no seio familiar e no contexto de JI, ocorrem, «sobretudo no momento mostrar, contar ou escrever, quando conversamos com as crianças sobre as suas vivências e quando fazemos projetos e é pedida a colaboração das famílias».

Na opinião da educadora «[a] documentação dá voz às vivências».

Para melhorar a relação entre a vida familiar e escolar das crianças a educadora considera que «em tempo de normalidade as familiares eram constantemente convidadas a participar na vida da sala e da instituição, atualmente também mas através de relatos do envio de material que possamos trabalhar na sala».

A participação das famílias na vida da instituição era muito frequente (antes da pandemia) «(...) indo à sala realizar atividade (contar histórias, fazer experiência passar

o dia ...), atualmente fazem-nos através das redes sociais participando com ideias, partilhando vivências», sendo a dificuldade encontrada pela educadora na participação das famílias, a disponibilidade de tempo.

No parecer da educadora, a participação das famílias é facilitada pela «abertura que a instituição e a sala dá às famílias para se sentirem bem-vindas e importantes no projeto de aprendizagem e educação dos seus educandos».

Desta forma, a educadora considera que o envolvimento das famílias no JI influencia o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, afirmando que «se houver um envolvimento entre a escola e a família, o conhecimento da criança por parte da escola e também da família é mais alargado o que permite facilitar a sua aprendizagem, a criança é compreendida na sua globalidade».

3.2.2.7. Intervenção

À semelhança da minha intervenção em contexto de Creche, também no estágio desenvolvido em contexto de JI a minha intervenção incidiu em duas vertentes: na relação com as vivências do seio familiar na instituição e a comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição. Quando iniciei o estágio e, uma vez que este coincidiu com o início do ano escolar, as rotinas ainda não estavam bem estabelecidas e a educadora ainda não tinha encontrado espaço destinado à partilha das vivências das crianças em casa, algo que ia acontecendo ao longo do dia, visto que estas tinham muita vontade de falar das suas vidas. Para tal, fomos, progressivamente, introduzindo o momento Mostrar, contar ou escrever, no qual as crianças falavam sobre as suas vidas apoiadas, grande parte das vezes, pelas fotografias, vídeos ou comentários das famílias enviados para o grupo de WhatsApp. Como forma de dar a conhecer às famílias as vivências do grupo no Colégio, visto que estas apenas podiam ficar à porta, o jornal concebido com as crianças surgiu como complemento aos registos enviados semanalmente pela educadora, estes de uma forma mais individual. Assim, surgiram diversos projetos que foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, abrangendo as várias áreas do currículo indicadas nas OCEPE (2016) e nos quais as famílias também foram implicadas.

3.2.2.7.1. Relação com as vivências do seio familiar na Instituição

Relativamente à partilha das vivências do seio familiar da criança na instituição, comecei por enviar o vídeo de apresentação do meu projeto de investigação onde falava sobre a relevância do projeto e enviei uma mensagem onde falava sobre a importância da partilha das vivências das crianças em ambos os contextos, visando a sua colaboração. No entanto, inicialmente as famílias não se mostraram muito participativas nesse sentido.

Também no grupo solicitávamos a colaboração das famílias para os projetos em curso, nomeadamente a sua ajuda no sentido de dar resposta ao projeto Dar comida aos Passarinhos, para o qual não estávamos a obter resultados no Colégio. Com a participação das famílias pudemos obter os resultados que necessitávamos (perceber quais os alimentos que os pássaros comiam, numa lista que tínhamos selecionado depois de uma pesquisa sobre que alimentos comiam e, ao mesmo tempo, alargá-la, visto que algumas crianças deram outros alimentos que não estavam na lista. Com esta partilha foi também possível o levantamento de uma questão “Que animais estão acordados de noite?”

Observamos os vídeos de J.V. (3:10) e L. (4:11):

L. (4:11): “J. eu vi o teu vídeo no telemóvel da minha mãe.”

L. (4:11): “Eu dei bolacha, maçã, pão e arroz. E a castanha eles não comeram.”

Eu: “E o arroz era cru ou cozido?”

L. (4:11): “Cru.”

Eu: “Então eles gostam de arroz cozido e de arroz cru. E tu viste os passarinhos?

Sabes que passarinhos é que andam lá no teu quintal?”

L. (4:11): “São pardais e pombos.”

J.V. (3:10): “Não, porque eles foram lá quando ele estava a dormir. Quando estamos a dormir os passarinhos vão comer.”

Eu: “Achas que os passarinhos comem de noite?”

Educadora: “Então os pássaros não dormem?”

J.V. (3:10): “Dormem de dia.”

Educadora: “Olha J., os passarinhos que o L. tem lá no quintal não comem de noite, porque eles de noite estão a dormir. Mas há passarinhos que dormem de dia.”

J.V. (3:10): “Sim, as corujas.”

Educadora: “Chamam-se animais notívagos. Estão acordados de noite e dormem de dia.”

J.V. (3:10): “E os morcegos andam à noite e estão acordados à noite.”

Educadora: “Mas os morcegos não são pássaros.”

J.V. (3:10): “Eles têm asas.”

Eu: “Têm asas, mas não são pássaros, são mamíferos. Os morcegos são mamíferos e os pássaros são aves.”

L. (4:11): “Mas os javalis também estão acordados à noite.”

Educadora: “Olhem podemos descobrir animais que estão acordados de noite, querem?”

Crianças: “Sim.”

L.V. (4:10) conta que também foi alimentar os animais:

L.V. (4:10): “Eu fui no Jardim público e estava lá o S. e ele ajudou-me a dar de comer aos pombos.”

L. (4:11): “Isso é o Jardim Público.”

L.V. (4:10): “Sim é. Eu vou lá dar comida aos passarinhos. Neste dia eu encontrei lá o S.”

Eu: “E era só pombos que havia lá?”

L.V. (4:10): “Não. Havia pombos, patos e pardais.”

Educadora: “E pavões, não havia?”

L.V. (4:10): “Sim, também havia pavões.”

Eu: “Olha e o que lhes deste de comer?”

L.V. (4:10): “Eu dei migalhas de pão.”

Educadora: “Então fizemos duas descobertas com as vossas experiências: que os passarinhos afinal também gostam de arroz cru e que não gostam de castanha.”

(Nota de Campo de dia 5 de novembro)

As famílias começaram logo a interagir, enviando fotografias das crianças acompanhadas de uma pequena descrição, quer por palavras suas, quer por palavras das crianças.

Como tivemos de voltar para casa, durante duas semanas, devido a um caso positivo na instituição, estas partilhas foram ainda mais recorrentes. Além de terem sido estabelecidos contactos entre as famílias e a equipa educativa, foi também possível a participação direta das crianças, quer enviando vídeos, quer enviando áudios. As próprias crianças foram, também elas, interagindo umas com as outras e com a restante equipa.

Neste sentido, também eu e a educadora, quando nos dirigíamos às crianças, ou a alguma criança em particular, privilegiámos este modo de comunicação.

Foi, também, no grupo que se começou a falar às famílias sobre o projeto de aprender palavras em diferentes línguas (Figuras 66, 67 e 68). Através da leitura da conversa é interessante perceber, mais uma vez, a relevância da comunicação entre os diversos atores do sistema educativo (crianças, famílias e educadores) e a sua relevância no sentido de tentar encontrar significados, neste caso, a contextualização do porquê de L. ter ensinado H.A. a dizer ananás em espanhol – piña.

Educadora: “Sabem (...) há um projeto a ser cozinhado lá na sala porque os meninos querem aprender a dizer palavras em espanhol, italiano e em português do Brasil contamos com a vossa colaboração.”

Mãe de H.: “Que projeto bonito.”

Eu: “... que surgiu depois de o L. ter comunicado que tinha ido ao supermercado comprar, segundo ele «um sumo de laranja e piña»”

Mãe de H.A.: “Hehehe, bem que o H. me disse que o L. o tinha ensinado que ananás em espanhol era piña.”

Mãe de L.: “Contem connosco! Já há tempos que planejava ir à sala ou enviar um vídeo com uma atividade em espanhol...”

Mãe de S.: “O S. também me pergunta muitas palavras, principalmente em espanhol (sou professora de espanhol) e às vezes falo com ele em espanhol e também temos uma prima espanhola e duas brasileiras (as mães são dessas nacionalidades). Também podem contar comigo.”



Figura 64: L.Z. a identificar as palavras



Figura 65: L.V. a escrever as palavras

(Reflexão semanal 7)

Português	Espanhol	Italiano	Japonês
Abóbora	Zucca	Zucca	Kabocha
Morcego	Morango	Morango	Komori
Morango	Morango	Morango	Komori
Cobra	Serpente	Serpente	Ni
Cobra	Cobra	Cobra	Ni
Gato	Gato	Gato	Neko
Sete-linhas	Sete-linhas	Sete-linhas	Neko

Figura 66: Registo do projeto

O envolvimento das famílias foi muito importante para ajudar as crianças a consolidar as suas aprendizagens:

H.A. (via áudio): “L, e L.V. e L.Z eu quero saber como é que se diz abóbora e morcego em Brasileiro de Portugal e em Espanhol e em Italiano.”

L.Z. (via áudio): “Olá H. Cobra se diz serpente e morcego se chama pipistrela.”

Mãe de L.Z.: “Pipistrela.”

Educadora: “H. tenta tu dizer em italiano as palavras que o L.Z. te ensinou. L.Z. o H. disse abóbora e não cobra.”

L.Z. (via áudio): “H., abóbora chama zucca.”

L.V. (via áudio): “H. em brasileiro abóbora é abóbora e em japonês...”

Mãe de L.V.: “Kabocha”

L.V. (via áudio): “Morcego é em brasileiro. E morcego de Japonês é Komori. A minha mãe está também me ensinando a falar japonês. É a língua do meu irmão porque ele é um bocado japonês. (...) Eu estou empenhada em aprender japonês e todas as outras línguas.”

H.A. (via áudio): “L.Z. eu aprendi que morcego é pipistrela e abóbora é zuca.”

H.A. (via áudio): “L.V. Japonês é difícil...”

Mãe de H.A. (via áudio): “Como é que é abóbora.”

H.A. (via áudio): “Abóbora.”

Mãe de H.A. (via áudio): “Mas em japonês como é que era?”

H.A. (via áudio): “Não me lembro.”

Mãe de H.A. (via áudio): “Acho que era Kabucha.”

H.A. (via áudio): “Kabucha.”
Mãe de H.A. (via áudio): “E morcego?”
H.A. (via áudio): “Kamori.”
L. (via áudio): “Calabaza, murciélago.”
Mãe de L. (via áudio): “Y que son? Porque se no les dces no lo saben. Calabaza que és?”
L. (via áudio): “Uma abóbora.”
Mãe de L. (via áudio): “Y murciélago?”
L. (via áudio): “Morcego.”
Educadora (via áudio): “L.V. adorei que o teu irmão seja um bocado japonês e UAU para estares a aprender japonês! Obrigada L.Z. e M.”
Eu (via áudio): “Muito obrigada H., L.Z, M. e L.V. pelas vossas ideias e partilhas. Muito interessante também podermos aprender palavras em Japonês. Estamos sempre a abrir novos horizontes.”

(Reflexão Semanal 7)

Também foi possível observar a o conhecimento e consciência, por parte das famílias, dos projetos que estão a decorrer na sala, neste caso o projeto de Dar de comer aos Passarinhos:

Mãe de H.A.: “Hoje de manhã fomos ao trabalho do pai apanhar romãs e dar comida à choné que está separada das amigas porque estava com um problema na pata.”

Eu: “Na quarta-feira, quando estivemos a explorar os frutos de outono que comemos (a castanha, o marmelo e a romã), o H. disse também que tinha ido apanhar romãs. Talvez tenha sido no mesmo sítio.”

Mãe de H.: “Foi sim Daniela. E trouxemos uma romã para pôr aqui na varanda para ver se os pardais e os melros vêm comer.”

Eu: “Boa! Depois deem novidades para acrescentarmos no nosso registo.”

(Reflexão semanal 7)

Outro desafio que lancei no grupo foi o Desafio da Eco-Escolas de realizar enfeites de Natal com material reciclável, em especial com as embalagens TetraPack. Este foi um desafio amplamente respondido pelas famílias, que foram partilhando registos fotográficos do mesmo, sendo uma atividade que envolvia recursos que tinham em casa e era uma atividade que tinha todo o sentido, visto a época Natalícia estar a começar.

Mãe de L.: “Daniela, [nome da educadora] e [nome da auxiliar], aqui está o registo fotográfico da atividade a que nos desafiou. O L. gostou muito e foi o primeiro a enfeitar a nossa árvore de Natal com o seu lindo enfeite feito tudo numa embalagem de tetra-pack. Até a fita para o pendurar. E também ajudou a sua tata Leire a fazer o dela. Esperemos que gostem!”

Mãe de H.A.: “Uau grande resultado final! Também iremos no desafio mas ainda não entrámos no espírito natalício :)”

Educadora: “Os filhos é que montaram a árvore de natal falta fazer os enfeites tetrapack... vou dando notícias”

Mãe de J.: “Cá estão os nossos enfeites reciclados!”

Mãe de N.: “Com alguns enfeites velhinhos decoramos a laranjeira no quintal.”

Eu: “Boa N. assim é que é aproveitar todos os recursos.”

Mãe de H.A.: “Olá! O H. e o T. e a mãe fizeram mais umas decorações de Natal com embalagens tetrapack! Depois o H. decidiu que a vermelha ia ser uma casa de natal de morcego. Isto porque ele adora morcegos e quer um morcego de estimação.”

Educadora: “Tão lindo.”

Eu: “Olá! Estão lindos. E quanto aos morcegos, o H. fala muita vez em morcegos na sala, ou porque quer fazer um morcego, ou porque quer dar o nome de morcego a alguma coisa. Vê-se que gosta mesmo muito desse animal.”

Mãe de L.: “Isso sim é uma Eco-árvore de Natal espetacular”

(Reflexão Semanal 7)

Ao ficarem disponíveis no grupo, as mensagens e as imagens enviadas permitiram também a interação entre as várias famílias que as comentavam ou as relacionavam com as suas próprias vivências ou as vivências da sua criança, o que se traduziu numa grande oportunidade de troca de experiências e saberes bastante significativos, tanto para as crianças, como para os adultos.

Mãe de L.C.: “Parece que hoje estou de folga da pequenina. A minha L.C. vira-se: mãe, a L. trata da mana. É isto os nossos dias, cheios de muito amor e carinho.”

Eu: “No Colégio é igual. Tem sempre esse instinto protetor. Muitas vezes, depois de comer, vai “fazer a ronda” para ver que amigos pode ajudar.”

Mãe de L.C.: “É um amor. Anda sempre a ver da mana. Se a mana chora lá vai ela a correr dar-lhe a chupeta e fazer festinhas e que assim se mantenha sempre.”

Educadora: “Uma cuidadora.”

Mãe de L.C.: “Sem dúvida, muito obrigada também por todo o trabalho e carinho.”

Mãe de C.: “A C. também adora cuidar do mano. Ela manda beijinhos e corações para todos.”

(Reflexão semanal 7)

Quando voltámos ao Colégio, foi possível mobilizar os recursos fotográficos e em vídeo, que tinham sido enviados, que foram falados nos momentos Mostrar, contar ou escrever. Além da criança visada nas imagens, foi interessante perceber o entusiasmo que as outras crianças demonstravam ao observar as imagens, bem como as questões que faziam ou as conexões que faziam com as suas próprias vivências.

Vários temas foram abordados através das conversas que surgiram à volta desta documentação, como os animais domésticos, os brinquedos e as brincadeiras, as decorações de Natal, os instrumentos musicais, a família, dos problemas do dia-a-dia, no fundo, as suas vivências particulares que se alargaram ao grupo, reatribuindo-lhes significado.

Educadora: “Tu mandaste para o grupo uma coisa muito gira que podes partilhar. Tu não tens uns cachorrinhos? E são filhotes de quem?”

H.A.: “Da Palha e do Feno.”

Educadora: “O H. tem três cães: tem a Palha e o Feno que tiveram filhotes e tem a Esteva que é a mais velhinha.”

H.A.: “A Esteva tem 12 anos.”

(...)

Crianças: “Ahhh”

Ao verem a Esteva com óculos, todas as crianças se riem.

S. (4:9): “É a minha tartaruga. Ela se chama Tartaruga. Ela esperneia com as pernas para sair para o chão. Ela gosta de estar só na água. É uma Tartaruga Ninja.”

J.V. (4:0): “Eu já vi um filme da Tartaruga Ninja que fala.”

Eu: “E o que gostas de fazer com a tua tartaruga, S.?”

L. (5:1): “Brincar.”

S. (4:9): “Ela não brinca. Só gosta de estar no chão e na água...”

(...)

Eu: “Eu também tenho uma tartaruga. E trouxe uma fotografia dela. Querem ver?”

Crianças: “Sim.”

S. (4:9): “É igual à minha.”

N. (3:6): “Como se chama?”

Eu: “Pandora.”

M.P. (4:0): “Como a Pandora má do Luccas Neto.”

Eu: “Sim. Mas a Daniela já tem esta tartaruga há muito tempo. Já antes de existir essa pandora dos vídeos.”

L. (5:1): “Essa tem umas bolas que a do S. não tem.”

Eu: “Pois aqui na fotografia do S. não se vê esta parte da carapaça, por isso não sabemos se tem ou não.”

(Nota de Campo de dia 7 de janeiro)

J.V. (3:11): “Eu vi grifos no monte.”

Eu: “Grifos? O que é isso?”

J.V. (3:11): “São abutres e eles comeram um porco ao meu pai.”

Mostro uma das fotografias enviadas pela mãe de J.V. (3:11)

L. (5:0): “Ei, os porcos pretos? Eu pensava que os porcos eram cor de rosa.”

L.V. (4:11): “Há porcos de várias cores: pretos, cor de rosa, ... O pai de uma amiga da minha mãe tinha uma fazenda e tinha porcos rosa.”

J.V. (3:11): “E os grifos eram deste tamanho como uma águia.”

(...)

J.V. (3:11): “Eu também vi saca-rabos no meu monte.”

Educadora: “E os saca-rabos são o quê, um animal?”

J.V. (3:11): “Sim, são animais. São assim quase deste tamanho. E ele estava a andar porque eles não voam como os abutres.”

Educadora: “E vocês sabem o que são abutres?”

H.A. (5:6): “Eu sim. É um pássaro que quando está a voar está à procura de minhocas para dar aos seus filhos.”

Mostro a imagem de um grifo no computador.

J.V. (3:11): “Isto é que é um grifo.”

Educadora: “E mostra lá os saca-rabos. Ah parece uma doninha. E viste onde? Estava no campo ou estava dentro de um buraco?”

J.V. (3:11): “Não, ele estava a andar.”

Educadora: “É que estes animais também fazem umas tocas. Sabem o que são tocas?”

H.A. (5:6): “Eu sei, eu sei. São buracos escavados por eles e são as suas casas.”

J.V. (3:11): “E os coelhos também fazem tocas.”

(Nota de Campo de dia 9 de dezembro)

Foi muito interessante perceber que as crianças já mobilizavam o computador (recurso utilizado para mostrar as fotografias e os vídeos) no sentido de querer ver imagens das crianças a desenvolver algo que tenham referido em conversa, uma vez que este servia também de apoio a pesquisa de imagens que ilustrassem alguma afirmação ou questão levantada pelas crianças.

L. (5:1): “O que é que tu trouxeste? Isso é para quê?”

Eu: “Onde é que encontraste?”

S. (4:9): “Lá ao pé da Sé, debaixo do meu carro.”

Eu: “E isso vem de onde?”

L. (5:1): “Das plantas.”

Eu: “É das árvores lá de ao pé da Sé?”

J.V. (4:0): “É macio.”

As crianças exploram.

Educadora: “Isso parece dos Plátanos.”

J.V. (4:0): “Deixa lá ver aí no computador onde é que ele encontrou aquilo.”

Vou procurar no computador, no entanto, não tem internet, pelo que mostrarei no dia seguinte.

(Nota de Campo de dia 12 de janeiro)



Figura 67: S. a mostrar a planta que trouxe

Neste excerto podemos ver que um material que o menino trouxe de casa (Figura 69), tal como N. que trouxe uma decoração que fez para o Natal e que as crianças relembrou

N. (3:5): “Eu trouxe um Pai Natal.”

Educadora: “E o que tem lá dentro?”

N. (3:5): “Rebuçados.” (a menina retira o pacote de rebuçados de dentro da caixa)

Eu: “E como fizeste esta caixinha?”

N. (3:5): “Foi a minha mãe com uma caneta.”

L.V. (4:11): “Não, ela utilizou uma caixa de sumo como a Daniela pediu.”

N. (3:5): “De sumo, não. Foi de leite.”

(...)

(Nota de Campo de dia 9 de dezembro)

Foi, igualmente interessante perceber que as vivências que eram partilhadas no grupo com as famílias, também eram partilhadas com as crianças e que estas as relembavam e que entendiam o recurso às fotografias como forma de comunicar.

N.Y. (4:8): “Eu vi a tua história em casa.”

M.P. (3:11): “Eu também vi a tua história em casa.”

L. (5:0): “Eu vi a história do J.V. (3:11)”

N. (3:5): “Sim, eu já vi esta árvore de Natal.” (aponta para uma das fotografias do jornal).

Eu: “E viste onde?”

