

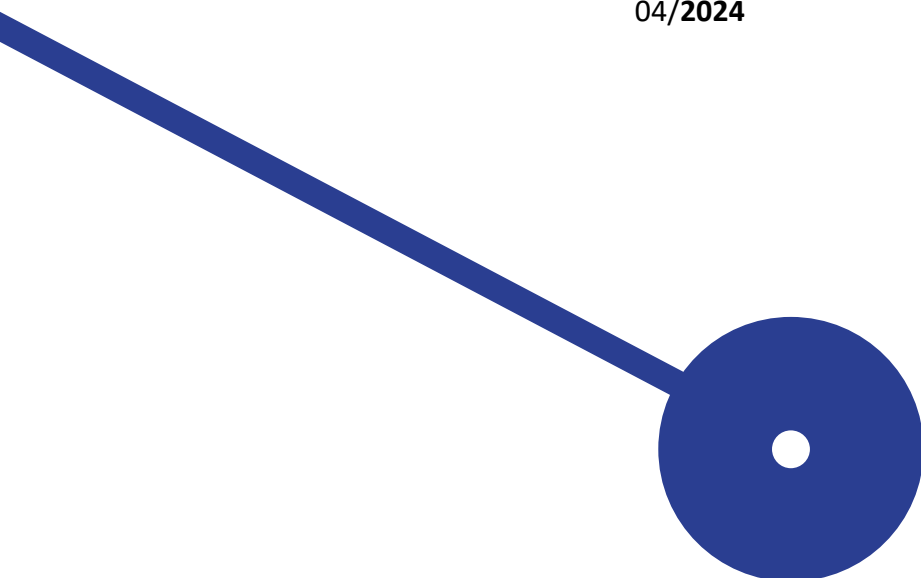
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O papel das famílias no quotidiano das crianças na Educação de Infância

Bruna Sofia da Cunha Almeida Fontes

04/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Bruna Sofia da Cunha Almeida Fontes

**O papel das famílias no quotidiano das crianças na Educação
de Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Prof.^a Doutora Carla Ribeiro

Porto, abril de 2024

Aos meus avós, Rosária e João, os pilares da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a todas as crianças com quem me cruzei neste caminho pelas aprendizagens que me proporcionaram e por me permitirem fazer parte das suas vidas. Às suas famílias que integraram igualmente o meu processo formativo tenho a agradecer a paciência, a colaboração e a confiança.

Agradeço essencialmente à professora Sara Barros Araújo por tantos ensinamentos e pela forma apaixonante com que abordou sempre as questões da Educação de Infância nas suas aulas. Quero agradecer também por ter sido a incentivadora do meu ingresso na Licenciatura e posteriormente no Mestrado, após me ter acompanhado durante a frequência do CTESP.

Às minhas orientadoras, professora Carla Ribeiro e professora Susana Esteves o meu muito obrigada pelo rigor, disponibilidade e por todas as sugestões que me fizeram aprimorar este relatório.

Expresso um grande agradecimento às equipas educativas com as quais pude colaborar e que tanto me permitiram aprender e crescer, nomeadamente às educadoras cooperantes Paula e Sónia e às auxiliares de ação educativa Isabel e Elsa, por quem tenho um grande carinho.

À minha melhor amiga Diana agradeço-lhe por estar sempre presente e por termos caminhado juntas em todos os momentos da nossa vida. Agradeço a todos os meus amigos que me deram força e apaziguaram os momentos de maior tensão nesta caminhada.

Obrigada aos meus avós que sempre acreditaram em mim e me encorajaram a perseguir o meu sonho. Aos meus tios Isabel e Miguel agradeço por terem sido a casa e o colo que eu precisei e por me dizerem sempre para não desistir daquilo que me faz feliz. Ao meu pai tenho a agradecer por me ter educado com os valores certos, com humildade, persistência e resiliência.

Por fim, quero agradecer ao meu namorado que mesmo estando longe grande parte do tempo, acompanhou sempre os meus desafios, amparou-me nos momentos mais difíceis deste percurso e vibrou tanto quanto eu com as minhas vitórias.

RESUMO ANALÍTICO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o presente Relatório de Estágio foi elaborado no decorrer das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada em Creche e em Educação Pré-Escolar. Este apresenta como tema transversal o papel das famílias no quotidiano das crianças na Educação de Infância. Como principal objetivo deste trabalho encontra-se a perceção sobre a influência que a participação e o envolvimento dos familiares no contexto educativo possui nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, trabalhando-se em termos conceituais as noções de família e a sua evolução, bem como o papel do/a educador/a para potenciar a relação escola-família e, por fim, alguns modelos pedagógicos que enfocam mais especificamente nesta temática. Em termos práticos, foram analisados os níveis de participação e envolvimento das famílias.

A relação estabelecida com as famílias potenciou um clima de confiança, comunicação e cooperação na tomada de decisões em torno de projetos ou atividades. As estratégias pedagógicas utilizadas em ambos os contextos de estágio privilegiaram o diálogo, a realização de atividades em parceria com as famílias, bem como as propostas que os grupos de crianças iam sugerindo. Neste sentido, no relatório optou-se por descrever e analisar, de forma crítica e reflexiva, uma série de atividades que se centraram na relação escola-família.

Palavras-chave: Crianças; Famílias; Educação de Infância; Participação; Envolvimento.