N. (3:5): “No telemóvel da minha mãe. A da minha casa é branca.”

(Nota de Campo de dia 18 de dezembro)

Observamos os vídeos de J.V. (3:10) e L. (4:11):

L. (4:11): “J. eu vi o teu vídeo no telemóvel da minha mãe.”

(Nota de Campo de dia 5 de novembro)

Eu: “Pois foi. Fizeste cinco anos. E os amigos mandaram-te os parabéns?”

L. (5:0): “Sim.”

M.P. (3:11): “Eu não mandei.”

H.A. (5:6): “Eu mandei e fiz um cartão de anos.”

M.P. (3:11): “E eu vi os vídeos.”

Eu: “E onde viste os vídeos?”

M.P. (3:11): “No telemóvel do meu pai.”

H.A. (5:6): “Eu também vi no telemóvel da minha mãe e não é verdade que a I. deu um beijinho no telemóvel?”

(Nota de Campo de dia 2 de dezembro)

Ao verem a Esteva com óculos, todas as crianças se riem.

L. (5:1): “Eu já vi essa foto no telefone da minha mãe.”

M.P. (4:0): “Ela tem óculos.”

(...)

Educadora: “Sabem que eles não têm donos.”

L.V. (5:0): “Posso ser a dona.”

H.A.: “Só o da cara branca é que ainda não tem dono. Podemos mandar esta fotografia aos teus pais.”

Eu: “Está no grupo, H.. Os pais já podem ter visto.”

(Nota de Campo de dia 4 de janeiro)

Além deste envolvimento pudemos contar, ainda, com a participação da mãe de L. a contar uma das histórias favoritas de L. através de um vídeo que nos enviou (Figuras 70 e 71).

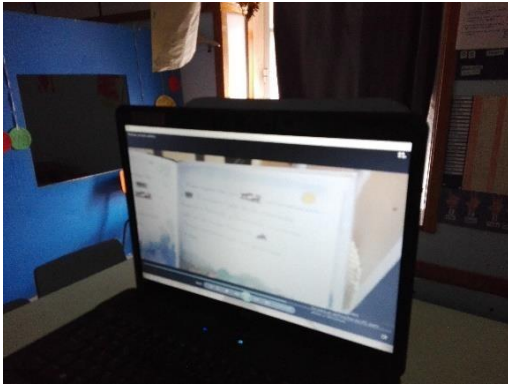


Figura 68: História enviada pela mãe de L.



Figura 69: Crianças a observar a história enviada pela mãe de L.

Antes de ouvirmos a história, digo-lhes que devem estar em silêncio e com muita atenção, uma vez que a história está em Espanhol.

Início a visualização do vídeo e pouco depois H.A.:

H.A.: “Oh Daniela, se calhar é melhor pões em Português.”

Eu: “Calma, H.A. eu posso parar o vídeo para vos traduzir, mas só quando terminar a frase. Tentem ver se percebem...”

Noto que as crianças estão muito atentas, de forma a tentarem perceber a história. Ao longo da história, vou fazendo algumas paragens para traduzir o que foi contado. Embora perceba, peço ajuda a L. (5:1) para que o menino também possa interagir, uma vez que a história foi escolhida por si.

Ao terminar a história, recontamo-la. Percebo que as crianças foram percebendo o que ia acontecendo durante a mesma.

Este foi um momento importante, no qual se pôde contar com a participação de uma familiar, a mãe de L. (5:1) Apesar de L. (5:1) ser um menino bastante participativo nas atividades, nesta também demonstrou especial interesse, nomeadamente, por também ter participado no vídeo.

(Nota de Campo de dia 5 de janeiro)

Alguma da documentação foi exposta na sala, mas, infelizmente, não tive oportunidade de observar “de perto” as crianças enquanto observavam e falavam sobre esses registos de forma espontânea.

Apesar de incentivar também as famílias das crianças que estavam em casa, a enviar registos apenas recebemos da parte dos pais de L.Z. e M.T. dois meninos que já não frequentam a sala e que foram viver para outro país.

3.2.2.7.2. Comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição

A comunicação com as famílias acerca das vivências na Instituição, traduziu-se em conversas informais no grupo de WhatsApp ou através do envio de alguns vídeos.

Relativamente às planificações, estas foram disponibilizadas pela educadora que as enviava semanalmente às famílias.

A base da comunicação das vivências das crianças na instituição foi, no entanto, construído com as crianças um Jornal da sala, proposto por mim, mas no qual as crianças tiveram uma participação muito ativa. Primeiramente, começámos por explorar jornais, perceber o que continham e perceber para que serviam.

L. (4:11): “Ei! Isso é uma revista.”

Eu: “Escutem! O L. diz que isto é uma revista. É?”

M.B. (3:9): “Não. É um jornal.”

Eu: “E vocês sabem para que serve um jornal.”

M.P. (3:11): “Para ver. Para ler.”

N.Y. (4:7): “Para ver as palavras e para ler.”

I. (4:5): “Para ver as coisas.”

Eu: “E que coisas estão escritas num jornal?”

M.P. (3:11): “Palavras.”

B. (3:10): “As letras.”

Eu: “E porque é que as pessoas leem jornais, sabem?”

J.V. (3:10): “Porque precisam de alguns para ver as letras.”

Eu: “Sim, mas porque é que as pessoas leem jornais?”

M.P. (3:11): “Não sabemos. Não sabemos ler.”

(...)

M.P. (3:11): “O jornal serve para ver carros e pessoas.”

N.Y. (4:7): “Palavras.”

(...)

Eu: “Então no jornal estão escritas notícias. E para que servem as notícias?”

I.(4:5): “Para ler.”

(Nota de campo de dia 9 de novembro)

Depois de falarmos sobre as características dos jornais conversámos sobre quem poderia vir a ler o nosso jornal e de que forma o podíamos construir.

Eu: “E quem é que podia ler o nosso jornal.”

H.A. (5:5): “Nós.”

Eu: “Nós e mais quem? Quem é que nós íamos dar as nossas notícias?”

H.A. (5:5): “Às nossas famílias.”

Educadora: “Às nossas famílias e não só. Podíamos também informar as outras salas. Vocês sabem o que é que nas outras salas se faz?”

Crianças: “Não.”

Educadora: “Então era uma forma de mostrarmos às outras salas o que nós fazemos. E nós vimos que o jornal era feito de papel. Mas para distribuímos o

jornal era preciso muito papel e nós não podemos gastar muito papel. Como é que podíamos fazer?”

H.A. (5:5): “Já sei! Eu posso trazer papel lá da minha casa.”

Educadora: “Muito obrigada! Mas nós queremos fazer um jornal que não seja em papel. Como é que fazemos?”

Eu: “Onde é que é escrito o jornal? O que é que as pessoas utilizam para escrever.”

H.A. (5:5): “Folhas e caneta.”

Eu: “Vejam lá. Não me parece que este jornal tenha sido escrito com caneta. Onde é que as pessoas escreverão os textos?”

I. (4:5): “No computador.”

Educadora: “Então podemos escrever o texto no computador e depois enviamos para as vossas famílias e vocês veem lá na vossa casa nos vossos computadores ou no telemóvel.”

(Nota de Campo de dia 9 de novembro)

Em seguida, passámos para a escolha do nome do jornal. Após algumas crianças terem dado as suas sugestões, estas falaram sobre qual o nome que devia ficar, fundamentando as suas escolhas, para que o nome que ficasse fosse uma escolha consensual, tendo sido consensual a escolha do nome Arco-íris.

L. (4:11): “O arco-íris tem várias cores.”

J.V. (3:10): “Porque quando chove cai um arco-íris com tantas cores. Eu adoro arco-íris.”

(Nota de Campo de dia 9 de novembro)

Da mesma forma, procedeu-se à realização e escolha democrática do seu logotipo (Figuras 72 e 73).



Figura 70: Crianças a fazer o desenho



Figura 71: Desenhos das crianças do logotipo do jornal

Depois conversei com as crianças acerca das tarefas para o Jornal, sugerindo que se formassem equipas de dois jornalistas, dois editores e dois fotógrafos. Estas tarefas eram escolhidas no início da semana. Apesar de as crianças se voluntariarem para as

diversas funções, tive sempre em atenção de incluir crianças que ainda não tivessem participado ou de a mesma criança não repetir funções em semanas sucessivas.

Nesse sentido, foram promovidas reuniões com a equipa no sentido de perceber quais as notícias a incluir em cada edição do Jornal. Por vezes, recorriamos à visualização de fotografias do que já tinha acontecido de forma a lembrar as crianças das atividades que foram realizadas

Eu: “Das atividades que já fizemos, o que acham que é importante pôr no jornal?”

L.C. (3:10): “Do Natal.”

Eu: “E mais?”

L.C. (3:10): “Do ovos que está ali em cima.”

Eu: “Do projeto dos ninhos?”

L.Z. (5:2): “Livros. Lemos livros.”

Eu: “E que mais? Não se lembram de mais?”

L.Z. (5:2): “Não.”

Eu: “Então vamos lá ver aqui algumas fotografias.”

L.C. (3:10): “O bicho na tua mão. Pode ser dessa.”

Eu: “Querem que encontrar que encontramos muitos bichos.”

L.Z. (5:2): “Sim.”

L.C. (3:10): “Sim, a gente quer.”

(Nota de Campo de dia 4 de dezembro)

Enquanto as restantes crianças estão a brincar nas diversas áreas, junto-me com as crianças responsáveis pelo jornal esta semana – N. (3:5), N.Y. (4:8), I.(4.5), M.R. (4:3), S. (4:8) e M.B. (3:10) – na mesa grande para falarmos sobre os conteúdos do jornal desta semana.

Eu: “Que notícias acham importantes colocarmos no jornal desta semana?”

S. (4:8): “Que lavamos a roupa.”

N.Y: “Os arco-íris.”

Eu: “Isso já escrevemos no da semana passada.”

I. (4:5): “Que lavamos a roupa.”

N. (3:5): “Fizemos um trabalho para os meninos.”

M.B. (3:10): “Fizemos uma carta. Queremos dizer que fizemos uma carta.

(...)

Eu: “Olhem então já temos as brincadeiras na área da dramatização, a pintura, a carta para os meninos do Vale da Amoreira, que vimos um filme e fizemos uma visita a um Teatro. Para já acho que está bom. Depois podemos escolher mais uma notícia durante a semana. O que acham?”

S. (4:8): “Eu acho que é boa ideia.”

(Nota de campo de dia 16 de dezembro)

Depois de fazermos o plano do dia, junto-me com L. (5:1), J.V. (4:0), L.C. (3:11) e M. (3:4), quais as notícias que devemos incluir no próximo número do nosso Jornal. L.C. (3:11) sugere que escrevamos sobre o facto de gostarem de tirar fotografias uns aos outros. J.V. (4:0) diz logo que quer falar do seu Patudo e que podíamos falar sobre mostrarmos os nossos animais aos nossos amigos e sobre as construções que fazem. Já M. (3:4) sugere que escrevamos sobre o Dia de Reis. Depois de decidirmos que notícias vamos escrever, convido L.C. (3:11) e M. (3:4), editoras desta semana,

a escreverem uma notícia sobre o facto de gostarem de tirar fotografias aos amigos, sugerindo-lhes que seja o texto do editorial.

(Nota de Campo de Dia 8 de janeiro)

Os jornalistas, tinham a função de descrever as notícias e entrevistar as outras crianças.

B. (3:11): “Temos de dizer o que fazemos.”

L.V. (4:11): “É temos de explicar o que estávamos a fazer.”

Eu: “Sim, descrevemos o que fizemos e também podemos dizer como nos sentimos, podemos entrevistar os meninos que estavam a fazer as atividades, o que fizeram, como, o que sentiram...”

Depois começamos a escrever as notícias. As meninas vão descrevendo o que estavam a fazer e como se sentiram, por exemplo:

B. (3:11): “Foi no Halloween, nós desligámos as luzes e colocámos músicas assustadoras e eu estava com muitooo medo.”

Também ouvimos uma história, lembram-se?

L.V. (4:11): “Sim, a do Quiquirqui.”

B. (3:11): “É uma história muito assustadora, mas nós adoramos essa história.”

(Nota de Campo de dia 8 de dezembro)

Ao revermos as questões B. (3:11), lembra-se quem faz parte do projeto dos ninhos e vai chamar, uma a uma, as crianças responsáveis, dizendo-lhes:

B. (3:11): “Vem cá. Nós precisamos de vos fazer umas perguntas para o jornal. Tu és do projeto dos ratos.”

Eu: “B. (3:11), não é dos ratos, é dos ninhos.”

(...)

B. (3:11): “Porque é que vocês quiseram fazer um ninho?”

N.Y. (4:8): “Não me lembro...”

S. (4:8): “Eu também não me lembro...”

L.V. (4:11): “E como fizeram o ninho?”

S. (4:8): “Nós vimos que tipos de ninhos existiam e escolhemos fazer o nosso com paus.”

N.Y.: “Utilizámos paus de videira, fios de lã (a menina vai buscar um novelo de lã), e palha [ráfia] e depois quisemos pôr uns ovos coloridos.”

M.B. (3:10): “Eu pintei tudo colorido com canetas de feltro.”

(Nota de Campo de dia 11 de dezembro)

Por exemplo, em relação ao interesse de noticiar que fazem diferentes pinturas na sala, N.Y. (4:8) lembra-se da pintura da “máscara” que a L.V. (4:11) fez já há algum tempo e diz que quer fazer-lhe a pergunta “Como é que fizeste?”. Como tinha feito um registo fotográfico da pintura, mostro-o enquanto N.Y. (4:8) entrevista L.V. (4:11). N. (3:5) refere que quem faz sempre muitas pinturas é a B. e diz que lhe quer perguntar “Porque é que gostas sempre de fazer tantas pinturas?”. Para tal, chamam as meninas e fazem-lhes a pergunta e eu escrevo a resposta na folha.

(Nota de Campo de dia 18 de dezembro)

Relativamente às fotografias, durante a semana ia incentivando as crianças, disponibilizando-lhes o meu telemóvel para tirando as fotografias (Figura 74), bem como as crianças mostravam esse interesse de forma espontânea, solicitando-mo várias vezes. Outra forma de participação no Jornal, foi na escolha das fotografias a incluir (Figura 75), uma vez que nem todas as notícias haviam sido por elas documentadas em fotografia.



Figura 72: L.C. a tirar fotografias a B.



Figura 73: L.Z. e L.C. a escolherem as imagens para o jornal

Neste momento, convido as duas fotógrafas desta semana, B. (3:11) e L.V. (5:0) a escolherem as fotografias a incluir no Jornal. Algumas das fotografias são escolhidas, autonomamente, pelas crianças, outras são sugeridas por mim por dizerem respeito a algo que foi escrito, por exemplo.

(Nota de Campo de dia 15 de janeiro)

A equipa voltava a reunir-se depois de todas as notícias estarem escritas e de estarem escolhidas as fotografias,

Depois de as fotografias estarem escolhidas, convido os jornalistas, L. (5:1) e J.V. (4:0) e as editoras, L.C. (3:11) e M. (3:4) a falarmos sobre as notícias que foram escritas e qual deve constar em destaque na primeira página, ao que L.C. (3:11) sugere que seja a do Dia de Reis. L. (5:1) considera que devem constar as do parque. J.V. (4:0) diz que também quer que seja a do Dia de Reis. (...) L. acaba por concordar.

(Nota de Campo de dia 15 de janeiro)

Através do Jornal, as crianças puderam, também, mobilizar as conversas que tinham acerca das suas vivências em casa, falando sobre elas ou servindo também como forma de pedir, por exemplo, às famílias que enviassem fotografias dos animais e dos brinquedos acerca dos quais adoram falar.

As crianças mostraram perceber a utilidade do jornal como forma de comunicação. Por exemplo, J.V. (4:0) (Apêndice E-3): «Daniela, vem cá ver o coração que eu fiz. (...) Eu quero pôr os meus corações no jornal. Escreve aí.» (Nota de Campo de dia 11 de janeiro)

No que respeita à linguagem utilizada no Jornal, na primeira edição ajudei as crianças a organizarem o discurso de forma a que este constituísse uma narrativa coesa e coerente, assemelhando-se a um texto jornalístico. No entanto, após publicarmos a primeira edição a educadora cooperante sugeriu-me que colocasse mesmo o diálogo das crianças, identificando o seu nome e colocando a fala delas, para tornar o jornal o mais possível das crianças. Este foi um aspeto em que não tinha pensado, mas que me fez todo o sentido, pelo que as duas edições seguintes já contemplam este tipo de linguagem.

Relativamente à exploração do Jornal, apenas consegui explorar o primeiro número, uma vez que o segundo e terceiro números foram publicados nos dias anteriores ao início das minhas férias. No entanto, através da exploração do primeiro, foi importante perceber que as crianças, assim que o viram impresso, perceberam logo o que era, mostrando-se muito entusiasmadas em querer descrever todas as imagens que veem.

Eu: “Vocês sabem o que é isto?”

(...)

L.V. (4:11): “Temos aí as notícias das nossas atividades.”

L. (5:0): “Do Natal.”

M.P. (3:11): “Do dia de S. Martinho.”

L.V. (4:11): “E do dia de Halloween.”

I. (4:5): “Olha e de ver os livros.”

(Nota de Campo de dia 18 de dezembro)

Além de servir como uma ferramenta bastante importante para comunicar, às famílias e restante comunidade educativa, as vivências das crianças na instituição, este promoveu, notoriamente, aprendizagens bastante significativas para as crianças, no que respeita ao conhecimento de modo de conceber um jornal, da sua linguagem, à construção do discurso claro e coerente, na capacidade de elaborarem as suas próprias questões, de descreverem acontecimentos, sentimentos e opiniões, de cooperarem e de serem responsáveis exercendo a tarefa que lhe foi atribuída.

As famílias mostraram-se muito entusiasmadas com o jornal, demonstrando concebê-lo como um recurso para falarem com as crianças sobre aquilo que faziam no

Colégio. A esse respeito, destaco o comentário enviado pela mãe de L.: «*O Jornal é fantástico e o L. nos esteve a explicar cada atividade enquanto líamos e víamos*»

Uma outra forma de incluir as famílias foi no desenvolvimento e divulgação do Trabalho de Projeto desenvolvido – o *Projeto dos Ratos*. Sendo um dos objetivos do projeto a construção de uma história sobre ratos e, após escrevermos o guião da história e a ilustrarmos, surgiu a ideia de a podermos gravar numa aplicação chamada StopMotion. A ideia surgiu devido ao facto de a mãe de H.A. ter enviado para o grupo de WhatsApp uma sugestão de podermos criar uma história através dessa aplicação. No final do projeto, o documento de divulgação do mesmo foi enviado para as famílias.

Como modo de divulgação, as crianças sugeriram enviar fotografias e áudios, pelo que lhes sugeri que fizéssemos um PowerPoint onde, além de incluirmos as imagens e os áudios, incluimos algumas frases das crianças e a história construída em StopMotion. (...)

O facto de a história ter sido contada com recurso a uma ferramenta proposta pela mãe de um dos meninos (H.A.) foi também muito importante, valorizando e integrando as propostas das famílias nas atividades que ocorrem no Jardim-de-infância.

(Caderno de Formação da PES em JI)

3.2.2.8. Conceções das crianças acerca das partilhas das vivências

Ao longo da minha intervenção tive oportunidade de ir conversando com as crianças acerca da documentação das suas vivências e sobre o Jornal que desenvolvemos na sala (Apêndices E-1; E-2; E-3) nomeadamente em momentos de registo das vivências ou de exploração do jornal, contextualizando as questões.

As conversas foram realizadas apenas com 14 crianças e estão descritas no Apêndice D. 13 dessas crianças afirmaram gostar de ver as suas fotografias e vídeos e uma respondeu que “nem todos”. Da análise das respostas podemos perceber que maioria das crianças as crianças dizem gostar porque podem ver coisas que fizeram, gostam de se ver a si e de mostrar aos outros.

À questão “Gostas de partilhar com o grupo as fotografias e os vídeos?”, 13 crianças responderam que sim e 1 respondeu que “alguns gosto, outros não”, justificando dizendo apenas que alguns não quer de mostrar. Das outras treze respostas podemos perceber que as crianças gostam de partilhar para os amigos verem e

conhecerem, para aprenderem o que fazem, porque gostam de falar sobre elas e para escrever e colocar na sala.

Em relação à questão “Gostas de ver as fotografias e os vídeos dos amigos?” todas as crianças responderam que sim, dando como justificações ver o que os amigos gostam, porque ainda não viram e agora já conhecem, para ver o que fazem e falar sobre elas e sobre as suas e porque os amigos gostam de mostrar.

Desta forma, percebi que as crianças gostavam de ver, partilhar e conhecer as suas vivências e a dos amigos e que o consideram úteis e importantes para dar a conhecer as suas vivências e ficar a conhecer as dos amigos.

Quanto à questão “Para que serve o Jornal (Jornal Arco-Íris)?” obtive apenas 13 respostas. Da análise das mesmas podemos perceber que concebem o Jornal como meio de comunicação do que as crianças fazem (os trabalhos que fazem e o que gostam de fazer) ao grupo com quem estabelecemos intercâmbio, às famílias e aos amigos. As crianças afirmam, ainda, que serve para ler e ver, ler notícias, escrever, para ver e mostrar as fotografias e que este é constituído por fotografias, palavras, letras, imagens, desenhos.

De realçar que apenas duas crianças explicitaram “para nós vermos” e que as restantes afirmaram servir para mostrar aos outros. Isto fez-me pensar, sobretudo porque apenas tive oportunidade de explorar o primeiro jornal com as crianças, assim que o terminámos. Por tal, considero que devia ter explorado também o segundo Jornal (terminado antes das minhas férias) de forma a perceber qual a sua funcionalidade para as crianças e de que forma o concebiam.