ABSTRACT

In the context of the Master's Degree in Pre-School Education, this report was prepared during the Supervised Education Practice in Day Care and Pre-School Education. This presents as a transversal theme the role of families in the daily lives of children in Early Childhood Education. The main objective of this work is the perception of the influence that the participation and involvement of family members in the educational context has on children's learning and development, working in conceptual terms the notions of family and its evolution, as well as such as the role of the educator to enhance the school-family relationship and, finally, some pedagogical models that focus more specifically on this topic. In addition, the levels of participation and involvement of the families were analysed.

The relationship established with families fostered a climate of trust, communication and cooperation in decision-making around projects or activities. The pedagogical strategies used in both internship contexts, prioritized the dialogue, carrying out activities in partnership with families, as well as the proposals that the groups of children suggested. In this sense, the report chose to describe and analysed, in a critical and reflective way, a series of activities that focused on the school-family relationship.

Keywords: Children; Families; Childhood Education; Participation; Involvement.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	13
1.1. HISTÓRIA DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL 13	
1.2. A FAMÍLIA.....	18
1.2.1. O CONCEITO DE FAMÍLIA.....	18
1.2.2. A TRANSFORMAÇÃO DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	20
1.3. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA.....	22
1.3.1. PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS.....	26
1.3.2. PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	30
1.3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS.....	33
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE: INSTITUIÇÃO A	38
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	41
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS ROTINAS	44
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: INSTITUIÇÃO B	49
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	52
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS ROTINAS	54
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	58
2.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	61
2.3.2. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	64
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	66
3.1. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE.....	66
3.1.1. “QUE FOLHA É A TUA?” E “A NOSSA ÁRVORE” - PROJETO “A NATUREZA E AS SUAS CORES”	67
3.1.2. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: DRAMATIZAÇÃO “O CASAMENTO DA GATA” DE LUÍSA DUCLA SOARES	75
3.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	81

3.2.1. “CONSTRÓI O TEU CASTANHEIRO”	81
3.2.2. ATIVIDADES DO PROJETO “O ROBÔ APRENDE AS REGRAS”	95
REFLEXÃO FINAL.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	114
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS	115

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS DO TIPO A: GRELHAS DE AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A1. CONTEXTO DE CRECHE..... 114

A2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....116

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICES DO TIPO A: TABELAS DE ROTINA DIÁRIA

A1. CONTEXTO DE CRECHE	119
A2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	119

APÊNDICES DO TIPO B: REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

B1. CONTEXTO DE CRECHE

B1.1. “QUE FOLHA É A TUA” E “A NOSSA ÁRVORE”.....	120
---------------------------------------------------	-----

B1.2. “PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: DRAMATIZAÇÃO DE “O CASAMENTO DA GATA” DE LUÍSA DUCLA SOARES	121
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

B2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

B2.1. “CONSTRÓI O TEU CASTANHEIRO”.....	122
B2.2. “PROJETO: O ROBÔ APRENDE AS REGRAS”	123

APÊNDICES DO TIPO C: NARRATIVAS REFLEXIVAS INDIVIDUAIS

C1. NARRATIVA REFLEXIVA INDIVIDUAL I	124
C2. NARRATIVA REFLEXIVA INDIVIDUAL II	135

APÊNDICES DO TIPO D: PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

D1. CONTEXTO DE CRECHE	142
D2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	163

LISTA DE ABREVIACÕES

APEI – Associação Profissional de Educadores de Infância

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

GAAPP – Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei Base do Sistema Educativo

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEP – Pedagogia em Participação

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE), na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), no ano letivo de 2023/2024. As Unidades Curriculares (UC) destinadas à Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e em EPE visam habilitar os discentes, segundo o Complemento Regulamentar de Curso (CREC), para um desempenho “profissional adequado e progressivamente autónomo” (ESE, 2022, p. 10).

Como tema principal deste relatório, selecionou-se o papel das famílias e o seu impacto no quotidiano das crianças em contexto educativo, nomeadamente nos efeitos que assume no desenvolvimento holístico das mesmas.

No que respeita à estrutura deste documento, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos que exibem aspetos centrais da prática da mestranda. O primeiro debruça-se sobre o enquadramento teórico e legal em torno do tópico selecionado, onde se refere o conceito de família e as suas transformações ao longo dos anos. No segundo capítulo encontram-se explanadas as caracterizações dos contextos educativos onde se realizaram as PES quer em Creche, quer em EPE. Também a metodologia de investigação adotada pela mestranda se expõe neste capítulo, assim como as questões éticas tidas em consideração para a elaboração deste relatório e no decorrer das PES. O terceiro capítulo conta com a descrição e reflexão de quatro ações desenvolvidas nas PES de ambas as valências que foram selecionadas pela mestranda por possuírem maior enfoque no tópico transversal que orienta este documento. O relatório conclui-se com a apresentação dos processos reflexivos onde se mantém o foco no tema principal, contando ainda com outros contributos inerentes à prática da mestranda. Seguidamente indicam-se as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

Ao longo deste processo de aprendizagem, a mestranda assumiu uma postura crítica espelhada nos processos reflexivos e investigativos que acompanharam as suas práticas. Estes processos tiveram por base atos de observação e reflexão em torno das ações pedagógicas desenvolvidas e das aprendizagens tanto da mestranda como das crianças.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. HISTÓRIA DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Nesta seção será enquadrada a sequência histórica da Educação de Infância (EI) na sociedade portuguesa, à luz dos diversos pressupostos teóricos e legais. Considera-se relevante realizar esta contextualização social, cultural e histórica uma vez que a permanência das crianças junto das suas famílias, assunto em destaque, foi sendo reduzida com a criação de respostas acessíveis a todas as famílias, para a primeira infância.

A imagem de criança começa então a ser modificada a partir do século XVIII, muito devido aos ideais de Rousseau que acabavam de chegar ao país e que contribuíram para a preocupação da sociedade com a educação das crianças, bem como com o seu futuro. Estes ideais sustentavam-se sobretudo no argumento de a educação ser voltada para os interesses naturais dos indivíduos, atendendo às características das crianças e não às dos adultos. A visão do filósofo defendia também a diminuição das desigualdades sociais através do ideal da educação acessível a todas as crianças, devendo basear-se nos valores morais e sociais a serem transmitidos aos mais novos. Porém, em Portugal só nas famílias mais abastadas economicamente é que se afirmava a necessidade educativa das crianças, uma vez que as mais carenciadas “principalmente as que viviam nas cidades, continuaram a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos enquanto saíam para trabalhar” (Cardona, 1997, p. 25). No que diz respeito à primeira infância, esta estava até então, entregue e a cargo das próprias famílias.

Durante o período da I República e perante os ideais políticos que imperavam, a EI ganhou alguma relevância sendo a criança encarada “como ser educável a quem, desde cedo, é preciso que agentes especializados dêem atenção” (Sarmiento, 2005, p. 57). Este período marcante na sociedade portuguesa contribuiu para o desenvolvimento social e cultural do país, combatendo sobretudo o analfabetismo, “sendo a educação considerada como meio privilegiado para o impulsionar” (Cardona, 1997, p. 33).

Em 1911 foi aprovado em Diário do Governo, o decreto nº 73/1911 que instituiu a criação do ensino infantil, diferenciando-o do ensino primário. No entanto foi assumido que o primeiro possuía um propósito relativamente ao segundo, a “preparação para a escola primária” (Cardona, 1997, p. 36). Determinou-se desta forma que os

estabelecimentos destinados a crianças menores de sete anos seriam “transformados em escolas infantis”, com objetivos concretos que se aproximavam das aprendizagens escolares futuras (Cardona, 1997, p. 37).

Já em 1926 perante o golpe de estado e o início da Ditadura Militar, verificaram-se graves cortes aos orçamentos para a educação em geral, reproduzindo-se estes também na EI. A partir de 1933, Portugal enfrenta uma nova época denominada “Estado Novo”, sendo este novo período marcado pela transformação dos valores culturais e educacionais. Neste sentido, a educação passou a “funcionar essencialmente como uma garantia para o Estado” e “os princípios e valores a transmitir às crianças passam a ser os tradicionalmente defendidos pela Igreja: a obediência, a resignação, a caridade” (Cardona, 1997, p. 48). Também após esta época as mulheres retornam às suas ocupações de “tarefas caseiras e [a] tomar conta dos filhos” (Cardona, 1997, p. 48). Perante estas imposições dos ideais salazaristas as instituições de infância já criadas “foram fechadas ou transformadas” em escolas de educação primária (Cardona, 1997, p. 49).

Nos anos 60 a ideologia política de Salazar começou a perder algum do seu peso, o que fez com que se verificassem algumas mudanças estruturais na sociedade portuguesa. Aspectos como a crescente industrialização, a ida de soldados para a guerra colonial e o êxodo rural, geraram condições favoráveis à nova integração das mulheres no mundo laboral, sendo necessário repensar a questão da guarda das crianças (Sarmiento, 2005). É nesta mesma época que Portugal contacta pela primeira vez com as ideias do Movimento da Escola Moderna, modelo baseado nos ideais de Freinet, perspetivando-se uma “mudança no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação activa na gestão das atividades escolares” (Cardona, 1997, p. 60). Importa ainda referir que apenas nas cidades do Porto e de Lisboa é que existiam estas respostas destinadas a crianças mais novas, sendo pagas pelos seus familiares. Nas restantes zonas do país estas respostas eram inexistentes. Este argumento contribuiu para “acentuar ainda mais as discrepâncias socioculturais já existentes no país” (Cardona, 1997, p. 65). Revelava-se cada vez mais urgente a necessidade de o Estado assegurar a resposta de mais instituições, assim como torná-las acessíveis a todas as crianças.

Em 1973 foram publicadas pela Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social, algumas indicações sobre a criação de jardins de infância e sobre o seu funcionamento. É ainda fundamental ressaltar que é nesta proposta que se refere,

pela primeira vez, os termos “Creche” e “Centros de Bem-Estar Social” que incluíam ambas as valências da infância. Apesar disto, a primeira valência encontrava-se intimamente relacionada com a função assistencialista, sendo que a sua orientação estaria entregue a enfermeiras e não a educadores/as de infância, tal como acontecia com as crianças dos três aos seis anos (Cardona, 1997).

Assim, e perante a proposta mencionada no parágrafo anterior surgiu a reestruturação do sistema educativo português por Veiga Simão. Com a publicação da Lei nº 5/73, foi decretada a reintegração da EI no sistema educativo português, sendo que esta se destinava a crianças entre os três e os cinco anos de idade (Cardona, 1997). Com a sua publicação pretendeu-se valorizar o “desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social” das crianças nesta faixa etária (Cardona, 1997, p. 69).