A afirmação de uma das crianças, quando diz “Algumas pessoas veem. Os adultos. As crianças ainda são pequenas. Não sabem ler”. Fez-me também pensar que, apesar de o Jornal conter muitas imagens, de facto, as crianças não compreendem o que está escrito. Neste sentido, é importante que, quer o educador, quer as famílias, sirvam de mediadores, ajudando a criança a dar sentido significado ao que ainda não consegue fazer sozinha.

3.2.2.9. Autorreflexão e concepções das famílias acerca da intervenção

No que diz respeito à minha intervenção em contexto de JI considero ter evoluído muito na minha atuação relativamente àquela que desenvolvi no contexto de Creche, na medida em que me senti mais confiante, segura e capaz de desenvolver, juntamente com as crianças documentação pedagógica necessária e significativa tanto para as crianças, como para os profissionais e as famílias.

As crianças deste grupo eram muito interessadas em partilhar com os companheiros e a equipa as suas vivências familiares, bem como demonstravam curiosidade em conhecer as vivências particular dos amigos e das educadora, relacionando-as com as delas. Dessa forma, os momentos Mostrar, contar ou escrever, tornaram-se momentos muito ricos de trocas de vivências, aprendizagens, conhecimentos, de partilha de questões e inquietações que levaram ao desenvolvimento de diversos projetos na sala.

Foi, igualmente, desafiante o trabalho com as famílias, sobretudo neste tempo em que estamos tão distantes (fisicamente), mas tão perto (virtualmente). Nesse sentido esforcei-me para estabelecer sempre comunicação com as mesmas, incentivando-as, também a participar e a partilhar as vivências das crianças.

De igual modo, foi muito desafiante a construção do Jornal. Apesar de só termos conseguido fazer três números, creio que tenha sido uma mais-valia para a comunicação entre a equipa educativa e as famílias, nomeadamente por ser mais um recurso e, um recurso que complementava o já belíssimo trabalho de partilha que a educadora fazia diariamente através da aplicação – pela qual enviava registos das vivências das crianças e informações sobre como decorreu o dia, por exemplo – , ao mesmo tempo que, para as crianças também se traduziu em grandes momentos de reflexão, interação, partilha e aprendizagem.

Pelo facto de não termos contacto físico com as famílias, a minha presença na reunião de pais e o envio do meu vídeo onde me apresentava e apresentava o meu projeto de investigação foram, na minha opinião, uma mais-valia para que as famílias se sentissem valorizadas por mim e pudessem estabelecer uma relação de confiança, marcada pelo diálogo, respeito e partilha de experiências.

Esta predisposição das famílias a envolverem-se, partilhando vivências, saberes e dando o seu contributo para os projetos que se desenvolveram, permitiu que as mesmas pudessem ser parte integrante do planeamento e realização de diversas atividades e sua avaliação.

No que concerne ao último questionário enviado às famílias (Apêndice C-2), que tinha como objetivo conhecer a opinião das mesmas relativamente *estratégia de comunicação estabelecida entre a família e o contexto de educação pré-escolar relativamente às vivências das crianças em ambos os contextos durante o meu estágio*, apenas responderam quatro famílias.

Em relação à primeira questão, *Considera que a estratégia de comunicação das vivências da criança no contexto de educação pré-escolar melhorou o conhecimento das mesmas?* a totalidade das famílias considera que sim:

Sim, fomos partícipes das mesmas.

Sim, a comunicação com as famílias é a melhor maneira de as envolver o no dia a dia das crianças na escola. Acrescentando este contexto de pandemia em que os pais não podem entrar no recinto escolar tornou-se na única forma de contato, logo imprescindível.

Sim

Sim. A ideia dos jornais foi muito boa

No que diz respeito à *valorização das fotografias e vídeos como meio de comunicação de vivências das crianças na família e no contexto de educação pré-escolar*, as famílias concordam que devem ser valorizadas:

Muito.

Gosto muito pois permite-nos ver a acção das crianças na escola e ver que eles estão felizes e integrados.

No meu entender podem ser instrumentos de trabalho muito úteis, particularmente no atual contexto de pandemia em que outras formas de comunicação não são possíveis.

Adoro. É ótimo ver como as crianças passam os dias no colégio, como se comportam, o que aprendem e como aprendem.

Quanto à questão *Sentiu que as vivências das crianças no contexto familiar foram valorizadas no contexto de educação pré-escolar?*, todas as famílias dizem que sim:

Sim, ao ser solicitada informação sobre as suas vivências no contexto familiar.

Sim. Porque a participação dos pais foi pedida e incluída nas actividades diárias da sala.

Sim, uma vez que as crianças foram incentivadas a partilhar as suas vivências familiares com as outras crianças da sala e as educadoras

Sim. Tivemos mais acesso ao que se passa na sala.

Quanto à *sua opinião relativamente Jornal Arco-Íris como forma de comunicação das vivências das crianças no contexto de educação pré-escola*, as famílias consideram que:

Me parece um meio excelente e espero que o jornal continue.

Achei uma ideia fantástica não só por nos dar conhecimento das actividades de uma forma organizada mas também porque a participação das crianças nessa comunicação é fundamental. Sendo elas incluídas no processo é lhes dado o poder de decisão do que querem comunicar e sabemos assim o que foi significativo para elas.

Novamente parece-me uma ferramenta importante e completamente adequada ao objectivo.

Adorámos

A maioria das famílias, assume, ainda que costumava conversar com a criança acerca do Jornal, uma das quais diz “Conversar e mostrar em família para todos sabermos e valorizarmos”. No entanto, uma das famílias assume que “Perguntei uma vez o que era mas não foi um tema de conversa recorrente”.

As famílias concordam que o trabalho feito até agora foi uma boa estratégia, assumindo:

A continuação do jornal e da solicitação da participação das famílias como até agora.

Acho que no ano que corre vocês fizeram todos os esforços possíveis logo não tenho nenhuma sugestão só que continuem como o bom trabalho

Acho que está óptimo

Ainda assim, um familiar, deu uma sugestão para melhorar a comunicação das vivências das crianças em ambos os contextos: «Uma atividade interessante poderia ser as crianças partilharem os seus locais preferidos de passeio ou as suas atividades preferidas através de fotografias e vídeos á semelhança do que foi feito em relação aos animais de estimação.»

Apesar de terem respondido muito poucas famílias, pude perceber que o recurso ao Jornal foi uma boa estratégia, que as famílias se sentiram envolvidas e que as vivências das crianças em contexto familiar foram igualmente tidas em conta, pelo que considero que o meu trabalho foi ao encontro dos objetivos inicialmente delineados.

Também através da avaliação da educadora referente à minha intervenção se compreende que a educadora considera que eu desenvolvi uma boa relação com as famílias, no sentido de as envolver como parte integrante do processo educativo das crianças

Teve a preocupação explícita de envolver as famílias nas atividades e projetos desenvolvidos mesmo neste tempo de pandemia, fê-lo de uma forma muito positiva, através do grupo que temos para podermos estar em constante contato com as famílias.

A Daniela estabeleceu uma boa relação com a equipa pedagógica, com todos os intervenientes no processo educativo, Fomentou uma relação muito positiva com as famílias, no sentido de as fazer sentirem-se mesmo a distância participantes e integradas no processo educativo das crianças.

A Daniela tornou-se parte integrante do grupo de crianças, da equipa e das famílias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta as vivências experienciadas por mim nos dois contextos de intervenção foi possível compreender melhor a necessidade da articulação entre crianças, famílias e profissionais no processo educativo das crianças.

Durante os meus estágios, além de basear toda a minha ação tendo em conta o modelo MEM, baseando-me no Perfil de Utilização do MEM, tive também em consideração os objetivos delineados nos Projetos Pedagógicos das Salas, nos Projetos Educativos das instituições, bem como nos diversos documentos oficiais tais como as OCEPE, Carta de Princípios para uma Ética Profissional e o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Estes documentos permitiram nortear a minha ação, não apenas para a organização do cenário educativo, como também para a conceção de um currículo adequado ao grupo de crianças, respondendo às necessidades das mesmas, em forte articulação com as famílias.

Em ambos os contextos encontrei grupos bastante desafiantes. No contexto de Creche a minha dificuldade inicial foi em conseguir manter a atenção do grupo, pois era um grupo que dispersava muito a sua atenção não se mostrando muito recetivo a escutar o outro. No entanto, com o decorrer das intervenções e, sobretudo através das conversas que tínhamos acerca das suas vivências e das vivências dos amigos, as crianças conseguiram ganhar, progressivamente, essa capacidade. No contexto de JI o maior desafio foi conseguir corresponder aos interesses, inquietações e questões levantadas pelas crianças, uma vez que o grupo era um grupo muito interessado e curioso relativamente aos mais diversos temas, o que exigiu de mim um maior trabalho de pesquisa para as auxiliar no processo de aprendizagem – uma aprendizagem na qual as crianças tinham papel ativo, mas que era necessário preparar recursos para que não se perdesse tanto tempo na sua procura em sala.

Assim sendo, creio que, indo ao encontro do meu projeto de investigação, consegui cumprir todos os objetivos a que me propus, enriquecendo a comunicação e, sobretudo, as partilhas das vivências de cada criança, tanto no seio da família, como também permiti que, não estando lá, as famílias observassem o dia-a-dia das suas crianças na instituição, aquilo que fizeram, que disseram, os sentimentos que tiveram,

as suas conquistas, abrindo as portas da sala através da documentação compilada no vídeo semanal enviado às famílias do contexto da Creche e através do Jornal, no contexto de JI, o que se revelou muito positivo para as famílias.

Para que este trabalho de interação com as famílias fosse possível e se tornasse mais significativo foi preponderante conhecer o trabalho que as educadoras cooperantes já desenvolviam com as famílias e identificar estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses, sobretudo a partilha conjunta de vivências através dos grupos online, que tentassem eliminar as barreiras identificadas pelas famílias, nomeadamente a incompatibilidade de horário.

No que respeita ao desenvolvimento da criança e à construção das suas aprendizagens, foi possível observar que as crianças demonstravam um interesse especial em falar das suas vivências e em conhecer as vivências dos colegas. Através das conversas estabelecidas foi possível notar, a longo prazo, um aumento do interesse em comunicar, um desenvolvimento ao nível da linguagem, em que as crianças conseguiam produzir um discurso mais articulado, alargando os conhecimentos acerca dos seus ambientes físicos e sociais, nomeadamente conectando as suas experiências passadas, presentes e futuras umas com as outras, levando a uma maior compreensão de si e do outro e dos seus papéis nas relações que estabelecem entre ambos e como membros de uma comunidade mais vasta. Com a participação das crianças na produção da documentação, evidenciou-se, ainda, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais – de diálogo, de negociação, de poder escolha, verbalizando os seus gostos, preferências, sentimentos e emoções, reconhecendo-se e reconhecendo os outros nas relações que estabelecem – tornando a criança num ser autónomo, respeitador, capaz de mobilizar os seus conhecimentos e recursos e a fim de produzir novos conhecimentos e aprendizagens, quer individualmente, quer em cooperação.

Como educadora «produtora de investigação» (Vasconcelos, 2009, p.67) as observações, intervenções reflexões efetuadas e, sobretudo, as relações estabelecidas, foram cruciais para me tornar cada vez menos insegura, mais confiante e determinada em conseguir atingir os objetivos a que me proponho, construindo novas ideias acerca do currículo.

De facto, é na prática que encontramos ensinamentos fulcrais para a construção da nossa profissionalidade, quer pela imprevisibilidade do retorno das crianças, quer por imprevistos que possam acontecer, tornando-nos mais resilientes. No centro deste processo estão, além da escuta ativa e olhar atento, o espírito reflexivo. Esta capacidade reflexiva, utilizada no processo investigativo pautado pela metodologia de investigação-ação é apoiada pelos instrumentos de recolha e produção de dados. Neste sentido, os questionários, as entrevistas, as conversas informais e as notas de campo recolhidos permitiram uma reflexão cada vez mais crítica e potenciadora de planeamentos adequados e diferenciados. Um educador que não está atento e que não reflete acerca da sua prática, adaptando os seus métodos ao grupo específico e às crianças em particular, não consegue evoluir e ajudar no desenvolvimento e na construção das aprendizagens das crianças.

Deste modo, é também de considerar a criança como ser capaz de participar na construção da sua aprendizagem, sendo fulcral ouvi-las e conhecer os seus interesses e necessidades.

A participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendiz. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37)

É neste ambiente de participação democrática dos diversos atores (crianças, famílias, profissionais e restante comunidade) que se educam as crianças para serem pessoas ativas na sociedade capazes de exercerem os seus direitos e deveres cívicos. Tal como nos refere Silva (2005) citado por Sarmiento e Marques (2006) «[é] demasiado que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. É que a relação escola-família configura uma conceção de escola, mas também uma conceção de sociedade» (p.64).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (orgs.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.9-39). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2005). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez (4ª edição).
- Amaro, F. (2014). *Sociologia da família*. Ed.Pactor.
- Anjos, C. I. & Francisco D. J. (2021). Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia, *Zero a Seis*, 23 (Especial), 125-146.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Araújo, M.J., Gomes, C. & Póvoa, D. (2005), *O pai, a mãe, os irmãos ... as concepções e representações de família no jardim-de-infância*. In CIEd, *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.2813-2826). CIEd: Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barros, S. & Cruz, O. (2012). Participação das mães na creche e no jardim de infância em Portugal, *Revista AMAzônica*, 8 (1), 8-32.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil, *Horizontes*, 27 (2), 7-20.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Campenhoudt, E. Q. L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Castillo, A. G. (2000). Desarrollo de la personalidad infantil: implicación de padres y profesores. In Fontaine, A. M. (coord.). *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança* (pp.143-163). Edições Asa.

- Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos. Diário da República, 2ª Série - N.º 79, de 21 de Abril de 2011.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e prática. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas, *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), 355-378.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. In: *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Davies, D. (dir). (1989). As escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Livros Horizonte.
- Decreto Lei 542/79 de 31 de dezembro – Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público de Educação Pré-Escolar.
- Decreto Lei 86/76 de 10 de abril – Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série - A, N.º 201 - 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República - I Série – A, N.º 201 -30 de Agosto de 2000.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Fialho, I. & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador com a Prática De Ensino Supervisionada. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12 (21), 57-77.

- Folque, M. A. & Mello, S. A. (2015). Criar uma comunidade com crianças dos três aos seis anos: o desenvolvimento pessoal e social na infância, *Infância e Educação*, 89-104.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar, *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing Young Children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice* (2.ª ed.) (pp. 239-260). Crows Nest: Allend & Unwin.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa, *PERSPECTIVA*, 32(3), 951- 975 .
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM, *Escola Moderna*, 3(6ª série), 13-33.
- Folque, M.A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (orgs). (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.113-138). Porto Editora.
- Folque, M.A. (2018) O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freinet, C. (1974). O Jornal Escolar. Editorial Estampa.
- Freitas, L. & Craveiro, C. (2017). Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica, *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 8(2), 98-114.
- Gandini, L. (2002) Duas Reflexões sobre a documentação. In: Gandini, Lella e Edwards, Carolyn (orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp.150-169). ArtMed.
- Gimeno, A. (2001). A Família: O desafio da diversidade. Instituto Piaget

- Gontijo, F. L. (2011). Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil, *Paidéia*, (10), 119-134.
- Gralik, C., Rocha, E. A. C, Steinbach, F., Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil, *Revista Zero a Seis*, 1, (29), 112-130.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, C. I. (2013). Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação, *Revista Enfoques*, 13 (1), 1-19.
- LeeKeeman, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp.253-268). Artmed.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. *Medi@ções*, 3(1), 45–57.
- Lima, J.A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In Lima, J. A. (org.) *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp.133-173). Edições Asa.
- Magalhães, C. & Artur, A. (2017). Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar IN S. A. Costa & S.A. Mello (Orgs), *Teoria Histórico-Cultural na Educação de Infância: conversando com professoras e professores* (pp. 231-242). CRV.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). Documentar os projetos nos serviços educativos. APEI.
- Marques, A. C. T. L. & Almeida, M. I. (2011). A documentação pedagógica na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades, *Revista De Educação Pública*, 20(44), 413-428.
- Marques, A. C. T. L. & Almeida, M. I. (2016). A documentação pedagógica como instrumento de formação profissional, *Educação em Foco*, 20 (3), 269-287.
- Marques, R. (1993). A Escola e os Pais – Como colaborar?. Educação Hoje. Texto Editora.
- Marques, R. (1997). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. In Davies, D., Marques, R. & Silva, P. Os Professores e as Famílias: A Colaboração possível (pp.55-60). Livros Horizonte.
- Marques, R. (2001). Educar com os Pais. Editorial Presença
- Martins, E., Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (1), 63-77
- Martins, G. S., C. B., Santos, G. D. P., Rufato, J. A. & Brito, G. S. (2020). Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente, *Interações*, (55), 6-27.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (2010). A Família e o Sucesso Escolar. Editorial Presença
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância. ME: Direção Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.
- Mello, S.A., Barbosa, M.C.S. & Faria, A.L.G. (2018). Documentação Pedagógica teoria e prática. Pedro & João Editores.
- Mesquita-Pires, C. (2016). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente, *Eduser - Revista de Educação*, 2 (2), 66-83.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, 5 (13), 3-4.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. et al. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto Editora.
- Oliveira, A. (2003). O Jornal Escolar na Educação Pré-Escolar, *Escola Moderna*, 5 (18), 10-14.
- Oliveira, I.M.S. & Rodrigues, M.A.M. (2016). A roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças, *Atas do VIII Encontro Nacional de Educação e Ludicidade*, pp.746-756.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (orgs). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-19). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no quotidiano, *Em Aberto*, 30 (100), 115-130.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Pascal, C. & Bertram, T. (2017). Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil – um caminho para a transformação*. Penso.
- Ostetto, L. E. (2018). No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In Ostetto, L. E. (orgs). *Registros na Educação Infantil – Pesquisa e Prática Pedagógica* (pp. 19-54). Papyrus Editora.
- Ostetto, L.E. (2011). Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In Ostetto, L.E.(orgs). *Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores* (pp.13-32). Papyrus Editora.
- Oudenhoven, N., Wazir, R. & Vasconcelos, T. (2007). As novas crianças do século XXI: necessidades emergentes. Texto Editores.

- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa, *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 111-115.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a Escola, a criança mensageira e mensagem – o go-between. In Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? – Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola* (pp.29-56). Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? – Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola* (pp.57-112). Celta Editora.
- Pinazza, M. A. & Fochi, P. S. (2018). Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados, *Revista Linhas*, 19 (40), 11-26.
- Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In Bairrão, J. (coord.). *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos* (p.30-72). Livpsic.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM
- Portaria n.º 262/2011. Condições de instalação e funcionamento das creches.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças. Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (orgs.) *Relatório do Estudo A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). CNE.
- Projeto Anual de Ação (2018-2020). *Projeto Anual de Ação da Instituição da Sala de Creche – biénio 2018-2020*.
- Projeto Curricular da Sala de Pré-Escolar (2020-2021). *Projeto curricular da sala de Pré-Escolar – ano letivo 2020/2021*.

- Projeto Educativo (2018-2021) – *Projeto Educativo da Instituição da sala de Pré-Escolar – triénio 2018/2021.*
- Projeto Educativo (2019-2022) – *Projeto Educativo da Instituição da sala de Creche – triénio 2019/2022.*
- Raminhos, E. (2000). O Jornal Escolar – um produto cultural impulsionador do sentido social da escrita, *Escola Moderna*, 8 (8),99-112.
- Roldão, M.C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O Conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social, *Revista Brasileira De Formação De Professores*, 1 (2), 138-177.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva, *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142,
- Santos, C. B. dos, Conte, E., & Habowski, A. C. (2019). Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. *Educação Em Perspectiva*, (10), 1-16.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas, *Interações*, (2), 59-86.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 53-75.
- Sarmiento, T. (orgs). (2009). Infância, Família e comunidade – As crianças como atores sociais. Porto Editora.
- Silva, A. L. & Krauss, R. (2016). *O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal educativo e do Notícias escolares.* <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-krauss-o-jornal-escolar-como-campo-de-estudo-da-educomunicacao.pdf>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção Geral da Educação.

- Silva, P. & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação. In Stoer, S. e Silva, P. (orgs.). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp.13-28). Porto Editora.
- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). O contributo da escola para a atividade parental numa perspetiva de cidadania, In Conselho Nacional de Educação (orgs.) *Actas do seminário escola, família, comunidade* (pp.115-140). CNE.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In Sarmento, T. (orgs). *Infância, Família e comunidade – As crianças como atores sociais* (pp.17-42). Porto Editora.
- Simiano, L.P. (2017). Das coisas que moram no chão: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche, *Currículo sem Fronteiras*, 17 (2), 275-289.
- Sousa, M.M. de. & Sarmento, T. (2009). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo, *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18),141-156.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Vasconcelos, T.(2009). A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Texto Editores.
- Zabalza, M. A. (2001). Didática da Educação infantil. Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Educa.