Perante a agitação social e política que o país atravessou nos anos seguintes, a reorganização do sistema educativo passou a ser impreterível, sendo que a educação se tornou na perspectiva de Cardona (1997), “a principal via para se alcançar o socialismo” (p. 72). Na verdade, os anos 70 marcaram as condições de existência da EI em Portugal. Tal como refere Sarmiento (2005), durante esta década o país assistiu a uma relação vincada entre a educação e a democracia.

Com a publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância (Decreto-Lei nº 542/79) já em plena democracia, em 1979, surgiu a primeira rede pública da infância dependente do Ministério da Educação. Esta rede dividia-se entre a própria tutela do Ministério da Educação que acolhia crianças dos três aos seis anos, centrando-se numa perspectiva educativa, e, entre a responsabilidade da Segurança Social associada a uma vertente mais assistencialista, destinando-se a crianças dos zero aos seis anos (Cardona, 2008). Se já existia um total afastamento entre os profissionais que exerciam em ambos os contextos, este estatuto veio agravar as disparidades com os princípios definidos pelo Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, tendo em conta esta separação e a distinção da função remetida a cada resposta, Niza (1979) refere que “qualquer meio de educação antes da escola não deverá antecipá-la, mas quando muito fortalecer e criar meios de defesa às crianças, através de uma educação global” (citado por Cardona, 1997, p. 86).

Em 1986 dá-se a publicação da Lei nº 46/86, denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei permitiu “definir um enquadramento conceptual e estrutural para todo o sistema educativo” (Cardona, 2008, p. 22). Os objetivos referentes à EPE

presentes no artigo 4º mantiveram-se face aos mencionados até então, sendo a sua função “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 46, 1986, p. 3069). A LBSE definiu para a EPE a necessidade de conhecer o meio envolvente da criança, por forma a permitir uma melhor “integração e participação” da mesma, bem como a transmissão de valores morais que desenvolveriam o “sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade” (Lei nº 46, 1986, p. 3069). Quanto à comunicação da criança também se refere como objetivo desta resposta educativa, o desenvolvimento de “capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa” (Lei nº 46, 1986, p. 3069). Em torno deste último ponto reforça-se a estimulação das características dos mais novos fomentando o “desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei nº 46, 1986, p. 3069). No que diz respeito ao papel do profissional espera-se que este realize uma “despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Lei nº 46, 1986, p. 3069).

Considerando a valência da Creche, em 1989, o Decreto-Lei nº 30/89 refere que por “Creche” se entendiam os “estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos” (Decreto-Lei nº 30, 1989, p. 312). Através deste documento percebe-se a parca importância concedida ao conteúdo pedagógico destinado às crianças com menos de três anos, estando no mesmo descrito que o único objetivo seria “proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (Decreto-Lei nº 30, 1989, p. 312).

No ano de 1997 foi publicada a Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97) que passou a considerar a etapa como primária na educação, tendo passado a ser o Ministério da Educação o órgão tutelar de todas as instituições que acolhiam crianças entre os três e os seis anos de idade. Este nível inicial considera-se tal como na lei de 1986, “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5, 1997, p. 670). Verifica-se assim que esta resposta apresentava como principal objetivo proporcionar o desenvolvimento íntegro de cada criança, para que no futuro ocorresse a “inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5, 1997, p. 670). Para além deste fundamento refere-se o carácter não obrigatório da sua frequência, ao contrário do 1º Ciclo do Ensino Básico, por exemplo. Perante estes aspetos importa ainda referir que no artigo 3º se encontra mencionado que a responsabilidade da educação dos filhos é primeiramente da família.

Nesta Lei-Quadro constam os pressupostos da EPE, entre eles a prestação de “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei nº 5, 1997, p. 671). Manifestamente encontram-se no artigo 10º, os objetivos desta ação educativa que se apresentam de seguida, enaltecendo uma visão democrática sustentada na educação para a cidadania que promoverá a inserção da criança em ambientes socialmente distintos, incentivando o respeito pela diversidade. Objetiva-se ainda a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a estes serviços, bem como o desenvolvimento da expressão e da comunicação, recorrendo a várias linguagens. Instigar a curiosidade e o espírito crítico são outros dos objetivos, assim como potenciar condições de bem-estar e de conforto emocional e detetar eventuais constrangimentos ao desenvolvimento. Por último é apresentada a intenção de incentivar e valorizar a participação e o envolvimento das famílias no processo educativo (Lei nº 5, 1997).

Quer os objetivos quer os pressupostos das leis publicadas em 1986 e em 1997, aproximam-se na sua abordagem. Contudo, na Lei-Quadro de 1997, o artigo 4º inclui a participação da família como uma possibilidade de ação colaborativa com os centros educativos. Assim, assume-se que é função da família proporcionar “uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa”, que se deve traduzir na participação em “actividades educativas de animação e de atendimento” (Lei nº 5, 1997, p. 671).

No mesmo ano foram redigidas as primeiras orientações curriculares que passaram a nortear as práticas pedagógicas dos educadores de infância e que focaram na participação das famílias no processo educativo dos mais novos. No próprio documento refere-se que na EPE “já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas”, refutando assim as ideias defendidas anteriormente em relação à função da família face ao processo educativo (Silva & Vasconcelos, 1997, p. 22).

Só em 2011, através da Portaria nº 262/2011 foi reconhecido o valor inerente ao acompanhamento e ao cuidado de crianças com menos de três anos, bem como ao seu desenvolvimento íntegro. Nesta portaria, a Creche é realçada como um “equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, (...) durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria nº 262, 2011, p. 4338). Ao longo dessa portaria

são apresentadas várias propostas inerentes ao funcionamento das creches, sendo que se mantém o ideal do apoio às famílias como resposta à necessidade social, revelando-se permanentemente um caráter assistencialista.

Apesar de esta valência não estar abrangida pela LBSE nem pela Lei-Quadro da EPE, as mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) assumem que o processo de aprendizagem das crianças não se inicia apenas aos três anos (Silva et al, 2016). Neste sentido, é referido pelos autores que os fundamentos e princípios assentes no documento se referem a ambas as valências, Creche e EPE. Porém, foi recentemente publicado o documento Orientações Pedagógicas para Creche, onde se verifica a elevada importância conferida ao fortalecimento das relações entre o contexto socioeducativo e as famílias, referindo que estas devem traduzir um “sistema contínuo de apoio das crianças [que] tem-se revelado como um dos fatores de qualidade das instituições (...) com impacto mais positivo nos percursos de vida das crianças” (Marques et al, 2024, p. 18).

Nas seções seguintes encontram-se algumas ideias relacionadas com o conceito de família, bem como com as suas modificações ao longo das últimas décadas na sociedade portuguesa. Neste seguimento, mais adiante caracteriza-se a relação entre o meio familiar e o contexto educativo.

1.2. A FAMÍLIA

1.2.1. O CONCEITO DE FAMÍLIA

Como ser irrefutavelmente social, a criança interage primariamente com os elementos que se encontram à sua volta desde o momento em que nasce. Assim, estes elementos que constituem à partida a sua família, consideram-se o ideal de interação e o modelo que mostrará às crianças como sobreviver no mundo. Posto isto, está claro que este núcleo estabelece as primeiras conexões entre a criança, o meio social e a cultura enraizada.

Vários autores apresentam opiniões distintas sobre o termo família, no entanto a caracterização que mais as unifica é que esta deve representar “um espaço privilegiado de construção social da realidade [em] que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado” (Diogo, 1998, p. 37). Na visão de Diogo (1998), a utilização do termo família refere-se “ao conjunto de adultos que

se relacionam de uma forma duradoira e constante com crianças e jovens no seu espaço de casa” (p. 39).

Osterrieth (1975) traz uma visão socioconstrutivista, afirmando que a família deve ser “o lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura”, sendo através desta abordagem que a mesma irá moldar a sua personalidade em torno do meio sociocultural em que se encontra inserida (p. 155). Porém, acredita-se que a família não se motiva apenas com os seus fatores intrínsecos, sendo que aquilo que a criança vivencia no seio intrafamiliar extrapola as convivências dentro das suas habitações. É facto que fatores como a profissão dos adultos, os conflitos familiares, a questão socioeconómica e ainda as visões das famílias acerca da educação interferem nas experiências da criança em contexto familiar. Osterrieth (1975) aponta que “a família atenua (...), as pressões imperiosas e cegas que o mundo exerce sobre a criança” (p. 13), mas também “consente à criança a explicação de como o mundo real” funciona (p. 14). Este confronto com a realidade permite à criança “fazer a aprendizagem da vida ao vivo e segundo o ritmo do seu próprio crescimento” (Osterrieth, 1975, p. 14).

Assim, considera-se que o centro familiar será o primeiro núcleo educativo que proporcionará às crianças o desenvolvimento da sua identidade, sustentando-se nos valores morais, na estimulação cognitiva e no nível de afetividade que lhes é conferido. Neste sentido, Osterrieth (1975) ressalva o facto de que “nenhuma outra instituição pode preencher esta função de maneira tão adequada”, sendo da responsabilidade da família espelhar a vida real com os desafios que a mesma impõe à criança em desenvolvimento (p. 15). Desta forma, será nítido que as atitudes assumidas em contexto familiar “levam as crianças a diferenciarem-se (...) umas das outras”, construindo assim o sentido de si próprias e delineando a sua personalidade (Osterrieth, 1975, p. 156).

Contudo, com as mudanças socioculturais que se fizeram sentir na sociedade portuguesa nos últimos anos e que se encontram mencionadas na seção seguinte, a configuração da família clássica tendeu a transformar-se dando origem a novas tipologias de famílias. Entre estas, podem referir-se para além das monoparentais compostas por um dos progenitores e seus descendentes, as famílias “reconstruídas que são as que resultam de uniões em que pelo menos um dos cônjuges traz para o novo casamento seus filhos dependentes” e as famílias homossexuais que se configuram por dois elementos do mesmo sexo, tendo estes dependentes ou não (Amaro, 2006, p. 71). Para além dessas, existem as famílias de adoção e as famílias consideradas alargadas, como as que coabitam

com várias gerações. Segundo o mesmo autor, esta abordagem mais ampla da configuração familiar resulta numa valorização “atribuída ao indivíduo e em consequência uma diminuição da importância dos aspetos comuns ao grupo familiar” (Amaro, 2006, p. 21). Já Castro (2020) assume que um dos principais motivos destas modificações ao nível da família se caracteriza pelo “caráter libertador da mulher” (p. 440), no sentido em que a família contemporânea tende a procurar a “igualdade de relações onde todos os membros interagem e assumem todas as funções” no seio familiar (p. 435).