APÊNDICES


Apêndice A-1.1 – Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de Creche

Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Planificação Semanal

2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
9h30	Acolhimento	9h30	Acolhimento	9h30	Acolhimento	9h30	Acolhimento	9h30	Acolhimento
9h45	Momento da fruta Diário	9h45	Momento da fruta Diário	9h45	Momento da fruta Diário	9h45	Momento da fruta Diário	9h45	Momento da fruta Reunião de conselho
10h00	Registo da atividade das brincadeiras com água – dar banho aos bebés	10h00	Reconto e ilustração da história “Todos no sofá”	10h00	Semear	10h00	Culinária – Bolachinhas da mãe da Benedita Brincadeiras livres na sala	10h00	Construções de aviões de papel Brincadeiras livres na sala
10h30	Brincadeiras livres no pátio da rua	10h30	Brincadeiras livres no pátio da rua ou na sala	10h30	Brincadeiras livres no pátio da rua	11h15	Higiene	11h15	Higiene
11h15	Almoço	11h15	Higiene	11h15	Higiene	11h30	Almoço	11h30	Almoço
11h30	Higiene	11h30	Almoço	11h30	Higiene	12h00	Higiene	12h00	Higiene
12h00	Momento da história	12h00	Higiene	12h00	Momento da história	12h15	Momento da história	12h00	Momento da história
12h15	Sesta Brincadeiras com diversos materiais	12h15	Momento da história	12h15	Sesta	12h30	Sesta Brincadeiras com diversos materiais	12h15	Sesta
12h30	Pesquisa de materiais para construção de objetos pedidos por algumas crianças	12h30	Sesta Brincadeiras com diversos materiais	12h30	Brincadeiras com diversos materiais	14h00	Construções com legos	12h30	Brincadeiras com diversos materiais
14h00	História “Todos no Sofá”	14h00	Colorir o arroz	14h00	Gincana à procura de objetos circulares	14h30	Registo da receita das bolachinhas	14h30	Higiene
14h30	Higiene	14h30	Confeção das roupas para os bebés	14h30	Higiene	15h15	Higiene	15h15	Lanche
15h15	Lanche	15h15	Higiene	15h15	Lanche	15h30	Lanche	15h30	Higiene
15h30	Higiene	15h30	Lanche	15h30	Higiene	16h00	Brincadeiras livres na sala	16h00	Brincadeiras livres na sala
16h00	Brincadeiras livres na sala	16h00	Higiene	16h00	Brincadeiras livres na sala	16h15	Saída	16h15	Saída
16h15	Saída	16h15	Brincadeiras livres na sala	16h15	Saída	17h00		17h00	
17h00		16h15	Saída	17h00					
		17h00							

Apêndice A-1.2 – Exemplo de uma planificação semanal do contexto de Creche

 <p>UNIVERSIDADE DE ÉVORA ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO</p>	<p>Prática de ensino Supervisionada em Creche</p> <p>Planificação Semanal Cooperada 2019-2020</p>	<p>Semana de: 15/06/2020 a 19/06/2020</p>
<p>Propostas Emergentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segunda-feira – Pesquisa de materiais para construção de objetos pedidos por algumas crianças: (Dinossauro – D.E; Princesa – M.R.; Pirata – J - Diário.) - Terça-feira – “Quero pintar o arroz” – D.E. (Nota de campo de dia 9 de junho) - Quarta-feira – “Quero fazer círculos” – L. (Nota de campo de dia 8 de junho) - Quarta-feira – “O bebé está com frio. Não há roupa... - F.M. e G.P. (Nota de campo dia 12 de junho. 	<p>Propostas do(a) educador(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segunda-feira – Registo da atividade de dar banho aos bebés - Segunda-feira – História “Todos no Sofá” - Terça-feira – Reconto e ilustração da história - Quarta-feira – Semear - Quinta-feira – Culinária – Bolachinhas da mãe da Benedita - Sexta-feira – Construções de aviões de papel 	
<p>Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo</p> <p>Segunda-feira – Apoiar a F.S. no seu regresso ao Colégio</p> <p>Segunda-feira – Pesquisa de materiais para construção de objetos pedidos por algumas crianças</p> <p>Terça-feira – Reconto e ilustração da história “Todos no Sofá”</p> <p>Terça-feira – Colorir o arroz</p> <p>Terça-feira – Confeção das roupas para os bebés</p> <p>Quarta-feira – Semear</p> <p>Quinta-feira – Culinária – Bolachinhas da mãe da Benedita e registo</p> <p>Sexta-feira – Construções de aviões de papel</p> <p>Todos os dias – Brincadeiras livres nas Áreas e no pátio exterior;</p> <ul style="list-style-type: none"> Apoiar cada criança na marcação das presenças; Apoiar as crianças nos momentos de higiene; Apoiar as crianças a comer, principalmente à hora de almoço. 	<p>Momentos de animação:</p> <p>Segunda-feira – História “Todos no Sofá”:</p> <p>Terça-feira – Gincana à procura de objetos circulares</p> <p>Todos os dias – Diário</p>	
<p>Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir a rotina do grupo; - Promover a autonomia de cada criança; - Responder aos interesses e necessidades das crianças; - Explorar diversas áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação – nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, do Conhecimento do Mundo, da Educação Física e da Educação Artística. 		

Apêndice A-1.3 – Exemplo de uma planificação diária do contexto de Creche

Planificação diária da rotina pedagógica

NOME DA ESTUDANTE: DANIELA ALEXANDRA ALVES CRISTETO

IDADES DO GRUPO: 3 ANOS

30 DE JUNHO DE 2020

<p>9h30 – Acolhimento</p> <p>Quando chego, as crianças estão a brincar. Convido-as a sentarem-se à mesa para comerem o reforço da manhã. Irei, com a ajuda das crianças, colocar as cadeiras à volta das mesas. Falaremos sobre o que estarão a comer e sobre algum tema que se proporcione.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecer relações de confiança entre a criança e o adulto;• Fomentar o diálogo e a comunicação da criança para o grupo. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Irei estar atenta à forma como as crianças estão, se estão calmas e tranquilas e de que forma interagem umas com as outras e connosco, se sentem entusiasmadas por comunicar ao grupo e se comunicam fluentemente ou se têm ainda alguma dificuldade em comunicar.</p>
<p>9h45 – Planeamento</p> <p>Começarei por conversar com as crianças sobre o que fizeram no fim-de-semana. Mostrarei os vídeos da B. e da M. que as mães enviaram para o grupo e conversaremos acerca deles.</p> <p>Vou buscar o diário, lerei a coluna do que Queremos fazer e consoante as propostas iremos realizar algumas das atividades, escrevendo também algumas atividades que as crianças peçam para realizar.</p> <p>Dir-lhes-ei que, como já reparei que temos pouca plasticina, e de apenas duas cores, tinha pensado fazer massa de cores com eles e, conforme os interesses das crianças, umas irão comigo fazer massa de cores e outras irão brincar pelas áreas.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Escutar e valorizar os interesses de cada criança, dando-lhe oportunidade de participar ativamente no planeamento das atividades;• Fomentar o diálogo e o respeito pela opinião do outro;• Promover conexões entre a vida na creche e a vida em casa. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Observarei se as crianças participam ativamente, se vão dando ideias e se se lembram do que pediram para fazer.</p>
<p>10h00 – Explorar, descobrir e brincar – Massa de cores</p> <p>Irei com três crianças que estiverem interessadas fazer a massa de cores. Primeiramente, deixarei as crianças manipularem os ingredientes (farinha, sal, água e óleo), sentindo a sua textura ou o seu cheiro. Depois, cada criança poderá colocar um dos ingredientes no recipiente e envolver a massa. Irei conversando com as crianças sobre o que estamos a fazer, bem como como está a ficar a massa. Adicionamos o corante e, após perceber que a massa já está no</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Incentivar a experimentação de diversos ingredientes;• Promover o desenvolvimento da coordenação e motricidade ao manusear a massa e os ingredientes. <p>Organização da avaliação</p> <p>Observarei a forma como as crianças estão empenhadas na atividade, como manipulam os ingredientes e a massa e quais as suas dificuldades.</p>

<p>ponto irei incentivar as crianças a explorá-la e, se outras crianças também quiserem, poderão explorar.</p>	<p>Registarei os momentos que considere relevantes através de fotografias ou vídeos.</p>
<p>10h30 - Comunicações Após a exploração da massa de cores, convidarei as crianças a sentarem-se em semicírculo, dando oportunidade a três crianças que tiverem interesse a comunicar a atividade que estiveram a realizar.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o diálogo e a comunicação da criança para o grupo; • Promover o aumento de vocabulário da criança; • Estimular a desinibição das crianças em falar para o grupo. <p>Organização da avaliação Perceberei se as crianças comunicam de forma perceptível, se conseguem explicar pelas suas palavras o que estiveram a fazer. Registarei os momentos que considere relevantes através de fotografias ou vídeos.</p>
<p>10h45 – Brincadeiras livres pátio exterior Este tempo é destinado pela instituição a que as crianças brinquem livremente no pátio exterior, nomeadamente na zona designada às crianças mais novas, bem como a poderem andar nos carros e triciclos existentes nessa zona. Observarei e conversarei com as crianças acerca das suas brincadeiras, pelo que se interessam, o que poderá servir de ponto de partida para o planeamento.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração livre do espaço e dos diversos materiais; • Incentivar a expressão e a criação da criança. <p>Organização da avaliação Observarei a forma como as crianças interagem, não só com os materiais, como umas com as outras, e que tipos de brincadeiras têm. Registarei os momentos que considere relevantes através de fotografias ou vídeos.</p>
<p>11h15 - Higiene Neste momento, irei chamando as crianças duas a duas para irem lavar as mãos. Dir-lhes-ei que devem arregaçar as suas mangas, enquanto eu lhes abro a torneira, colocar o gel, lavar bem as mãos (as palmas e as costas) e por fim, limpar-se ao papel.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar. <p>Organização da avaliação: Observarei a forma como as crianças lavam as suas mãos, se já demonstram autonomia ou se ainda necessitam de ajuda.</p>
<p>11h30 – Almoço A auxiliar irá servir o almoço às crianças. Estas vão-se sentando à mesa, no pátio da rua. Falaremos com as crianças acerca da comida que estão a comer: o que é, que boa que é, que cheira bem...</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia das crianças; • Satisfazer as necessidades básicas das crianças, no que respeita à alimentação;

<p>Por vezes as crianças estão a brincar, sendo necessário reforçar-lhes que à mesa, enquanto se está a almoçar, não é para brincar e que devem ter uma postura correta, como estarem virados para a frente e bem sentados. Iremos também incentivá-los a utilizar os talheres ao invés de comerem com as mãos, ajudando as crianças que estão com mais dificuldade.</p> <p>Quando terminarem de comer cada prato, as crianças poderão colocar os seus pratos e talheres no cesto e levar o prato seguinte para a mesa.</p> <p>À medida que vão terminando de comer o segundo prato, as crianças comem a fruta ou gelatina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar as crianças a terem uma postura correta à mesa. <p>Organização da Avaliação: Observarei a forma como as crianças se sentam à mesa, como comem, se estão a comer bem, se necessitam de ajuda, bem como se estão calmas ou agitadas.</p>
<p>12h00 – Higiene</p> <p>Depois de almoçarem, chamarei as crianças duas a duas para irem à casa de banho. As crianças irão começar por ir à sanita e depois vão lavar as suas mãos e a boca.</p> <p>Com as crianças que estão a mudar ou a colocar a fralda a irei falar com elas perguntando-lhes e dizendo-lhes o que têm na fralda, pedindo-lhes ajuda para as limpar e colocar a fralda, elogiando-as para que se sintam bem.</p> <p>Às crianças que estão na sanita incentivá-las-ei a que façam e, elogiando-as para que se sintam bem e, caso ainda necessitem de fralda para a sesta, colocá-la-ei com a ajuda da criança.</p> <p>Às crianças que estão a retirar as fraldas (F.M. e J.) irei incentivá-los a ir à sanita, reforçando o elogio às crianças quando estas conseguem controlar os seus esfíncteres e conseguem fazer na sanita, bem como iremos, ao longo do dia, perguntar-lhes se têm vontade de ir à casa de banho, dizendo-lhes para quando sentirem vontade, pedirem para ir.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar; <p>Organização da avaliação: Perceberei a forma como as crianças estão na sanita, se ajudam a tirar e a pôr a fralda e se conseguem identificar o que fizeram, bem como a forma como as crianças lavam as suas mãos e boca, se já demonstram autonomia ou se ainda necessitam de ajuda.</p>
<p>12h15 – Sesta</p> <p>Depois de preparadas as camas, as crianças que querem vão dormir a sesta. Tiramos-lhes os bibes e pedimos-lhes que tirem os seus sapatos e que se deitem na cama. Ao longo deste tempo, há crianças que começam por ir brincar, mas depois vão pedindo para ir dormir, podendo-se deitar na sua cama. O mesmo acontece com as crianças que acordam da sesta, podem levantar-se e ir brincar.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restabelecer equilíbrio físico e mental; • Responder às necessidades individuais das crianças. <p>Organização da Avaliação Observarei se as crianças já demonstram autonomia em se descalçar e calçar e ir para a sua cama, bem como a forma como</p>

<p>Ao ver que as crianças estão a acordar irão levantar-se da cama e calçar os seus sapatos.</p>	<p>as crianças adormecem, se ficam calmas e tranquilas.</p>
<p>14h45 – Higiene Neste momento, irei chamando as crianças duas a duas para irem à casa de banho, tirarem as fraldas, irem à sanita e irem lavar as mãos. Dir-lhes-ei que devem arregaçar as suas mangas, enquanto eu lhes abro a torneira, colocar o gel, lavar bem as mãos (as palmas e as costas) e por fim, limpar-se ao papel.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar. <p>Organização da avaliação: Observarei a forma como as crianças lavam as suas mãos, se já demonstram autonomia ou se ainda necessitam de ajuda.</p>
<p>15h00 – Atividade cultural estruturada – Exploração da lengalenga “Rei, Capitão” À medida que as crianças vão realizando a higiene, irão sentar-se em semicírculo para darmos início à atividade. Irei levar imagens alusivas às palavras da lengalenga (rei, capitão, soldado, ladrão, menina e coração) e convidarei as crianças a identificarem-nos e a identificarem a ordem e colarei numa folha, legendando por baixo, de forma a criar um registo. Começarei por cantar a lengalenga em tom normal, recorrendo também aos gestos. Depois, cantarei mais depressa, mais devagar, alto, baixinho, a rir a chorar, a bater com as mãos nas pernas, a bater com os pés, a bater palmas, mais lento e mais depressa. Em seguida, cada criança poderá utilizar um dos instrumentos musicais e acompanharemos com os instrumentos. Incentivarei, também, as crianças a marcar a pulsação com o instrumento sem cantarmos.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alargar o vocabulário das crianças; • Interpretar lengalengas com intencionalidade expressiva-musical; • Utilizar diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais e instrumentos musicais) para elaborar improvisações musicais. <p>Organização da Avaliação Tentarei perceber, através da observação, se as crianças estão atentas e interessadas, se participam repetindo a lengalenga, se entram no ritmo e de que forma conseguem acompanhar com os instrumentos musicais.</p>
<p>15h30 – Lanche As crianças irão sentar-se à mesa para comer e conversaremos com elas acerca do que estão a comer, incentivando-as a comerem tudo. Quando as crianças já tiverem terminado, voltam a realizar a higiene.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia das crianças; • Satisfazer as necessidades básicas das crianças, no que respeita à alimentação; • Incentivar as crianças a terem uma postura correta à mesa. <p>Organização da Avaliação Observarei a forma como as crianças comem o lanche, se estão a comer bem, se necessitam de ajuda, bem como se estão calmas ou agitadas.</p>

<p>16h – Higiene</p> <p>Chamarei as crianças duas a duas para irem lavar as mãos. Dir-lhes-ei que devem arregaçar as suas mangas, enquanto eu lhes abro a torneira, colocar o gel, lavar bem as mãos (as palmas e as costas) e por fim, limpar-se ao papel.</p> <p>Às crianças que estão a retirar as fraldas (F.M. e J.) irei incentivá-los a ir à sanita, reforçando o elogio às crianças quando estas conseguem controlar os seus esfíncteres e conseguem fazer na sanita.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar. <p>Organização da avaliação:</p> <p>Observarei a forma como as crianças lavam as suas mãos, se já demonstram autonomia ou se ainda necessitam de ajuda.</p>
<p>16h15 – Explorar, descobrir e brincar – interação com os objetos da sala</p> <p>Neste momento, as crianças poderão interagir livremente com os objetos nas diversas áreas da sala. As crianças poderão ir para a área que querem, no entanto, reforçar-lhes-ei que não deverão estar mais do que duas crianças na mesma área.</p> <p>Neste tempo, irei passando pelas diversas áreas para observar e conversar com as crianças acerca das suas brincadeiras, pelo que se interessam, o que poderá servir de ponto de partida para o planeamento.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração livre do espaço e dos diversos materiais; • Incentivar a cooperação; • Incentivar a expressão e a criação da criança. <p>Organização da avaliação</p> <p>Perceberei de que forma as crianças interagem, não só com os materiais, como umas com as outras, bem como as áreas que estão a ser mais exploradas.</p> <p>Tentarei também perceber se as crianças percebem quando estão crianças a mais na mesma área, se cooperam umas com as outras e se partilham os materiais.</p> <p>Registarei os momentos que considere relevantes através de fotografias ou vídeos.</p>

Apêndice A-2.1 – Exemplo de uma planificação semanal horária do contexto de JI




Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar

Planificação Semanal


2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
9h00	Acolhimento Mostrar, contar ou escrever Plano do dia	9h00	Acolhimento Mostrar, contar ou escrever Plano do dia	9h00	Acolhimento Mostrar, contar ou escrever Plano do dia	9h00	Acolhimento Mostrar, contar ou escrever Plano do dia	9h00	Acolhimento Mostrar, contar ou escrever Plano do dia
9h25	Atividades nas áreas de interesse e projetos Continuação da construção do registo das palavras em Português, Português do Brasil, Espanhol, Italiano e Japonês	9h25	Atividades nas áreas de interesse e projetos Elaboração das coroas dos reis Projeto dos ratos	9h25	Atividades nas áreas de interesse e projetos Elaboração das coroas dos reis Resposta à questão "Existem lobos na floresta?"	9h25	Atividades nas áreas de interesse e projetos Projeto dos ratos	9h25	Atividades nas áreas de interesse e projetos Trabalho no jornal
10h45	Comunicações Reforço da manhã	10h45	Comunicações Reforço da manhã	10h45	Comunicações Reforço da manhã	10h30	Comunicações Reforço da manhã	10h45	Comunicações Reforço da manhã
1h00	Reunião de Conselho	11h00	História "Rómulo, um lobo solitário"	11h00	Conto da História	11h15	Recreio	11h00	Reunião de Conselho
1h15	Recreio	11h15	Recreio	11h15	Recreio	11h40	Higiene	11h30	Recreio
1h40	Higiene	11h40	Higiene	11h40	Higiene	11h50	Almoço	11h40	Higiene
1h50	Almoço	11h50	Almoço	11h50	Almoço	12h15	Higiene	11h50	Almoço
2h15	Higiene	12h15	Higiene	12h15	Higiene	12h30	Recreio	12h15	Higiene
2h30	Recreio	12h30	Recreio	12h30	Recreio	14h00	Jogos Sociais	12h30	Recreio
4h00	Trabalho de texto	14h00	Expressão Musical – Cantar as Janeiras	14h00	Expressão Musical – Gravação do vídeo a cantar as janeiras	14h45	Balanço do dia	14h00	Atividades nas áreas de interesse Arrumação organização produções
4h45	Balanço do dia	14h20	Trabalho no jornal	14h20	Atividades nas áreas de interesse Trabalho no jornal	15h00	Higiene	15h00	Higiene
5h00	Higiene	14h45	Balanço do dia	14h45	Balanço do dia	15h15	Lanche	15h15	Lanche
5h15	Lanche	15h00	Higiene	15h00	Higiene				
		15h15	Lanche	15h15	Lanche				

Observações:

Apêndice A-2.2 – Exemplo de uma planificação semanal do contexto de JI

 <p>u Évora ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO</p>	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar <i>Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano</i></p>	<p>Semana de: 04/01/2021 a 08/01/2021</p> <p>Visto: _____</p>
<p>Propostas Emergentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segunda-feira: Continuação do registo das palavras em Português, Português do Brasil, Italiano, Espanhol e Japonês; - Terça-feira e quinta-feira: Projeto sobre ratos – proposta de L.V. - Terça-feira e Quarta-feira: “Podemos fazer presentes e coroas de Reis.” – afirmação de I. quando estávamos a fazer o Plano do dia de dia 4 de janeiro. - Terça-feira: História “Rómulo, um lobo solitário” enviada pela mãe de L. - Quarta-feira: Resposta à questão levantada por I. e H.A. “Existem lobos na floresta?” 		<p>Propostas do(a) educador(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terça-feira e quarta-feira: Expressão Musical – Cantar as Janeiras - Terça-feira e sexta-feira: Trabalho no jornal - Quinta-feira: Ginástica
<p>Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os dias: Auxílio na marcação de presenças e das atividades que cada criança quer realizar ou já realizou; <li style="padding-left: 20px;">Acompanhamento individual de ajuda e interação nas áreas de interesse e projetos <li style="padding-left: 20px;">Momento de acolhimento, momento “Mostrar, Contar ou escrever” e momento do planeamento <li style="padding-left: 20px;">Ajudar a I. a pronunciar bem as palavras - Segunda-feira: Trabalho de texto - Segunda-feira: Continuação do registo das palavras em Português, Português do Brasil, Italiano, Espanhol e Japonês - Terça-feira e quinta-feira: Projeto sobre ratos – proposta de L.V. - Terça-feira e Quarta-feira: “Podemos fazer presentes e coroas de Reis.” – afirmação de I. quando estávamos a fazer o Plano do dia de dia 4 de janeiro. - Quarta-feira: Resposta à questão levantada por I. e H.A. “Existem lobos na floresta?” - Sexta-feira: Arrumação e organização das produções 		<p>Momentos de animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terça-feira: História “Rómulo, um lobo solitário” enviada pela mãe de L. - Terça-feira e quarta-feira: Expressão Musical – Cantar as Janeiras - Quarta-feira: Conversa com as crianças acerca do dia de Reis – Jogo Matemático - Quinta-feira: Ginástica - Quinta-feira: “Jogos Sociais.”
<p>Saídas previstas:</p>		<p>Visitas/Convidados previstos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mãe de L. que enviou um vídeo a contar a história “Rómulo, um lobo Solitário.”
<p>Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comemoração do Dia de Reis - Promover conexões entre sentimentos e vivências familiares das crianças e as vivências no Colégio e entre o tempo passado e presente; - Responder aos interesses e necessidades das crianças nas diversas atividades da rotina diária, privilegiando situações emergentes; - Dar continuidade aos projetos já iniciados (<i>Projeto sobre ratos</i>, Projeto conhecer palavras em diferentes línguas e <i>Jornal “Arco-íris</i>) - Explorar diversas áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação – nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, do Conhecimento do Mundo e da Educação Artística e Educação Física. 		