Ainda no que diz respeito às funções da família também se configuram outras abordagens, resumindo-se no fundo ao sistema de apoio e à transmissão do sentimento de segurança à criança, como “condição fundamental do seu desenvolvimento e equilíbrio ulterior” (Osterrieth, 1975, p. 23). Assim, considera-se importante inferir a proteção aos mais novos perante ameaças exteriores, bem como dar resposta às suas necessidades básicas, atender a uma continuidade e coerência nas fases do seu desenvolvimento holístico, e ainda aceitar a criança como elemento da família. Segundo o mesmo autor, a junção tríade de funções inerentes à família, sendo elas, a “reguladora, socializadora e individualizadora” inferem motivações afetivas que sustentam o seio familiar (Osterrieth, 1975, p. 22).

Ao longo do documento poderá ser referido o conceito de “pais”, sustentado na ideia de alguns autores, contudo o termo “famílias” é o mais utilizado por ser na perspetiva da mestrandia, o mais aplicável quando se trata de uma implicação ao nível socioeducativo. Também analisando a abrangência do conceito de famílias alargadas face às modificações presentes na sociedade, encontra-se subjacente esta motivação, uma vez que se verifica uma maior disponibilidade para esta relação bidirecional, por parte de elementos que não unicamente os progenitores (Diogo, 1998).

1.2.2. A TRANSFORMAÇÃO DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Reconhece-se que desde o século XVIII se registaram mudanças e evoluções graduais nas famílias portuguesas. Esta mudança está relacionada com os “diversos fatores económicos, sociais, culturais e tecnológicos” (Dias, 2000, p. 82). Vale salientar que em torno das mudanças sociais imperam as visões acerca da própria pessoa humana,

do homem, da mulher e das crianças, que influenciaram as relações interpessoais e as relações familiares.

Neste sentido, Dias (2000) afirma que “a família exige e estimula o dever e a obrigação que a sociedade tem para consigo”, sendo que perante as alterações sentidas na própria sociedade esta apresentou uma tendência de adaptação “em função de novas realidades, novos problemas” (p. 84). O contrário também é verídico, ou seja que a própria família influenciou a mudança da sociedade, traduzindo-se nas suas escolhas sociais e políticas. Segundo a mesma autora, este aspeto verifica-se em grande escala na EPE, no sentido em que “a família desempenha um papel influenciador muito importante (...) tem uma participação activa e cada vez maior, na vida organizacional destas instituições” (Dias, 2000, p. 87).

A constituição tradicional da família portuguesa sustenta-se desde os séculos XVII e XVIII, nos grupos de indivíduos com laços de sangue reconhecidos que coabitam na mesma casa. Este ideal, nos dias de hoje já não é de todo o mais comum. Para além do referido, ao nível da sociedade pré-industrial verificava-se que a estrutura familiar se sustentava na inclusão e apoio aos membros com mais dificuldades. Nesta base, Amaro (2006) refere que a família nuclear é reconhecida pelos progenitores e seus filhos, enquanto a família alargada engloba não só a nuclear, como também “outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (p. 71).

Ainda no que concerne à quantidade de elementos da família, numa época anterior “era importante que aquela fosse numerosa”, uma vez que todos estes contribuíssem para a subsistência da própria família (Dias, 2000, p. 92). Atualmente, existe uma maior tendência para que as famílias sejam compostas pelo núcleo de dois cônjuges e por uma média de um a três filhos por família (Dias, 2000).

Nos campos da educação e da religião também se verificaram mudanças estruturais no conceito e nas funções do grupo familiar. No que diz respeito à educação, revela-se que as famílias, principalmente as nucleares possuem menos tempo para dedicar à educação das crianças. Já no campo da religião diminuíram os casamentos, sendo estes substituídos por uniões de facto que constituem famílias habitualmente nucleares (Dias, 2000).

Como principais evoluções da vida familiar desde a década de 2000 destaca-se sobretudo uma tendência mais evidente na constituição das famílias verificando-se: famílias menos numerosas; uma diversidade da configuração das famílias mostrando-se

ainda evidente a configuração nuclear composta pelo casal com filhos; a diminuição dos matrimónios e um conseqüente aumento das comunhões de facto e dos nascimentos além do casamento; a evolução do fenómeno do divórcio e a diminuição da fecundidade efetiva da população (Wall et al, 2015). Segundo as mesmas autoras, estas tendências provêm de vários fatores que determinaram a vida da sociedade desde o período referido. Entre estes fatores refere-se o resultado da crise económica que se fez sentir a partir de 2010 como o mais transversal às modificações aqui mencionadas. Conseqüentemente a partir desta década, o risco de pobreza nas famílias numerosas, nomeadamente com três ou mais crianças e nas famílias monoparentais apresentou um aumento significativo. Wall et al (2015) apontam ainda que em relação aos nascimentos, sobretudo os que ocorriam fora do casamento foram também influenciados pelo declínio financeiro, sendo que este provocou a “emigração (masculina) e [o] difícil acesso à habitação por parte dos casais” (p. 35). Para além deste fator, o momento socioeconómico que o país atravessou levou à diminuição da composição das famílias e contribuiu ainda para “o adiamento da parentalidade (...) que se reflete no aumento dos casais sem filhos e na diminuição das famílias numerosas” (Wall et al, 2015, p. 32). Por sua vez, o retardar da idade de conceção do primeiro filho é um comportamento demográfico que tende a aumentar desde os anos 80, tendo resultados nefastos nomeadamente nos “processos de envelhecimento e de declínio demográficos” (Wall et al, 2015, p. 34).

Wall et al (2015) referem ainda que existem dois motivos que se afastam da situação económica que o país atravessou nos últimos anos, sendo eles o aumento dos divórcios e a alteração na composição interna das famílias, marcada pelo aumento das famílias monoparentais. Estas razões encontram-se relacionadas, uma vez que habitualmente a família monoparental se forma após um divórcio ou uma separação do casal e, que promove “transições familiares que envolvem ruturas e que, frequentemente, trazem para o presente filhos de outras conjugalidades” dando origem às famílias recompostas (Nunes, 2014, p. 110).

1.3. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Como forma de contextualização importa desde já referir que o termo “escola” se apresenta como um conjunto de respostas socioeducativas que perante a literatura analisada, incluem as instituições das valências da EI. É nesse sentido assumindo este

termo como um conceito mais prático da abordagem destes assuntos que é aqui usado por referência aos contextos de Creche e EPE.

Os familiares da criança são os que melhor a conhecem e aqueles que compõem a “comunidade natural onde a criança toma os primeiros contactos com uma herança cultural” (Marques, 2001, p. 106). Assim, realça-se a importância destes primeiros educadores, naquilo que são as interações intrafamiliares e com outros elementos, sendo estes também estes os incentivadores do “desenvolvimento de valores e atitudes” (Marques, 2001, p. 106). Idealmente, valores como a “persistência, seriedade, modéstia e honestidade”, permitirão aos mais novos integrarem-se na comunidade educativa, estabelecerem relações positivas com outras crianças e desenvolverem-se num clima democrático e harmonioso (Marques, 2001, p. 106). Por sua vez, atitudes como o respeito pelos outros, a responsabilidade social, a ajuda e o espírito crítico, apoiarão as crianças naquilo que será o seu posicionamento, perante questões com as quais se irão deparar ao longo dos seus processos de aprendizagem.

Lewin (1948) defende que o ambiente social e primário em que as crianças estão inseridas considera-se “tão importante para o desenvolvimento do sentimento de segurança como o ar que ele/ela respira” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 42). Desta afirmação, pode concluir-se que na entrada para um contexto novo é comum que as crianças apresentem receios e constrangimentos. Ainda nesta linha de pensamento, Scott-Jones (1988), afirma que a abordagem educativa conferida à família assume um carácter mais informal do que a que se desenvolve em contexto socioeducativo que “privilegia contextos formais de aprendizagem” (citado por Diogo 1998, p. 50). Isto significa que o núcleo familiar deve instaurar um clima de apoio às crianças, auxiliando-as tendo em conta estratégias naturais e informais, como é o caso do diálogo, da aceitação, da afetividade e da compreensão face aos constrangimentos que são apresentados (Diogo, 1998).

Historicamente, a relação entre a escola e o meio familiar refletia-se na presença dos familiares em contextos educativos, apenas quando se verificava alguma situação problemática com as crianças, o que originava um desconforto e um constrangimento à aproximação entre estas duas entidades (Diogo, 1998). Nos dias de hoje, esta interação é extremamente valorizada, considerando-se fulcral para o desenvolvimento íntegro das crianças em idades pré-escolares (Mata & Pedro, 2021). Posto isto, importa salientar que é imprescindível que ambos os intervenientes se moldem de forma enquadrada ao que se

pretende desenvolver. Quer-se com isto dizer que “as famílias devem compreender e conhecer as escolas (...) e as escolas devem compreender as famílias que servem” (Davies et al, 1997, p. 57). Para além disso, este vínculo poderá ir além da instituição educativa, potenciando ainda o “apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos/as filhos/as” (Silva et al, 2016, p. 29).

Como primeira estratégia adotada com o intuito de iniciar esta interação realça-se a comunicação que pode resultar desde logo na formulação de questionários, onde as famílias retratam as suas perspetivas, relativamente às expectativas sobre o contexto educativo, sobre a própria interação com este, mas também permite exportar “aquilo que os pais podem oferecer à escola” (Marques, 2001, p. 46). Neste sentido, os pais podem demonstrar desde logo a sua disponibilidade para participarem em projetos ou atividades e comunicar habilidades que possam enriquecer as aprendizagens das crianças. Acredita-se assim que “a comunicação é uma condição necessária à criação de ambientes de aprendizagem” (Marques, 2001, p. 56). Ao iniciar as trocas comunicativas entre o contexto e a família, estas devem tornar-se na medida do possível, o mais continuadas possível.