Apêndice A-2.3 – Exemplo de uma planificação diária do contexto de JI

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar</p> <p>2020/2021</p> <p>Planificação diária da rotina pedagógica</p>	<p>Semana: 4 a 8 de janeiro de 2021</p> <p>Visto: _____</p>
---	--	---

Hora e Identificação do momento da rotina pedagógica	Intencionalidade educativa
<p>9h00 – 10h30 – Acolhimento</p> <p>A educadora irá auxiliar as crianças neste momento. Caso a educadora esteja a auxiliar outras crianças, eu poderei receber as crianças que chegarem.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança a vestir, despir e calçar os seus sapatos, bem como na marcação da presença e das atividades que quer realizar; • Acolher cada criança no momento da sua chegada. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Irei estar atenta à forma como as crianças chegam, se estão bem dispostas, e a educadora irá perceber se as crianças já tomam iniciativa para se despirem, vestirem e calçarem sozinhas ou se ainda têm alguma dificuldade.</p>
<p>Marcação de presenças e de atividades</p> <p>Depois de mudarem de roupa/calçado, as crianças chegam à sala e vão marcar a sua presença e a(s) atividade(s) que vão querer realizar. Eu e a educadora poderemos auxiliar as crianças que ainda não o conseguem fazer de forma autónoma.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança na marcação das presenças e das atividades; • Promover a identificação, por parte da criança, do seu nome, do dia e do local correto para marcar a presença e as atividades que quer realizar. <p>Organização da Avaliação</p>

	<p>Irei perceber através da observação e do diálogo se as crianças tomam iniciativa de marcar a sua presença e as atividades que querem realizar, sendo capazes de identificar o seu nome, o dia, e a atividade e o local correspondente para a marcação.</p>
<p>9h00 – Mostrar, contar ou escrever</p> <p>Quando chego à sala, convido as crianças a sentarem-se comigo e com a educadora à volta da mesa. Como há crianças que começam a chegar a partir das 7h30, já têm marcado a sua presença e estão a realizar atividades. Neste momento, as crianças fazem uma pausa nas atividades e retomam-nas depois de fazermos o plano do dia. As crianças que se inscreveram para contar, mostrar ou escrever irão partilhar com o grupo. Durante este momento, poderemos fazer comentários ou colocar questões às crianças que estão a comunicar, bem como podem ser feitas conexões com os meios familiares das outras crianças ou, até mesmo, com a vida na instituição. Após comunicarem, as crianças que tiverem interesse, poderão fazer o registo por escrito. Este é, também, um momento privilegiado para as crianças mostrarem fotografias enviadas pelas famílias, da sua vida em contexto familiar. Neste dia, incentivarei também as crianças que hoje regressem ao colégio, a contarem como foi o seu Natal e o que fizeram durante estas semanas.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover conexões entre os contextos familiares das crianças, com o passado e com o presente e fazer projeções para o futuro; • Fomentar o diálogo e a comunicação da criança para o grupo. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Através da observação e do diálogo com as crianças irei perceber de que forma interagem, se sentem entusiasmadas por comunicar ao grupo e se comunicam fluentemente e de forma perceptível as suas vivências em contexto familiar ou se têm ainda alguma dificuldade em comunicar.</p>
<p>9h15 – Plano do dia</p> <p>Depois do momento anterior, começarei por perguntar às crianças se sabem dia, mês e ano estamos, dando referenciais para as crianças tentarem descobrir, como por exemplo: “Ontem foi dia 4, então hoje é dia...”, “Sabem que dia da semana é hoje? Se ontem foi segunda-feira, hoje é...?” escrevendo o dia, o mês e o ano no plano do dia. Posto isto, lerei na coluna do <i>Queremos fazer</i> as propostas que as crianças fizeram semana e sugerirei começarmos a fazer as coroas do dia de Reis, continuar o projeto</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade de a criança planear e antecipar acontecimentos; • Promover a identificação do dia do mês e do dia da semana. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Perceberei, através do diálogo, se as crianças já conseguem definir planos, a partir dos</p>

<p>dos ratos, cantar uma canção do dia de Reis, ouvir a história enviada pela mãe de L. e começar a trabalhar no jornal, bem como escutarei e negociarei com as crianças as propostas emergentes.</p>	<p>interesses do grupo e individuais e se conseguem perceber quais são exequíveis, porquê e porque não e se conseguem identificar o dia do mês e o dia da semana.</p>
<p>9h25 – Atividades nas áreas de interesse e projetos</p> <p>Depois de escolher a(s) atividade(s), cada criança vai para a área que escolheu desenvolver essa atividade. Como as crianças se dispersam por áreas de interesse variadas, eu e a educadora iremos auxiliar as crianças que necessitam de ajuda para desempenhar determinada atividade e a fazer o registo das vivências.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração livre do espaço e dos diversos materiais; • Incentivar a expressão e a criação da criança. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Com a marcação das atividades a realizar, irei perceber, através da leitura do mapa de atividades, quais as atividades que as crianças mais procuram fazer, quais a que são menos exploradas e por quem. Ao mesmo tempo, perceberei quais as crianças que já conseguem planear a(s) atividade(s) que querem realizar e se realizam aquela(s) que escolheram. Através da observação, de registo fotográfico e de conversas com as crianças, perceberei quais os seus interesses, o que estão a fazer em cada atividade e as possibilidades que esta potencia na criança.</p>
<p>9h25 – Início da construção das coroas de Reis</p> <p>Depois de fazermos o plano do dia, irei com as crianças que demonstrarem interesse em realizar as coroas de reis para uma mesa e perguntar-lhes-ei como querem realizar as coroas – que materiais e formas – podendo ver alguns exemplos na internet. Depois de escolherem que materiais querem utilizar, as crianças irão realizar as coroas, recortando, colando ou pintando os diversos materiais.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criatividade da criança; • Promover a mobilização de diferentes materiais e técnicas de artes plásticas. <p>Através da observação e do diálogo, perceberei a forma como as crianças estão empenhadas na atividade, que materiais e técnicas mobilizam, como os manipulam e</p>

	quais as suas dificuldades, registando estes momentos através de fotografias e vídeos.
<p>10h00 – Projeto dos ratos</p> <p>Por volta das 10h, irei com as crianças responsáveis pelo projeto dos ratos, L.V., J.V., J., S., L. e M.P., para uma mesa para fazermos o ponto de situação, lembrando o que estivemos a fazer, as questões que já respondemos e aquelas a que ainda falta responder e quem vai fazer o quê. Depois de respondermos às questões que ficaram por responder, lembrar-lhes-ei, remetendo para o registo, caso as crianças não se lembrem, que tinham pedido para escrever uma história sobre ratos. Assim, perguntarei quem quer ficar responsável pela história, como a querem contar e ilustrar. Irei mostrar uma pequena história animada, realizada por H.A. e os irmãos com a sua mãe, enviada pela mesma, para o grupo de WhatsApp – uma sugestão de apresentação de uma história. Neste dia, conversarei também com as crianças acerca da divulgação do projeto – quando, como e a quem o querem divulgar.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento de características dos ratos; • Desenvolver a capacidade de recolha e seleção de informação. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Tentarei perceber, através de observação e do diálogo, quais as perceções das crianças acerca do projeto, se reconhecem e identificam algumas características dos ratos (das que já aprendemos) e se conseguem perceber quais os recursos que podem mobilizar de modo a recolher e selecionar a informação que considerem pertinente, registando este momento através de fotografias e vídeos.</p>
<p>10h35h – Arrumar</p> <p>Por volta das 10h35, convido as crianças a arrumar. À medida que as crianças vão arrumando, auxilio-as a marcarem o círculo à volta da atividade que realizaram, as crianças vão à casa de banho lavar as mãos e voltam à sala, sentando-se, em círculo, na Biblioteca. As crianças responsáveis pelas tarefas (nomeadamente, por arrumar as cadeiras, varrer o chão, limpar as mesas, arrumar os materiais e lavar os pincéis) irão desempenhá-las, de forma a que a sala fique limpa e arrumada. Neste momento, as crianças responsáveis pela marcação do tempo irão ver na rua como está o tempo e voltarão para cima para marcar no mapa do tempo.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar comportamentos de colaboração da vida em grupo; • Promover a capacidade de assumir responsabilidades. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Através do diálogo e da observação, irei perceber se as crianças sabem que atividade estão responsáveis por desempenhar, se as conseguem desempenhar sem dificuldade ou se necessitam de ajuda.</p>
<p>10h45 – Comunicações</p>	<p>Intencionalidade educativa</p>

<p>Durante a manhã, as crianças vão-se inscrevendo no mapa das comunicações e quatro dessas crianças poderão comunicar ao grupo aquilo que estiveram a fazer. Eu, a educadora e as restantes crianças (no máximo quatro) poderemos ir colocando questões à criança acerca da atividade ou daremos sugestões de como a criança poderia ter feito diferente. Neste momento, as crianças que estiveram a continuar o registo das palavras nas diferentes línguas irão comunicar as palavras que descobrimos e convidarão as restantes crianças a repetir com elas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a capacidade de a criança exprimir oralmente perante o grupo aquilo que quer comunicar; • Fomentar o diálogo e partilha de opiniões. <p>Organização da Avaliação:</p> <p>Irei observar a forma como as crianças exprimem ao grupo aquilo que querem comunicar, se têm interesse em participar e expressam a sua opinião de forma clara, bem como se estão atentas e interessadas ao ouvir os amigos.</p>
<p>11h00 – História “Rómulo, un lobo solitário”</p> <p>Depois do momento das comunicações, irei convidar L. a falar sobre o vídeo enviado pela sua mãe a contar-nos a história que tanto gosta de ouvir em casa. Depois, cantaremos a lengalenga “Com sapatos de veludo...” e, em seguida, colocarei o vídeo da mãe de L. a contar a história, interrompendo, sempre que necessário para esclarecer alguma palavra que as crianças não compreendam, visto a história estar contada em espanhol. Depois de ouvirmos a história, convidarei as crianças a falarem sobre a mesma, sobre o que era, qual a sua mensagem, do que mais gostaram..., das palavras que aprenderam, reforçando o valor da confiança e da amizade.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o gosto por ouvir histórias; • Dar a conhecer ao grupo um aspeto da vida em contexto familiar de L.; • Mobilizar a participação das famílias no planeamento e organização em atividades na sala. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Através da observação e do diálogo, irei perceber se as crianças conseguem manter a atenção e o interesse durante a história. Darei também atenção à forma como as crianças reagem à história, bem como aos seus comentários, de forma a perceber como eles a estão a entender. Irei também perceber se as crianças conseguem identificar o que aconteceu durante a mesma e a mensagem que transmite.</p>
<p>11h20 – Recreio</p>	<p>Intencionalidade educativa</p>

<p>Momento em que, se as condições climatéricas permitirem, as crianças estão a brincar no pátio. Eu irei observar as brincadeiras das crianças, de que forma interagem e irei interagir também com elas. Caso o tempo não permita, as crianças ficarão na sala, na área da Biblioteca, onde poderão ler alguns livros ou poderemos cantar algumas canções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração livre do espaço e dos diversos materiais; • Incentivar a expressão e a criação da criança. <p>Organização da Avaliação</p> <p>No pátio, poderei observar e registar, através de fotografia, as brincadeiras das crianças e de que forma interagem, interagindo, também, com elas.</p>
<p>11h20 – Pôr a mesa</p> <p>Neste momento, estarei com as duas crianças que irão colocar a mesa, dando os pratos, os talheres e os guardanapos às crianças que terão de os colocar no lugar de cada criança. Depois, encherei os copos e dá-los-ei às crianças, dizendo o nome da criança a quem correspondem, o qual deverão procurar nas cadeiras, de forma a colocá-lo no local correto. Há nomes que algumas crianças já conseguem identificar. Neste caso poderei dar pistas “O do M. está naquela cadeira. O do J. é ao lado.”, “Está à frente do da I.”, “do lado esquerdo”, “do lado direito”, etc... Depois de colocarem a mesa, as crianças dirigir-se-ão ao parque, se estiver bom tempo.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a identificação visual dos nomes das crianças do grupo; • Promover o assumir de responsabilidades na vida social do grupo. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Com as crianças que estão responsáveis por colocar a mesa, irei perceber, através do diálogo e da observação, se já são capazes de colocar corretamente os utensílios na mesa, bem como se conseguem identificar os nomes dos amigos.</p>
<p>11h40 – Higiene</p> <p>Antes do almoço, começo a chamar as crianças, três ou quatro de cada vez, para irem à casa de banho lavar as mãos. As crianças irão autonomamente lavar as suas mãos à casa de banho e depois dirigem-se para a sala.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Tentarei perceber, através de observação, se as crianças lavam corretamente e de forma cuidada as suas mãos e boca e se utilizam o papel correto para se limparem, bem como as</p>

	conversas que se estabelecem neste momento.
<p>11h50 – Almoço</p> <p>Depois de lavarem as mãos, as crianças vão para a sala e sentam-se na sua cadeira. A educadora servirá a sopa às crianças e, à medida que as crianças vão terminando a sopa, colocam a tigela e a colher na selha correspondente. Depois, voltam à mesa para irem buscar o prato e dirigem-se à bancada onde estará o segundo prato. Eu, a educadora e a auxiliar iremos servindo o segundo prato às crianças que já terminaram de comer a sopa e estas voltam para a mesa para comerem. Após comerem o segundo prato, as crianças irão raspar o prato e colocarão o prato, os talheres, o copo e o guardanapo nas selhas correspondentes.</p> <p>Durante o almoço, eu, a educadora e a auxiliar incentivaremos as crianças a comer e auxiliaremos as crianças que apresentam mais dificuldade.</p> <p>Irei colocar uma música para tornar este momento um momento mais calmo.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Proporcionar um momento calmo e de encontro social. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Irei estar atenta à forma como as crianças comem, se têm iniciativa de comerem tudo sozinhas, se necessitam de ajuda e se levantam, autonomamente, os seus utensílios da mesa. Ao mesmo tempo, tentarei perceber quais as conversas que se estabelecem durante este momento.</p>
<p>12h15 – Higiene</p> <p>À medida que vão terminando a refeição, as crianças irão à casa de banho lavar as mãos e a boca. Depois, voltarão à sala onde poderão assistir a um episódio na TV até haver um pequeno grupo de crianças que já tenha terminado a refeição, para poderem ir para o recreio.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criança a saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua higiene e bem-estar. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Tentarei perceber, através de observação, se as crianças lavam corretamente e de forma cuidada as suas mãos e boca e se utilizam o papel correto para se limparem, bem como as conversas que se estabelecem neste momento.</p>
<p>14h00 – Expressão Musical – Cantar as Janeiras</p>	<p>Intencionalidade educativa</p>

Depois do recreio, juntamo-nos todos na área da Biblioteca. Digo-lhes que, tal como falámos quando fizemos o plano do dia, iremos aprender uma canção alusiva ao dia de Reis. Dir-lhes-ei que existe uma tradição portuguesa, de ir cantar as janeiras (uma canção) pelas ruas, anunciando o nascimento de Jesus e desejando um Feliz Ano Novo.

Primeiramente, irei marcar o ritmo batendo com as mãos nas pernas, convidando as crianças a acompanharem, devendo elas bater nas suas pernas com o mesmo ritmo. Depois de repetirmos várias vezes e, percebendo que já compreenderam o ritmo, passarei a cantar as estrofes, repetindo-as três vezes de forma a que as crianças as possam acompanhar. Depois de repetirmos três vezes cada estrofe, irei começar a canção do início repetindo todas as estrofes de seguida, por duas vezes.

*Aqui estamos nós,
todos reunidos,
a dar as Boas Festas
aos nossos amigos.*

*Não é por interesse
mas com amizade
dar as Boas Festas
à sociedade.*

*Neste ano novo
que Deus nos ajude,
nos dê muita paz
e muita saúde.*

*'Stamos a acabar,
temos de partir
mas jamais iremos
sem nos despedir.*

*Senhores aí da casa
batam-nos as palmas,
sejam lá bondosos
pelas vossas almas.*

Depois deste momento, irei com as crianças responsáveis pelo jornal desta semana para uma mesa e as restantes poderão terminar algum trabalho que tenham por terminar.

- Incentivar a interpretação de canções jogos prosódicos com intencionalidade expressiva musical;
- Fomentar a elaboração de improvisações musicais recorrendo a diversos recursos sonoros (voz e timbres corporais).

Organização da avaliação

Irei perceber, através da observação, se as crianças estão entusiasmadas e empenhadas na atividade, se acompanham o modo de interpretar as canções e jogos prosódicos, de que forma os interpretam recorrendo a diversas dinâmicas (mais alto, mais baixo, mais rápido, mais lento) bem como a forma como os acompanham recorrendo aos timbres corporais.

<p>14h20 – Trabalho no jornal</p> <p>Depois do momento de expressão musical, irei com as duas crianças responsáveis pela edição do jornal conversar acerca das notícias que devemos incluir na próxima edição do jornal. Sugerirei às crianças que, no máximo, escolham quatro notícias. Irei começar por perguntar-lhes, com base naquilo que já fizemos no Colégio, quais consideram ser as notícias que devemos incluir. Podendo, também, mostrar algumas fotografias para as crianças recordarem algumas das atividades que já realizamos. Posto isto, se der tempo, poderemos começar a escrever pelo menos uma das notícias. Os dois jornalistas deverão descrever a atividade que foi realizada e, se for o caso, poderão entrevistar alguma criança que seja visada nessa mesma atividade. Para tal, irei auxiliá-las a construir o discurso e escreverei o rascunho do texto num papel que depois será passado a computador.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de seleção de informação, ao escolher que atividades devem ser noticiadas; • Incentivar a criança a expressar as suas ideias e desenvolver um discurso correto e coerente. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Através do diálogo e da observação irei perceber se as crianças conseguem escolher que atividades devem constar no jornal e de que forma expressam as suas ideias, bem como se conseguem desenvolver um discurso correto e coerente tendo em conta a notícia que estão a escrever.</p>
<p>14h45 – Balanço do dia</p> <p>Neste momento, ir-nos-emos sentar na Biblioteca e faremos o balanço do dia. As duas crianças responsáveis pelos mapas irão para junto de mim. Em seguida, lerei o que escrevemos no plano do dia e verificaremos o que fizemos, não fizemos e/ou ainda estamos a fazer e uma das crianças responsáveis pelos mapas irão assinalar com uma bola. Por fim, perguntarei às crianças se há algo que queiram partilhar sobre o dia, o que gostaram, o que não gostaram, o que correu bem, o que não correu tão bem, etc...</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a capacidade de a criança exprimir oralmente perante o grupo aquilo que quer comunicar; • Fomentar a capacidade de fazer balanços, nos quais a criança avalia o que fez durante o dia, com base no que foi planeado. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Tentarei perceber, através o diálogo, se as crianças conseguem exprimir corretamente os seus pensamentos, quais suas percepções acerca do dia, o que fizemos, o que ainda falta fazer, bem como o que foi mais significativo, o que poderá ser melhorado.</p>
<p>15h00 – Recreio</p>	<p>Intencionalidade educativa</p>

<p>Momento em que as crianças vão para o parque brincar livremente. Durante este momento, irei interagir com as crianças, percebendo quais as suas brincadeiras e de que forma exploram os diversos equipamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a exploração livre do espaço e dos diversos materiais; • Promover o desenvolvimento de diversas habilidades físico-motoras. <p>Organização da Avaliação</p> <p>No parque, poderei observar e registrar, através de fotografia, as brincadeiras das crianças e de que forma interagem, interagindo, também, com elas, bem como a forma como exploram as diversas instalações do parque.</p>
<p>15h15 – Lanche</p> <p>Depois de lavarem as mãos, as crianças vão para a sala e sentam-se na sua cadeira. A auxiliar irá servir o lanche às crianças. Durante este momento, eu e a auxiliar incentivaremos as crianças a comer e auxiliaremos as crianças que apresentam mais dificuldade.</p>	<p>Intencionalidade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia da criança; • Proporcionar um momento de encontro social. <p>Organização da Avaliação</p> <p>Irei estar atenta à forma como as crianças comem, se têm iniciativa de comerem tudo sozinhas, se necessitam de ajuda e se levantam, autonomamente, os seus utensílios da mesa. Ao mesmo tempo, tentarei perceber quais as conversas que se estabelecem durante este momento.</p>

Apêndice B – Guião de entrevista educadora

Guião de entrevista à educadora

Parte A – Objetivo: Conhecer algumas características da formação da educadora.

1. Identificação da educadora:
 - 1.1. Idade:
 - 1.2. Tempo de serviço:
 - 1.3. Formação Académica:
 - 1.4. Possui alguma formação sobre a relação família/escola?
 - 1.5. Possui alguma formação sobre a documentação pedagógica?

Parte B – Objetivo: Identificar a relação estabelecida entre a instituição e as famílias.

2. Relação família/escola:
 - 2.1. De que forma comunica com as famílias? Que recursos utiliza?
 - 2.2. Sobre que aspetos incide a comunicação com as famílias?
 - 2.3. Com que frequência é estabelecida a comunicação? (Diariamente; 2-3 vezes por semana; semanalmente; quinzenalmente, raramente)
3. Partilhas das vivências das crianças em casa e na instituição:
 - 3.1. De que forma são partilhadas as vivências das crianças na instituição?
 - 3.1.1. Com que regularidade são partilhadas essas vivências? (Diariamente; 2-3 vezes por semana; semanalmente; quinzenalmente, raramente)?
 - 3.2. De que forma são partilhadas as vivências das crianças no seio familiar? Que recursos são utilizados?
 - 3.2.1. Com que regularidade são partilhadas essas vivências? (Diariamente; 2-3 vezes por semana; semanalmente; quinzenalmente, raramente)
 - 3.3. Consegue chegar a todas as famílias da mesma forma (que todas tenham acesso às vivências da criança na instituição e que todas partilhem as vivências da criança em casa)? Justifique.
 - 3.4. De que forma relaciona as vivências da criança na instituição com as vivências no seio familiar?
 - 3.5. Como considera que a documentação poderá facilitar esta relação?

3.6. O que considera que poderia melhorar no relacionamento entre a vida na instituição e a vida no seio familiar?

Parte C – Objetivos: Compreender de que forma as famílias participam na vida da

Instituição;

Identificar barreiras que condicionem a participação da família na instituição.

4. Participação das famílias na vida da criança na instituição:

4.1. As famílias participam com regularidade na vida da criança na instituição? De que forma?

4.2. Que dificuldades encontra na participação das famílias na vida da criança na instituição?

4.3. O que considera facilitar a participação das famílias? Quais as estratégias que considera mais promotoras do envolvimento familiar?

Parte D – Objetivo: Perceber qual a percepção dos educadores no que respeita à importância da relação Família-Instituição de Educação de infância

5. Considera que o envolvimento das famílias na creche e no jardim de infância influencia o desenvolvimento e as aprendizagens da criança? De que forma?

Apêndice C-1 – Questionário entregue às famílias do contexto de Creche

Questionário dirigido às Famílias

Caras famílias,

No âmbito da realização do meu Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada, cujo tema é: "Estabelecer conexões com recurso à documentação", surge a necessidade de compreender como é que as famílias veem o modo como é estabelecida a comunicação biunívoca entre a instituição de educação e as famílias, de forma a que esta possa ser melhorada.

Neste sentido, solicito-lhes que respondam às questões abaixo mencionadas. Todas as respostas serão anónimas e servirão apenas e somente para tratamento de dados do relatório.

Agradeço, desde já, a sua participação!

Daniela Cristeto

***Obrigatório**

1. Identificação

1. 1.1. Idade *

2. 1.2. Género

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. 1.3. Grau de parentesco *

4. 1.4. Habilitações literárias *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ciclo
- 2º Ciclo
- 3º ciclo
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

5. 1.5. Profissão

6. 1.6. Com quem vive a criança? *

2. Comunicação com a instituição educativa

7. 2.1. Como classifica a relação que mantém com a Instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Má
- Muito má

8. 2.2. A comunicação entre a Instituição e a família é realizada com que frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
 2/3 vezes por semana
 Semanalmente
 Quinzenalmente
 Raramente

9. 2.3. Qual o meio utilizado para a realização da comunicação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Telefone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grupo do Whatsapp, Messenger, ou aplicação ou outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presencialmente, de forma informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presencialmente, através de reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Se respondeu outras, por favor explicita.

11. 2.4. Com que finalidades comunica com a educadora /instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Comunicar algum recado importante, tanto da sua parte, como por parte da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resposta a dúvidas das famílias ou instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar as vivências da criança em família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar as vivências da criança na instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propor atividades para as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar recursos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Se respondeu outras, por favor explicita.

13. 2.5. Como costuma partilhar com a instituição as vivências da criança em casa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Em conversa com a educadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enviando fotografias ou vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levando algum objeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Se respondeu outras, por favor explicita.

15. 2.6. Como costuma conhecer as vivências da criança na instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Em conversas informais com a equipa educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por fotografias ou vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de algum objeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Se respondeu outras, por favor explicita.

17. 2.7. Como costuma ter acesso à documentação (fotografias, vídeos, trabalhos realizados pelas crianças, registos de vivências) realizada na instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A documentação está exposta no exterior da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A documentação está exposta no interior da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de fotografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Se respondeu outras, por favor explicita.

3. Envolvimento nas vivências da instituição

19. 3.1. Com que frequência observa os seguintes tipos de envolvimento: *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A instituição dá a conhecer o progresso das crianças e as atividades desenvolvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, de forma voluntária nas atividades da instituição, como por exemplo, colaborando com materiais pedidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, de forma voluntária nas atividades da instituição, como por exemplo, participando em atividades na sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, de forma voluntária nas atividades da instituição, como por exemplo, participando em comemorações na instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, de forma voluntária nas atividades da instituição, como por exemplo, participando em saídas da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, de forma voluntária nas atividades, sugerindo ou organizando atividades com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. 3.2. A ocorrência de envolvimento acontece: *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Por sua iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por iniciativa da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. 3.3. De uma forma geral, como considera que tem sido o seu envolvimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bom
 Bom
 Suficiente
 Insuficiente

22. 3.4. Das dificuldades abaixo, quais considera ter em relação à comunicação e envolvimento na vida da instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de interesse
 Falta de tempo
 Incompatibilidade de horário
 Não tenho nenhuma dificuldade

Outra: _____

23. 4. Parece-lhe que o seu educando valoriza a sua participação na vida da instituição?
Justifique. *

24. 5. Considera que o seu envolvimento auxilia na promoção das aprendizagens do seu educando? Justifique. *

Questionário
relativo à
minha
intervenção

Terminado o meu estágio na sala de creche, gostava que me pudessem dar a vossa opinião acerca da estratégia de comunicação estabelecida entre a família e a creche relativamente às vivências das crianças em ambos os contextos, durante o meu estágio.

25. 1. Considera que a estratégia de comunicação das vivências da criança na creche melhorou o conhecimento das mesmas? Justifique. *

26. 2. De que forma valoriza as fotografias e vídeos como meio de comunicação de vivências das crianças na família e na creche? *

27. 3. Sentiu que as vivências das crianças no contexto familiar foram valorizadas na creche? Porquê? *

28. 4. Qual a sua opinião relativamente aos registos enviados semanalmente? *

29. 5. Costumava conversar com a criança acerca dos registos enviados? *

30. 6. Tem alguma sugestão para melhorar a comunicação das vivências da criança no contexto da família e no contexto de educação de infância? *

Agradecimento

Muito obrigada pela atenção dispensada!
Daniela Cristeto

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Apêndice C-2.1 – Questionário inicial entregue às famílias do contexto de JI

Questionário dirigido às Famílias

Caras famílias,

No âmbito da realização do meu Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada, cujo tema é: "Estabelecer conexões com recurso à documentação", surge a necessidade de compreender como é que as famílias veem o modo como é estabelecida a comunicação biunívoca entre a instituição de educação e as famílias, de forma a que esta possa ser melhorada.

Neste sentido, solicito-lhes que respondam às questões abaixo mencionadas. Todas as respostas serão anónimas e servirão apenas e somente para tratamento de dados do relatório.

Agradeço, desde já, a sua participação!
Daniela Cristeto

*Obrigatório

1. Comunicação com a instituição educativa

1.1. Como classifica a relação que mantém com a Instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
 Boa
 Razoável
 Má
 Muito má

1.2. A comunicação entre a Instituição e a família é realizada com que frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
 2/3 vezes por semana
 Semanalmente
 Quinzenalmente
 Raramente

1.3. Qual o meio utilizado para a realização da comunicação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Telefone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grupo do Whatsapp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicação ChildDiary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presencialmente ou por videochamada, de forma informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videochamada, através de reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Se respondeu outras, por favor explicitar.

1.4. Com que finalidades é estabelecida a comunicação entre a família e a instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Comunicar alguma informação importante, tanto da sua parte, como por parte da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resposta a dúvidas das famílias ou instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar as vivências da criança em família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar as vivências da criança na instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propor atividades para as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar recursos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Se respondeu outras, por favor explicitar:

7. 1.5. Como costuma partilhar com a instituição as vivências da criança em casa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Em conversa com a educadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enviando fotografias ou vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Se respondeu outras, por favor explicitar:

9. 1.6. Como costuma conhecer as vivências da criança na instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Em conversas informais com a equipa educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por fotografias ou vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de algum objeto/produções realizadas pela criança na Instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em conversa com a criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Se respondeu outras, por favor explicitar:

11. 1.7. Como costuma ter acesso à documentação (fotografias, vídeos, trabalhos realizados pelas crianças, registos de vivências) realizada na instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A documentação está exposta no exterior da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A documentação está exposta no interior da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de fotografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Através de vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Se respondeu outras, por favor explicitar:

2. Envolvimento nas vivências da instituição

13. 2.1. Com que frequência observa os seguintes tipos de envolvimento? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
A instituição dá a conhecer as atividades desenvolvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A instituição dá a conhecer as atividades a desenvolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, colaborando com materiais pedidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, participando em atividades na sala (via online)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolve-me, sugerindo ou organizando atividades com as crianças (via online)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 2.2. A ocorrência de envolvimento acontece: *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Por sua iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por iniciativa da instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. 2.3. Em geral, como considera que tem sido o seu envolvimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

16. 2.4. Das dificuldades abaixo, quais considera ter em relação à comunicação e envolvimento na vida da instituição? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de interesse
- Falta de tempo
- Incompatibilidade de horário
- Não tenho nenhuma dificuldade

Outra: _____

17. 2.5. Além de si, que outros membros da família são envolvidos nas vivências da criança na instituição?

18. 2.6. Considera que o seu educando valoriza o seu envolvimento/ o envolvimento da família na vida da instituição? Justifique. *

19. 2.7. Considera que o seu envolvimento/envolvimento da família auxilia na promoção das aprendizagens do seu educando? Justifique. *

20. 2.8. Tem alguma sugestão para melhorar a comunicação das vivências da criança no contexto da família e no contexto de educação de infância? *

3. Identificação

21. 3.1. Idade *

22. 3.2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

23. 3.3. Grau de parentesco *

24. 3.4. Habilitações literárias *

Marcar apenas uma oval.

- 1º ciclo
 2º Ciclo
 3º ciclo
 Ensino Secundário
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

25. 3.5. Profissão:

26. 3.6. Com quem vive a criança? *

Agradecimento

Muito obrigada pela atenção dispensada!
Daniela Cristeto

Apêndice C-2.2 – Questionário final entregue às famílias do contexto de JI

Questionário dirigido às Famílias

Caras famílias,

Terminado o meu estágio na sala de pré-escolar, gostava que me pudessem dar a vossa opinião acerca da estratégia de comunicação estabelecida entre a família e o contexto de educação pré-escolar relativamente às vivências das crianças em ambos os contextos, durante o meu estágio.

Agradeço, desde já, a sua participação!
Daniela Cristeto

*Obrigatório

1. 1. Considera que a estratégia de comunicação das vivências da criança no contexto de educação pré-escolar melhorou o conhecimento das mesmas? Justifique. *

2. 2. De que forma valoriza as fotografias e vídeos como meio de comunicação de vivências das crianças na família e no contexto de educação pré-escolar? *

3. 3. Sentiu que as vivências das crianças no contexto familiar foram valorizadas no contexto de educação pré-escolar? Porque? *

4. 4. Qual a sua opinião relativamente Jornal Arco-Iris como forma de comunicação das vivências das crianças no contexto de educação pré-escolar? *

5. 5. Costumava conversar com a criança acerca do Jornal? *

6. 6. Tem alguma sugestão para melhorar a comunicação das vivências da criança no contexto da família e no contexto de educação de infância? *

Agradecimento

Muito obrigada pela atenção dispensada!
Daniela Cristeto

Apêndice D – Grelha de registo das conversas informais com as crianças do contexto de JI

Criança	Gostas de ver fotografias e vídeos?	Porquê	Gostas de partilhar as fotografias e vídeos?	Porquê?	Gostas de ver o dos amigos?	Porquê?	Para que serve o jornal
B.	Sim		Sim	Para os amigos gostarem	Sim	Gosto de ver o que é que os meus amigos gostam.	Para comunicar o que fazemos aos Meninos do Vale da Amoreira. Tem fotografias e palavras.
H.	Nem todos	Alguns gosto, outros não.	Alguns gosto, outros não.	Porque alguns não quero mostrar.	Sim	Para ver	
I.	Sim	Para ver.	Sim	Porque quero e porque gosto.	Sim	Porque ainda não vi e agora já vi	Para ler e para nos vermos. Para ver se está tudo bem. É para os pais e as mães verem as notícias que nós queremos dizer.
J.	Sim	Podemos ver coisas que já fizemos há muito tempo.	Sim	Para dar a conhecer e os amigos saberem.	Sim	Eles mostram. Eu não conhecia e agora já conheço.	Para ler as notícias que nós dissemos que fizemos no Colégio.
J.V.	Sim	Porque vemos o que fizemos e as nossas construções bonitas e os nossos animais e	Sim	Porque eu quero. Eu adoro falar sobre elas.	Sim	Porque eles adoram as coisas que mostramos e eu adoro-os a todos.	É para nós mostrarmos o que queremos mandar aos nossos pais, os trabalhos que fazemos...

		escrevemos o que gostamos					
L.	Sim	É melhor porque gosto de ver.	Sim	Para eles aprenderem as coisas que eu faço.	Sim	Para ver o que eles fazem.	Tem letras e imagens para dizer as notícias aos nossos pais.
L.C.	Sim	Gosto de ver eu.	Sim	Porque gosto de mostrar e eles veem.	Sim	Para ver eles e as coisas que eles fazem.	Para escrever aos amigos e às famílias o que gostamos.
L.V.	Sim	Eu gosto.	Sim	Eu gosto de mostrar aos amigos e falar sobre eles.	Sim	Gosto de ver o que os amigos fazem com as suas coisas e falamos disso e sobre as nossas coisas também.	Dar notícias do que fazemos no Colégio aos amigos e às famílias.
M.B.	Sim	Para mostrar o que queremos	Sim	É muito fixe! Porque depois gosto de escrever.	Sim	É muito bom e eu gosto.	Tem letras, desenhos e fotografias. Serve para escrevermos as letras. Posso escrever coisas.
M.P.	Sim	Para saber o que estávamos a fazer	Sim	Eu adoro mostrar as minhas coisas aos meus amigos e falar sobre os animais e o que fazemos com as nossas famílias. É muito divertido.	Sim	Eu gosto de ver as coisas dos meus amigos e conversar sobre elas.	Para fazer as coisas do jornal. Dizemos o que aprendemos e escrevemos no jornal. Mandamos aos nossos pais. A minha mãe vê o jornal no telemóvel e as fotografias que nós mandamos.
M.R.	Sim	Para ver as coisas.	Sim	Porque vai aprender as minhas coisas.	Sim	Para ver o que estavam a fazer.	Para ver as fotografias.

M.	Sim	Para ver a M. e os amigos	Sim	Para ficar na escola. Eu gosto de mostrar as coisas.	Sim	Porque gosto.	Para mostrar as fotografias que nós tiramos e o que dizemos que gostamos de fazer.
N.	Sim	Para ver o que estava a fazer e ver as minhas coisas	Sim	Porque eu quero os meus amigos na minha casa. Porque os meus amigos vão gostar. Porque eu gosto de comunicar aos meus amigos.	Sim	Porque os meus amigos gostam de mim e de mostrar.	Dizemos as coisas que fazemos para os pais verem o que nós e os amigos fazemos. Algumas pessoas veem. Os adultos. As crianças ainda são pequenas. Não sabem ler.
S.	Sim	Para vermos as nossas coisas que fazemos	Sim	Para falar sobre eles.	Sim	Para saber o que eles fazem.	Para os pais verem o que nós gostamos de fazer cá no Colégio.



Jornal da Sala 3

Évora

Começaram os festejos de Natal

O Natal está a chegar! Já começámos a enfeitar as nossas casas e a nossa sala com decorações lindas feitas por nós.



Número 1

18 de dezembro de
2020

Índice:

Editorial	2
Festejámos o Dia das Bruxas	3
Comemorámos o Dia de S. Martinho	4
Jogamos jogos tradicionais	5
Ouvimos e contamos histórias	6
Fizemos um ninho para os passarinhos	7
Quisemos dar comida aos passarinhos	8
Encontramos muitos bichos na rua	9
Fizemos enfeites de Natal nas nossas casas e na sala	10

Editorial

É com muita satisfação que os meninos e meninas da Sala 3 [redacted] em Évora, apresentam o primeiro número do seu jornal—o Jornal Arco-Íris.

Depois de uma decisão democrática e consensual, sobre qual iria ser o nome do nosso Jornal escolhemos chamá-lo “Arco-Íris”, porque o arco-íris tem muitas cores e o Jornal também pode ter várias notícias.

Foi, igualmente de forma democrática, que escolhemos o seu logotipo. A maior parte de nós quis fazer uma proposta e o resultado foi fantástico—Arco-íris lindos e coloridos.

O Jornal Arco-Íris tem como objetivo contar e mostrar às nossas famílias, amigos de outras salas e restante comunidade educativa as atividades que fazemos. É um projeto que tem a nossa participação efetiva, pois somos nós que escolhemos as notícias que queremos incluir (os editores), relatamos as notícias e fazemos entrevistas (os jornalistas) e escolhemos e tiramos as fotografias (os fotógrafos). Por isso, é uma forma de nos dar voz e de podermos partilhar as nossas ideias, perspectivas, sentimentos e emoções.



Não percam os próximos números!

Ficha técnica

Jornalistas: E [redacted] e L [redacted]

Fotógrafos: J [redacted] e M [redacted]

Editores: L [redacted] e L [redacted]

Revisora: Daniela Cristeto e C [redacted]

Festejámos o Dia das Bruxas

No Dia das Bruxas, enfeitámos a nossa sala com enfeites em forma de fantasmas, morcegos, abóboras, aranhas e gatos.

Construímos máscaras de gatos, caveiras, Frankensteins, bruxas, aranhas e morcegos.

Cortámos e fizemos picotagem nas cartolinas para lhes darmos formas.



Fizemos um desfile e subimos para cima das mesas e das cadeiras.

Desligámos as luzes e colocámos músicas assustadoras.

B. [redacted]: "Eu estava com muito medo."



Ouvimos uma história que adoramos, mas que é muito assustadora—Quiquiriqui—"Marramiaaaaau!"

Depois fomos para o parque com as nossas máscaras e pregámos sustos uns aos outros. O mais assustador era o A. [redacted] porque estava sempre a andar atrás de nós para nos assustar: "Buuuuul!"



Apesar de alguns meninos estarem assustados, todos adorámos este dia.

Comemorámos o Dia de S. Martinho

No dia de S. Martinho, explorámos e comemos frutos de outono e descobrimos como se chamam as suas árvores—a romanzeira, o marmeleiro e o castanheiro.



Aprendemos, ainda, uma lengalenga— "Lá vem S. Martinho em cima de um burrinho (...) Biribiribau!"

Cantámos canções de S. Martinho "O ouriço Ploc Ploc na cabeça me caiu!" e "Uma, duas, três castanhas eu te vou dar".

Também assistimos a um Teatro de Sombras Chinesas que era a Lenda de S. Martinho—um cavaleiro bondoso que ajudou o menino que estava com frio e "que falava com uma voz muito fininha", segundo a M [redacted].



Quando estávamos no parque cheirava-nos a algo: uns meninos diziam que era o cheiro a torradas, mas houve meninos que disseram logo que era o cheiro das castanhas assadas. Mas onde estavam as castanhas? H [redacted]: "Estavam no forno a assar."



Depois do almoço, provámos os frutos que alguns de nós acharam deliciosos, mas alguns amigos não gostaram de alguns frutos, como o marmelo ou a romã.

Já das castanhas, quase todos gostámos. Adorámos descascá-las e ouvir o som que faz!



Jogamos jogos tradicionais

No parque e no pátio jogamos jogos tradicionais. Aprendemos a jogar ao Bom Barqueiro. Fizemos um comboio. No início não percebíamos muito bem e o comboio estava sempre a ir para o lado errado.

Ao fim de jogarmos várias vezes, já conseguíamos jogar sozinhos.

Mas também jogámos ao jogo das estátuas. O J. tinha sugerido, quando fizemos o Plano do Dia, jogarmos ao jogo das estátuas. Como era dia de Ginástica, depois de fazermos um percurso gímnico, jogámos. Quando a música parava ficávamos em estátua.

No dia em que regressámos ao Colégio, também no momento em que estávamos a fazer o Plano do Dia, a I. sugeriu jogarmos ao Jogo das Cadeiras. Quando fomos para o recreio, no pátio, jogámos ao Jogo das Cadeiras, mas em vez de jogarmos com as cadeiras jogámos com os arcos.

"Eu e a C. estávamos a fazer uma ponte e apanhávamos um amigo que escolhia coelho ou dragão."

Cantávamos "Que linda fauna que lá vem, lá vem" "Foi muito divertido!"



Fizemos estátuas de aviões, leões, gatos e canecas e, no fim, ainda apanhámos um pouquinho de chuva.

Quando a música parava, tínhamos de ir para dentro de um arco. Só podia estar um menino em cada arco. Depois repetíamos e tirávamos um arco até ficarem poucos arcos e poucos meninos e só um menino conseguia chegar ao fim.

Ouvimos e contamos histórias

Na nossa sala ouvimos muitas histórias. Já ouvimos a história da trabalhadora formiga e da cigarra que só queria cantar.

Ouvimos a história do menino e do lobo.

"Socorro! Um lobo! O menino mentiu. E mentiu de novo. E de novo. No fim, era a sério. O pastor não acreditou e o menino já não apareceu. Nem as ovelhas. O que aconteceu afinal às ovelhas e ao lobo?"



Mentir é muito feio! Depois as pessoas não acreditam em nós." relata a B. a.

Também ficámos a conhecer o rato Frederico.

J. "Eu gostei muito que ele apanhasse os raios de Sol, as cores e as palavras e partilhasse com os amigos. Também gostei muito que a minha mãe me mostrasse a história no seu telefone."



E não só ouvimos, como também lemos e contamos histórias.



N. "Eu estava a contar uma história do livro que era do Quiquiriqui."

M. "O gato pelado." Eu gostei que a Naiara me contasse a história do Quiquiriqui porque podemos brincar e partilhar com os amigos. A M. estava a partilhar a história comigo e eu gostei."



N. "Eu queria contar uma história e a M. quis ouvir. Ela gostou de ouvir a história e, por isso, eu também gostei."

Fizemos um ninho para os passarinhos

Houve um dia em que surgiu a ideia de fazermos um ninho para os passarinhos. Mas nós já não nos lembramos quem teve essa ideia...

A M..., o S..., a M... e a L... ficaram responsáveis pelo projeto.

A M..., o S..., a M... e a L...

ficaram responsáveis pelo projeto.

S...: "Nós vimos que tipos de ninhos existiam e escolhemos fazer o nosso com paus."



N...: "Utilizámos paus de videira, fios de lã, e palha [ráfia] e depois quisemos pôr uns ovos coloridos."



M...: "Eu pintei tudo colorido com canetas de feltro."

Os ovos que colocámos no nosso ninho são de esferovite.



Decidimos que não íamos utilizar ovos verdadeiros porque se partem e estragam-se e depois começavam a cheirar mal. E também porque as galinhas e os passarinhos ficavam zangados se lhes tirássemos os ovos deles", diz a M...

Quisemos dar comida aos passarinhos

Quisemos dar comida aos passarinhos. Descobrimos que os passarinhos que visitam o nosso Colégio são, maioritariamente, pardais. Fizemos uma pesquisa e ficámos a saber que os pardais gostam de comer, entre outras coisas, migalhas de pão, migalhas de bolacha, maçã e arroz cozido.



Tentámos fazer a experiência no Colégio, mas não deu resultado. Os passarinhos não comeram nem as migalhas de pão, nem o arroz cozido, nem os pedaços de maçã.

Será que os passarinhos já não vêm ao Colégio? Não os temos visto por cá... Será que foi por causa da obra que estão a fazer aqui perto? Ou será que se assustam quando nos ouvem?

Mas não desistimos e decidimos que podíamos tentar fazer a experiência nas nossas casas. Houve meninos que foram dar de comer a outros animais, como as galinhas, as cabras na Quinta da Lage (Cachopas) e os pombos e patos no Jardim Público.



L: "Eu dei migalhas de pão com o Salvador. Dei aos patos, pombos e outros pássaros e eles comeram."

J: "Eu dei pedaços de maçã mas os passarinhos do meu quintal não comeram..."



L: "Eu dei bolacha, maçã, pão e arroz cozido e os passarinhos comeram. Também quis dar castanha, mas eles não comeram."



S: "Nós demos milho às cabras. Elas gostam."



N: "Eu dei pão às galinhas do meu avô e elas comeram tudo."



Além de descobrirmos que afinal os passarinhos também gostam de arroz cru e que não gostam de castanhas, com as nossas vivências descobrimos também que as galinhas e as cabras gostam de milho.

Encontramos muitos bichos na rua

No pátio e no parque encontramos muitos bichos: caracóis, lesmas, formigas, aranhas, abelhas, escaravelhos, moscas e outros insetos. Procuramos no chão, nas paredes...

B [redacted] e L [redacted]:
"Como é que encontram todos os bichos?"

L [redacted]: "Foi o S [redacted]. Ele é um "encontrador" de bichos porque ele encontra muitos bichos."



Fomos observá-los com as lupas porque não os estávamos a ver muito bem.

S [redacted]: "Vimos melhor com as lupas porque se vê maior."

Alguns meninos fizeram casas para os animais.

L [redacted]: "Construímos com os legos uma casa para os bichos viverem todos juntos."



Quando encontrávamos as aranhas chamávamos logo a L [redacted] porque ela tinha feito a pergunta se "As aranhas existem?". E descobrimos que o fio para fazer as teias de aranha sai pelo rabo das aranhas.



Também encontrámos uma lesma no chão e outra que se estava a esconder na janela.

L [redacted]: "Eu estava a ajudar o M [redacted] a ver o caracol porque ele não chegava lá. Peguei nele ao colo para ele ver."

L [redacted]: "Caracol não. Uma lesma!"

L [redacted]: "Não era uma lesma, era mesmo um caracol. Também existem caracóis sem casa."



Fizemos enfeites de Natal nas nossas casas e na sala

No mês passado, tivemos de ficar três semanas em casa por causa do Coronavírus. Quando estávamos em casa, a Daniela enviou um vídeo a desafiar-nos a fazermos enfeites de Natal com embalagens de leite e de sumo (embalagens Tetra Pack). Este desafio foi lançado pela Eco-Escolas e o nosso Colégio aderiu.

Assim, em vez de as embalagens irem para o lixo, nós reutilizámo-las.



Fizemos enfeites muito lindos e com várias formas: bonecos de neve, sinos, bolas, estrelas, árvores de natal, bonecos, flores, bengalas, corações,



As nossas árvores ficaram lindas!

Houve, também, meninos que quiseram fazer outras decorações como casas de Natal para morcegos e caixas de correio para as cartas do Pai Natal.



Foi muito divertido fazermos todos estes enfeites com as nossas famílias.



Na sala, também já começámos a fazer as nossas decorações: pintámos uma árvore de Natal, colocámos fitas, fizemos bolas com cartão que tínhamos aqui na sala—pintámos e colocámos brilhantes—e também já temos as nossas luzes. É uma excitação quando as ligamos!

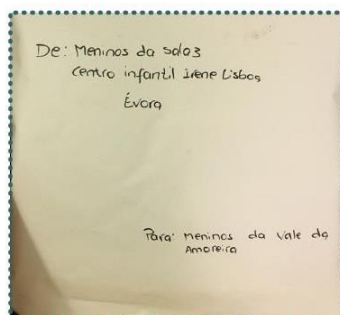




Jornal da Sala 3 [redacted], Évora

Vamos ter novos amigos

Enviámos uma carta aos meninos da Escola do Vale da Amoreira e perguntámos-lhes os seus nomes.



Número 2

18 de dezembro de 2020

Índice:

Editorial	2
Brincamos na Área da Dramatização	3
Gostamos muito de fazer pinturas	4-5
Vimos um Teatro no computador	6
Vimos um filme de Natal	7
Descobrimos coisas sobre as abelhas	8
Escrevemos uma carta para os meninos do Vale da Amoreira	9-10

Editorial

Olá, famílias!



Nós gostamos muito de falar sobre os nossos animais de estimação e sobre os nossos bonecos e brinquedos favoritos. Também gostávamos de os mostrar aos nossos amigos. Podem enviar fotografias deles?



Obrigada!
Beijinhos e abraços.
Boas festas!



Ficha técnica

Jornalistas: N. [redacted] e N. [redacted]

Fotógrafos: I. [redacted] e M. [redacted]

Editores: S. [redacted] e M. [redacted]

Revisora: Daniela Cristeto e [redacted]

Brincamos na Área da Dramatização



N. [redacted]: "M. [redacted], o que estavas a fazer com os bebés?"

M. [redacted]: "Eu pus os bebés nos seus lugares. Estes estavam a dormir e este estava acordado e ia acordar os seus irmãos. Eu estava a brincar a cuidar deles."



N. [redacted]: "O que gostas de fazer na Área da Dramatização?"

M. [redacted]: "Eu brinco à família e faço cozinhados e também brinco aos cães com a L. [redacted] e, às vezes, com a L. [redacted]."



L. [redacted]: "Eu gosto de brincar de mães e filhos e cozinheiros e também de zoológico."

N. [redacted]: "Eu brinco às sereias e aos crocodilos com a M. [redacted] e, também com os bebés."



M. [redacted]: "Sim, nós brincamos às sereias e os crocodilos são nossos amigos. Damos-lhes tomate para eles comerem e eles gostam."

N. [redacted]: "Nós vamos para cima dos bancos e eles ficam no lago a nadar."

Gostamos muito de fazer pinturas

N. : "O que estavam a fazer?"

L. : "Eu fiz esta pintura com o J. Eu, o J. e o S. somos os melhores amigos. Eu queria fazer igual a ele, mas não consegui e, por isso, fiz outra coisa."



S. : "Eu pintei um monstro com pernas e com braços, com o nariz, a boca e os olhos. Eu pintei só de verde."

M. : "Eu fiz um arco-íris de cara e usei todas as cores. O S. estava ao meu lado e nós pintámos juntos."



N. : "O que estavas a pintar, M.?"

M. : "A B. estava a ver-me a pintar aqui. Estava a pintar de azul. Vê lá a da outra pintura. Eu estou a fazer as letras do meu nome."





N...: "Porque é que gostas sempre de fazer tantas pinturas?"

B...: "Porque eu gosto, porque a minha mamã deixa e porque eu gosto de fazer."

N...: "Eu gosto de fazer pintura. E tu?"

N...: "Eu também gosto."

N...: "E tu, L... como fizeste a tua pintura?"

N...: "A L... fez uma pintura com aquela tinta de apertar."

N...: "Parece uma máscara. Como é que fizeste?"

L...: "Não é uma máscara. Isso é uma coruja. Usei vermelho, amarelo e azul escuro. Usei tinta que estava na caixa e dobre. Misturei e, quando abri tinha uma coruja."

Vimos um Teatro no computador.

N: "Vimos um teatro no computador."

N: "Estava lá um senhor."

N: "Não, era um senhor a fingir. Não estavam lá pessoas."

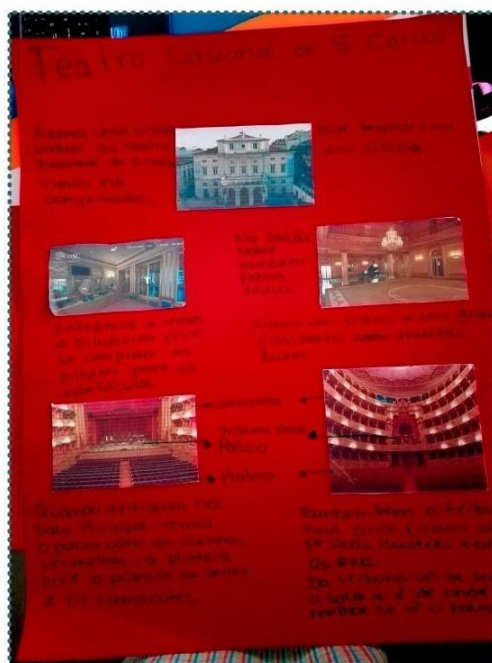
N: "Vimos a rua. O nome era muito giro. Não estava ninguém a ver o teatro nas cadeiras. Havia cadeiras. Muitas cadeiras."

N: "É como um cinema que não tinha pipocas."

N: "Tinha um corrimão e um palco. Era em Lisboa."

J: "Era um teatro que tinha uma cortina e lá atrás não se via nada. Os músicos ficam no palco, mas nos outros espetáculos ficam lá em baixo para não se verem."

L: "Havia para comprar os bilhetes para entrar e para ver o espetáculo."



Vimos um filme de Natal



N: "Vimos um filme com o Pai Natal e o saco caiu."

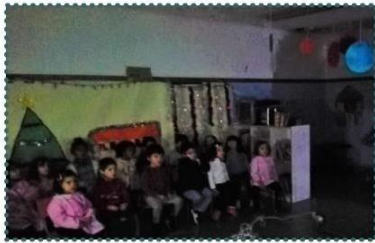
N: "Depois apanharam o Pai Natal e ele partiu uma perna."

N: "A sala estava escura."

N: "E vimos o filme no computador."

N: "Coitadinho do Pai Natal. Porque é que ele não ganha prendas?"

I.: "Mas eu fiz um presente para ele—um desenho."



N: "Eu gostei do filme, mas eu queria mais."

N: "Eu gostei quando o Pai Natal caiu no saco das prendas. Foi engraçado."

N: "Tu gostaste do filme, M."

M: "Eu gostei porque tinha o Pai Natal."



N: "E tu, M, também gostaste de ver o filme do Pai Natal?"

M: "Eu gostei porque foi muito divertido. Eu adorei aquele menino."

L: "Eu também gostei porque o menino que era o aprendiz salvou o Pai Natal."

Descobrimos coisas sobre as abelhas

N: "O J perguntou como são as abelhas."

N: "Elas picam."

N: "E fazem mel. O que vocês descobriram?"

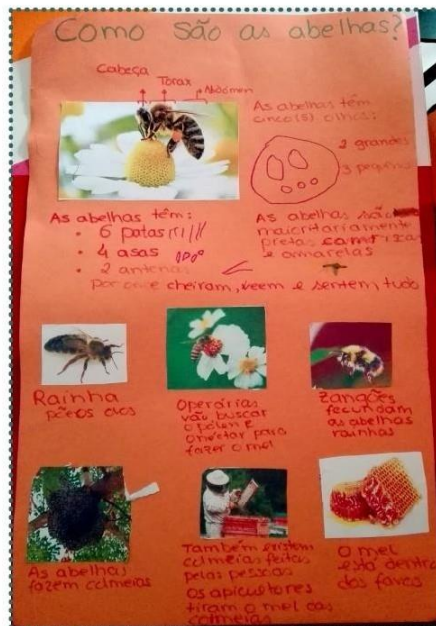
S: "Elas têm um rabo que pica."

J: "Nós descobrimos que estas abelhas são as zangadas e que as abelhas veem tudo com as suas antenas."

B: "Elas têm cinco olhos, seis patas e duas antenas."

J: "As abelhas fazem as colmeias. Nós vimos no computador."

B: "E os apicultores fazem também fazem colmeias e tratam delas e tiram o mel para nós comermos."



Escrevemos uma carta para os meninos do Vale da Amoreira



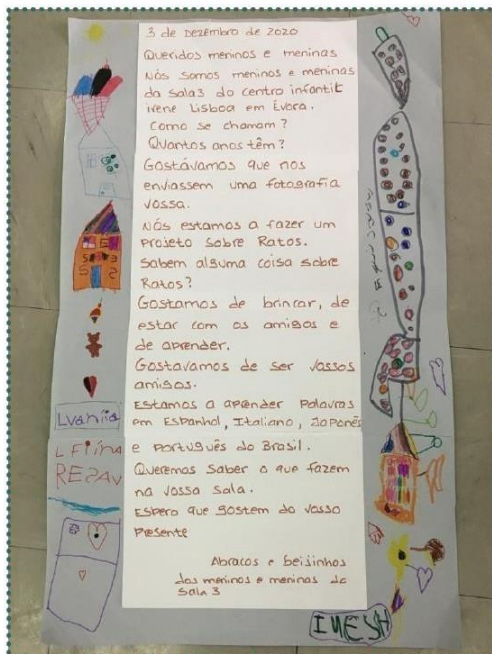
N [redacted] "Nós tirámos uma fotografia pra eles nos conhecerem. Pusemos dentro de uma carta que abrimos e a [redacted] mostrou os nossos desenhos todos juntos."

N [redacted] "Fizemos desenhos."

N [redacted] Eu consegui fazer um arco-íris e o M [redacted] fez um dragão ao pé do pátio."



Escrevemos uma carta para os meninos do Vale da Amoreira



N [redacted] "Nós escrevemos «Queremos saber o nome de vocês da sala dos meninos da Amoreira.» e despedimo-nos dos amiguinhos «Beijinhos!» Agora estamos à espera que eles nos vão dizer os seus nomes."

N [redacted] "A I [redacted] fez um foguetão. Porque é que desenhasse um foguetão, I [redacted]"

I [redacted] "Porque eu queria."

S [redacted] "Eu ajudei a pintar para mandar aos meninos."

I [redacted] "Aos meninos que vão ser nossos amigos."

L [redacted] "A I [redacted] queria fazer isso para ajudar para quando acabar o Covid para a gente poder ver eles."





Jornal da Sala 3 do [redacted], Évora

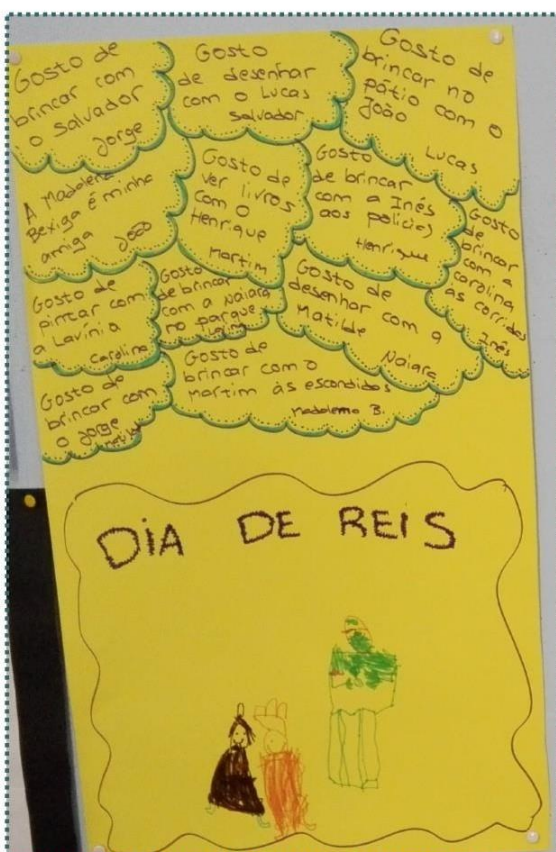
Festejámos o Dia dos Reis

Nós fizemos várias coisas do Dia dos Reis.

Número 3

15 de janeiro de 2021

Índice:



Editorial	2
Aprendemos palavras em várias línguas	3
Conversamos sobre as nossas coisas	4-5
Os meninos gostam muito de ir para a Garagem	6-7
Gostamos de fazer trabalhos muito giros	8-9
Fazemos tecelagens com lãs de várias cores	10
Fazemos pizzas e bolos com massa de cores	11
No parque brincamos a muitas coisas	12-13
Festejámos o Dia de Reis	14

Editorial

Leonor Caeiro: "Nós gostamos de tirar fotografias uns aos outros e mostramos aos amigos."



Matilde: "Pomos as fotografias nos papéis e nos telefones e as famílias ficam felizes porque gostam de nós."

Leonor Caeiro: "E de ver o que fazemos."



Ficha técnica

Jornalistas: J [redacted] e L [redacted]
Fotógrafos: E [redacted] e I [redacted]
Editores: L [redacted] e M [redacted]
Revisora: Daniela Cristeto e [redacted]

Aprendemos palavras em várias línguas

COMO SE DIZ EM...

Português	Espanhol	Italiano	Japonês
Abóbora	Calabaza	Zucca	Kabocha
Morcego	Murciélago	Pipistrello	Kōmori
Cobra	Serpiente	Serpente	Hebi
Gato	Gato	Gatto	Neko
Geladeira	Nevera	Frigidor	Refrigerador
Copo	vaso	vaso	Yakku
Vaso	vaso	vaso	Kaburi
Escova	Escova	Escova	Hinagami
Dentes	Dientes	zêniti	Teeth
Cabeça	Cabeza	Capo	Atama
Caracola	Caracol	Griglia	Uwagaki
Boa noite	Buenas noches	Buona sera	Yoiwa
Amor	Amor	Amor	Amor

L: "Gosto de ensinar espanhol aos amigos. A mãe do S também ajuda e a minha mãe também. Mas ele não percebe o que ela diz. Descobrimos as palavras em italiano com o L e o M."

L: "Eu ensinei palavras em Português do Brasil. A minha mãe ensinou-me em Japonês e eu ensinei aos amigos. Também procuramos no computador. Dizemos a palavra e ele diz-nos como se diz. E nós escrevemos as palavras e escolhemos as imagens."

H: "Os Japoneses não escrevem com letras. Eles usam os caracteres. Nós já descobrimos muitas palavras. Algumas são iguais às nossas e outras não são."

L: "Pois não. Há palavras que são diferentes e palavras que são parecidas. Se dizem de forma diferente."



Conversamos sobre as nossas coisas

J [redacted] "Nós conversamos de manhã sobre o que fazemos em casa e mostramos aos amigos os nossos animais e os nossos brinquedos. Eu falo do meu Patudo que sempre anda atrás de mim. E vocês também gostam de falar sobre os vossos animais?"



L [redacted] "Eu gosto de falar sobre o meu gato, mas eu não o mostro porque ele já morreu. Eu tenho ainda umas coisas dele lá em casa para nos lembrarmos dele."

M [redacted]: "Eu já tinha falado do meu Cogumelo. Agora também mostrei a Pantera e o Pitágoras."





M: "Eu falei do meu Boli-nhas e da Shiva. Depois puse-mos nos papeis e eu escrevi. Agora temos aqui na sala."



N: "Eu tenho a Mia e a Minnie, que é uma gata e uma cadela. O H mostrou a cadela dele com uns óculos na cara."



I: "Pois foi. E também mos-trou os cães bebês e eu queria um. E agora a mãe vai dar-me um gato de verdade. Eu mos-trei o meu tigre e o meu cão, que são de brincar."

J: "Eu mostrei aos meus amigos as personagens do Tom Hero. Eles não conheciam e agora já conhecem."



Os meninos gostam muito de ir para a Garagem

J [redacted] "Eu fiz esta construção. Ela é linda, ou não? É uma casa para os animais e para os brinquedos."



L [redacted] "Como fizeste?"

J [redacted] "Fiz com as madeiras, os animais e os bonecos."



L [redacted] "Eu faço casas para os bonecos com as madeiras. Porque é que gostas sempre de ir para a Garagem, M [redacted]?"

M [redacted] "Porque gosto."



L [redacted] "O que é que fazes na Garagem?!"

M [redacted] "Torres e castelos gigantes. Maiores do que eu. Faço com os legos e as madeiras."

L [redacted] "Eu fiz uma torre maior do que a tua."



M [redacted] "Se é maior, vai cair."

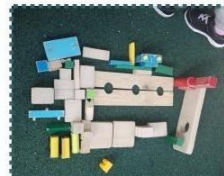


L: "O S, o J, eu, o M e o J gostamos de ir para a Garage e fazer construções."

J: "Só meninos? As meninas não fazem construções?"

L: "Fazem."

N: "Eu gosto de fazer torres com os legos. Gosto de fazer na ponta do parque. Os legos foram feitos para brincar. E também faço construções de madeira com a C. Nós construímos casas, casas para os comboios e cidades. Construímos no parque e no pátio."



Gostamos de fazer trabalhos muito giros

L [redacted] "Que trabalhos é que vocês gostam de fazer em desenho?"

B [redacted] "Eu estava a fazer uma balão de ar quente. Eu fiz com as formas. E depois usei cola. Depois mostrei aos amigos e a I [redacted] disse para eu fazer uma borboleta. A M [redacted] disse para eu fazer uma nuvem, mas eu não quis porque depois estragava o meu balão. E também gosto de escrever letras e nomes, gosto de escrever palavras. E já sei escrever o meu nome. Gosto de escrever no caderno e no quadro branco. Também gosto de escrever palavras de todo o Mundo."



M [redacted] "Eu fiz um desenho muito giro. Fiz a Rapunzel dentro da barriga da mãe. O nome Rapunzel era o nome que os meus pais me chamavam quando eu ainda não tinha nascido e estava na barriga. Depois quis enfiar com pedacinhos de papel."





M [redacted] "Eu gosto de desenhar coisas muito bonitas: corações, muitas coisas, um filho, um saco pequeno uns presentes pequenos. Eu gosto de pintar com canetas coloridas."



S [redacted] "Eu adoro de desenhar monstros. No outro dia levei muito tempo a fazer monstros. Eu via L [redacted] a fazer e não conseguia. Agora passaram muitos dias e já consigo."



L [redacted] "Pois é! Nós gostamos muito de desenhar monstros. Eu desenhei um monstro e sou eu a dar a mão ao meu irmão e um coração porque gosto muito dele."



J [redacted] "Os vossos monstros não são nada assustadores..."

Fazemos tecelagens com lãs de várias cores

L [redacted] "Eu fiz tecelagem. Primeiro fiz um desenho do telhado e depois a parte da parede e depois pintei as árvores. Fiz os buracos com a agulha e depois passei a lã. Vocês também fizeram tecelagens. Fizeram o quê?"



L [redacted] "Eu não consigo fazer sozinha. Faço para cima e para baixo, para cima e para baixo. Gosto de fazer corações."



I [redacted] "Eu também fiz corações e coleí papelinhos."



J [redacted] "Eu fiz uma nuvem, um avião. Fiz em tecelagem. Escolhi no mapa. Eu precisei de uma agulha e lã. Recortei pedacinhos de pelo. E o pelo encaixou e depois terminei."



Fazemos pizzas e bolos com massa de cores



J. "Eu fiz estes corações porque a minha mãe sempre fica triste comigo quando eu não faço o que ela diz. Por isso, eu quis fazer estes corações para lhe dar e ela ficar feliz. E vocês fazem sempre massa de cores. Fazem o quê?"



M. "Eu faço rolos com as minhas mãos e também faço bonecos. Utilizo as formas."



M. "Eu e a B. fizemos uma piza gigante. Pusemos tomate, fiambre, queijo e alface."

B. "Nós cortámos pedacinhos mais pequeninos com a tesoura."

I. "Eu também gosto de fazer piza e bolinhos. Faço assim, uma bolinha e depois já está."



N. "Eu estava a fazer uma piza e um bolo. Cortei a massa com uma tesoura e depois pus dentro de uma coisa do laboratório. Era a fingir que era uma forma de bolo. Depois pus no forno da biblioteca."

No parque brincamos a muitas coisas

J[redacted]: "Nós adoramos brincar no parque. O que é que vocês gostam de fazer no parque?"



L[redacted]: "Eu gosto de brincar à Capuchinho Vermelho com a I[redacted] e corremos."



M[redacted]: "Eu quero ser o Capuchinho Vermelho e gosto de cantar a Saia da Carolina."

N[redacted]: "Mas só se for baixinho porque a C[redacted] não gosta. E também andamos de carro."



B[redacted]: "Eu brinco às famílias com a M[redacted] e com a L[redacted]"





L... "Eu gosto de fazer mortais na coisa de escalar. No balanço, gosto de fazer espargata. Às vezes fico de cabeça para baixo e seguro com as pernas e com as mãos."



J... "Eu gosto de brincar aos policiais com o S... Nós temos de apanhar o ladrão e pôr na prisão. E tu, M...?"



M... "Eu gosto de segurar e saltar. Antes eu não conseguia, mas agora já consigo sozinha."



J... "Eu gosto quando fazemos aquelas rodas e cantamos."

Festejámos o Dia dos Reis



J: "Lembram-se do que fizemos no Dia dos Reis?"

M: "Eu gosto muito do dia dos Reis. Nós fizemos coroas. Foi muito giro e engraçado. Na minha casa brinco aos reis e às rainhas e o meu mano é o príncipe."

I: "E também cantámos uma canção e mandámos aos nossos pais."

L: "Sim. E uma música de Reis e demos dois rebuçados uns aos outros. E o que fizemos mais, L...?"

L: "Festejámos o dia de Reis e dissemos aos amigos que gostamos de fazer atividades com eles."

L: "Também ouvimos uma história de Reis Magos que levavam presentes ao Jesus. Por isso, no país da minha mãe, que é Espanha, se dão presentes nesse dia."

Apêndice F – Documento de divulgação do Projeto dos Ratos (JI)

Projeto
dos
Ratos



Lvinia

MADAL
ENA

JÓÃO

LUCAS

Jorge

Sq wodor
liba

carolina
ENAOBINA

HEPIAOB



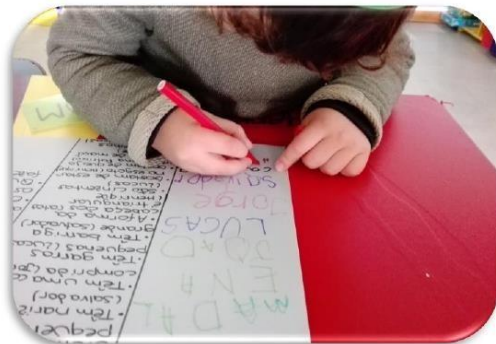
Como começou

L [redacted]: “Fui eu que tive a ideia. Eu estava a caminhar com a minha mãe e encontrei um rato na rua e depois a minha mãe me mostrou e eu quis ir atrás dele. Eu quis fazer um projeto sobre ratos porque eu nunca fiz.”



Ó nosso plano do projeto

Começámos por nos reunir e conversámos sobre o que já sabemos, o que queríamos saber, como queríamos saber o definir o que íamos fazer.



Quem faz?	O que já Sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos Saber?	O que vamos fazer?
Lúvia Madalena João Lucas Jorge Salvador Carolina Henriqueta	<ul style="list-style-type: none"> • Eles têm orelhas bem pequenas (Lúvia) • Têm nariz pequeno (salvador) • Têm uma cauda comprida (jorge) • Têm garras pequenas (Lucas) • Têm barriga grande (salvador) • A forma da cabeça dos ratos é triangular (Henrique) • São cinzentos (Lucas) • gostam de estar no esgoto (Henrique) • gostam de queijo (Madalena Patrícia) • gostam de maça (Henrique) • Têm orelhas grandes (Lucas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o corpo dos ratos? • Qual a diferença entre ratos e ratazanas? • Porque é que a cauda dos ratos é comprida? • Onde vivem os ratos? • Porque é que os ratos têm dentes afiados? • O que comem os ratos • Que som fazem os ratos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar na internet • Pesquisar nos livros • Ouvir histórias sobre ratos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer desenhos e pinturas de ratos • Inventar uma história com ratos • construir um jogo de ratos



Fizemos desenhos de ratos...



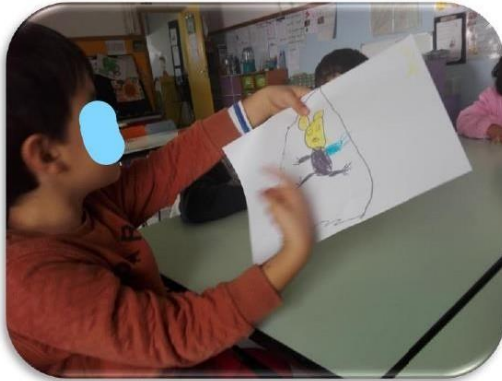


S: "O rato tem umas orelhas, uma boca, uma cauda grande e duas patas."

H: "O meu é uma ratazana, tem pelos e duas patas. E aqui é um esgoto."

C: "Desenhei o esgoto, um rato com dois braços e duas pernas e com cabelo e um chapéu."

L: "O meu rato tem dois braços, duas pernas e umas calças."



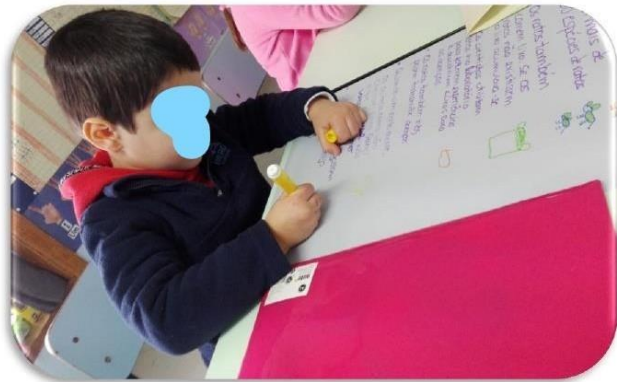
... como sabíamos



J [redacted]: "São muitos ratos com um rabo muito redondo."

J [redacted]: "Era um comboio porque eu não sei desenhar um rato."

L [redacted]: "O meu tem duas pernas, e é cinzento."



Procurámos e registámos

M [redacted] P [redacted]: “Procurámos informação nos livros que temos na sala e também na internet.”

J [redacted]: “Lemos coisas escritas nos livros e no computador e vimos vídeos.”

S [redacted]: “Depois registávamos o que descobríamos”



C

“Nós descobrimos que os ratos vivem em vários lugares. As ratazanas vivem no esgoto, os ratos domésticos vivem nas casas, atrás dos fogões, os ratos do campo vivem no campo e os do telhado vivem no telhado.



J

“Nós vimos um rato sem pelo que depois os cientistas lhe fizeram crescer o pelo. Os ratos sem pelo são muito engraçados!”

Como é o corpo dos ratos?



Têm orelhas grandes e redondas



Têm 4 patas
LLLL



Têm grandes bigodes

Têm uma cauda muito comprida



Têm uma cara triangular



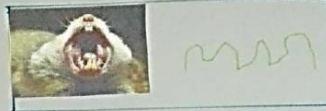
Existem ratos com pelo e ratos sem pelo. Nem todos têm pelo da mesma cor





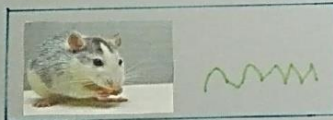
Porque é que os ratos têm dentes afiados?

Os ratos têm os dentes muito afiados

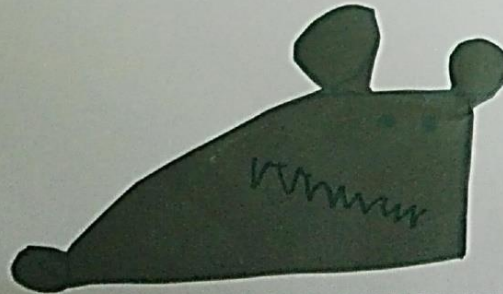


Os dentes deles crescem muito rápido e ficam muito grandes

Os ratos roem os alimentos que comem



Ao roerem os alimentos, afiam os seus dentes e, assim, eles não crescem tanto.



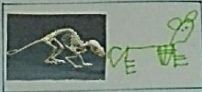
H [redacted]:

“Os ratos são roedores. Eles têm os dentes muito afiados e roem os alimentos.”

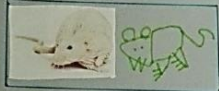


Porque é que a cauda dos ratos é comprida?

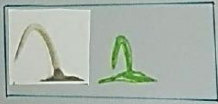
A cauda dos ratos é a extensão da sua coluna.




A cauda dá-lhes muito equilíbrio.



A cauda também lhes permite regular a sua temperatura corporal.



Os ratos têm muita flexibilidade e, por isso, conseguem passar por sítios muito apertados e debaixo das portas.



M [redacted]:

“Os ratos dobram-se muito para passarem em buracos pequeninhos. E descobrem as coisas com os seus bigodes. Mostra lá aí o que vimos no vídeo!”

O que Comem os ratos?

Os ratos são omnívoros
Alimentam-se
de vegetais e
de animais



Os ratos do telhado
gostam de comer
cereais, grãos e
fruta



Os ratos domésticos
gostam de comer
cereais, grãos e
doces



As ratazanas gostam
de comer cereais,
doces e frutas,
legumes, carne e
peixe



Os ratos do campo
gostam de comer
cereais, sementes,
frutas e legumes






J:


“Os ratos são muito gulosos. Gostam de comer tudo.”

Que animais Caçam Os ratos?


Os gatos




Os cães




As raposas




As aves de rapina



Os corujas

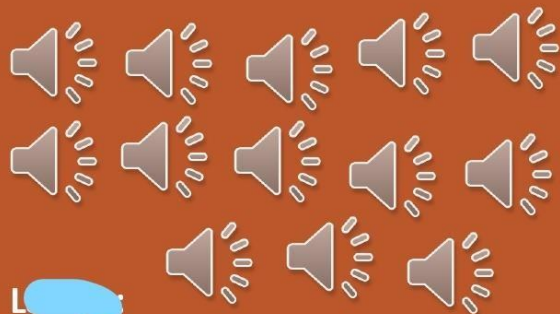


As cobras




L:

“E muitos animais comem os ratos. Até as raposas.”



“Os ratos e as ratazanas têm um corpo peludo e uns olhos bem grandes, mas as ratazanas são maiores do que os outros ratos.”

Quais as diferenças entre ratos e ratazanas?

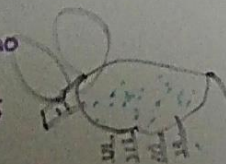
Os ratos

- São mais pequenos
- Têm bigodes maiores
- Têm a cauda mais deavana exceto os do telhado
- Têm as orelhas maiores
- Têm o focinho mais fino
- São menos inteligentes



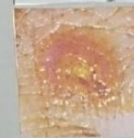
As ratazanas

- São maiores
- Têm bigodes mais pequenos
- Têm a cauda maior
- Têm as orelhas mais pequenas
- Têm o focinho mais largo
- São mais inteligentes



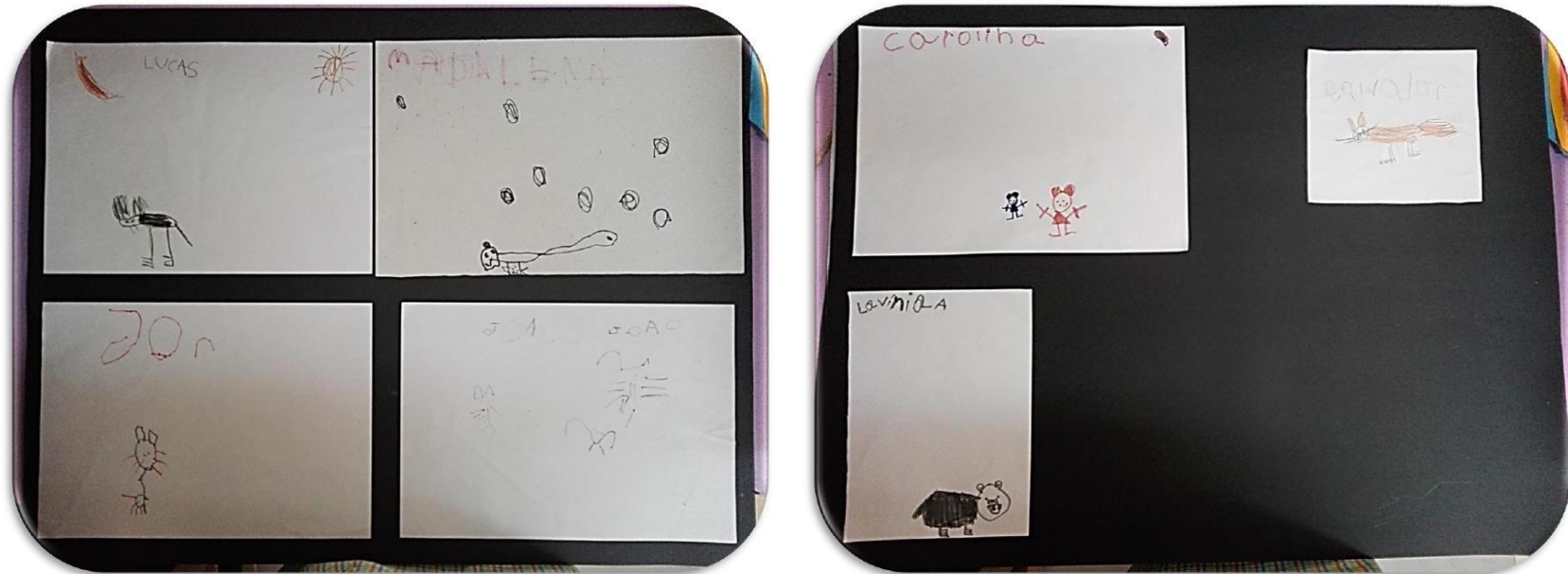
Algumas curiosidades sobre os ratos

- Existem mais de 1700 espécies de ratos
- Os ratos também comem lixo. Se os ratos não existissem o lixo acumulava-se
- Os cientistas utilizam ratos no laboratório para fazerem experiências e descobrirem curas para as doenças.
- Os ratos também nbs podem transmitir doenças
- Quando um rato morre, os outros ratos vão cheirar para saber o que comeu e não voltarem a comer
- Os ratos não gostam muito de queijo



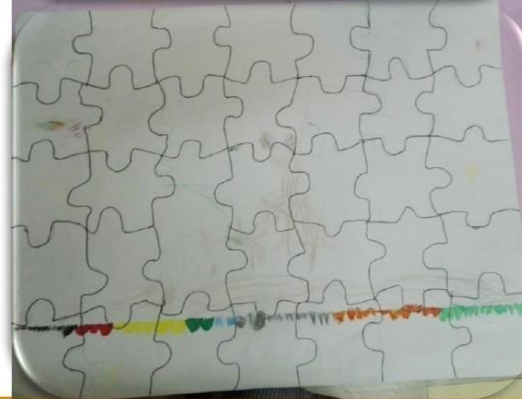
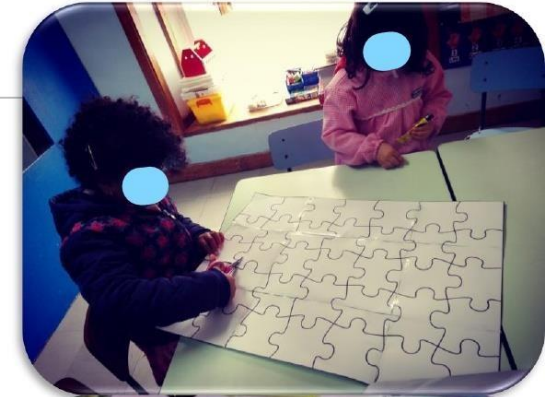
S [redacted] :

“Final os ratos não gostam lá muito de queijo. Eles também gostam de lixo. Blarc!”



Voltámos a fazer desenhos de ratos

Construímos um puzzle



Fizemos uma história

Lucas: “Ilustrámos com desenhos, pinturas e recortes de revistas.”





Giro-Girassol

J :

“Escrevemos uma história sobre o Giro-Girassol e os outros ratos que comeram a comida que estavam no lixo e o gato que ficou amigo deles.”