Na visão de Homem (2002), considera-se o jardim de infância (JI) um contexto mais propício à motivação da relação entre a escola e a família. A mesma autora acredita que esta questão se deve ao facto de não ser obrigatória a sua frequência e de esta valência não estar sujeita aos “currículos rígidos de cumprimento obrigatório” (Homem, 2002 p. 41). Marques (2001) refere que esta questão se deve à missão da EI se considerar “um prolongamento das funções educativas dos pais: carinho, apoio nos cuidados de higiene, segurança e aprendizagem através do jogo” (p. 88). Também a idade das crianças associada às “características estruturais e de funcionamento pedagógico, nomeadamente a monodocência” contribuem para se estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e as famílias (Homem, 2002 p. 41). No entanto, a sua importância é relevante, no sentido em que ambos, escola e família, contribuem para “a educação da mesma criança” (Silva et al, 2016, p. 16).

Na abordagem em contexto socioeducativo importa que, assim que a criança integre este meio social, que possui características distintas do seu meio familiar, seja apoiada naquilo que são as suas individualidades, bem como sejam tidos em conta os seus interesses e necessidades. Assim, entende-se que as “experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive, constituem oportunidades

de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al, 2016, p. 8). Posto isto, refere-se no documento oficial das OCEPE que aos familiares das crianças é-lhes conferido o direito à participação nestes termos, não devendo estes apenas receber as informações sobre o que é desenvolvido em contexto. Assim também os familiares têm o dever de contribuir com elementos “que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al, 2016, p. 16).

Tendo em conta as famílias que pertencem a cada contexto educativo, pode afirmar-se que nem todas se mostram disponíveis para uma relação de proximidade. Segundo Davies et al (1997), em Portugal “a relação escola-família é atravessada pela referida clivagem sociológica”, entre uma classe económica média/alta e uma mais desfavorecida (p. 83). Por sua vez, os pais referentes à primeira apresentam um “capital cultural que mais se aproxima daquele que é veiculado, valorizado e legitimado pela escola”, sendo estes, “os que mais nela participam e se envolvem” (Davies et al, 1997, p. 83). Por sua vez as famílias pertencentes a um nível económico mais carenciado, constituem as que menos se envolvem no quotidiano do JI. Estes autores alertam ainda para o facto de que caso este cenário não se altere “a formação de professores terá de equacionar cuidadosamente aquela relação”, sob pena de a mesma ser extinta ou desvalorizada (Davies et al, 1997, p. 83).

Discutindo a ideia do parágrafo anterior, não é consensual o facto de que todas as famílias possuem a mesma visão sobre a EI. Em alguns casos, os pais reconhecem que a escola constitui uma esperança na “melhoria de vida, mas têm receio de não saberem como ajudar os seus filhos a gostarem da escola” (Marques, 2001, p. 87). Este sentimento surge na maioria dos casos, quando os próprios familiares acarretam memórias negativas em torno da escola, o que os leva a crer que os constrangimentos que os seus educandos apresentam se devem “à falta de inteligência e é, portanto, um problema natural (...), um problema de família” (Marques, 2001, p. 87). Segundo o mesmo autor, outro aspeto que caracteriza as famílias com estas implicações é o facto de apresentarem uma baixa participação nos contextos educativos, não possuindo uma visão crítica sobre os mesmos, justificando estas atitudes com o infortúnio da sua situação socioeconómica (Marques, 2001).

De seguida, encontram-se explanados dois conceitos que em torno do ideal da proximidade das famílias com a instituição educativa, revelam ser para as crianças um “suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com

os/as educadores/as (...), com as novas tarefas e com os novos colegas” (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

1.3.1. PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

Vários são os termos que traduzem a relação entre as instituições educativas e o meio familiar das crianças. Desse modo, conceitos como participação, parceria, interação, envolvimento, colaboração e cooperação podem pautá-la, refletindo assim “a complexidade social e teórica do campo em estudo” (Homem, 2002, p. 44). No entanto, foram selecionados pela mestranda para uma maior incidência os termos “participação” e “envolvimento”, uma vez que esta acredita que a sua significância e abordagem estão no cerne da ligação com os contextos e que abarcam todos os outros conceitos, no seu sentido lato.

Assim, e iniciando pelo termo “participação”, segundo Homem (2002) este refere-se à envolvimento na tomada de decisões, deliberadamente ou com obrigatoriedade, podendo referir-se simultaneamente às ações de “ter ou criar uma mais valia de poder” (p. 44). No contexto educativo, esta ação deve ser solicitada aos intervenientes no processo e desenrolar-se através de momentos formais ou informais. Por sua vez, a referida posição perante decisões que se esperam conjuntas e que dizem respeito a princípios e valores de parte a parte, pressupõe “comunicação, interação e (...) negociação” (Homem, 2002, p. 46). Segundo Goodlad (1987) e Pinhal (1995), é através desta comunicação bidirecional que, através das crenças e valores de ambas as partes, se possibilita a criação de “um sentido de pertença que os reconfirma como actores” (citados por Homem, 2002, p. 47).

Posto isto, a participação das famílias não se crê como um mero objetivo a atingir, principalmente se não fizer parte de um trabalho continuado do/a profissional de educação que acompanha o grupo de crianças. Os benefícios para o desenvolvimento do grupo, da própria família e ainda da comunidade educativa devem estar no cerne das propostas de participação, assim como os interesses e necessidades destes atores (Mata & Pedro, 2021).

Neste sentido verifica-se essencial que as estratégias sejam diversificadas, de forma a visarem a possibilidade de todos os familiares demonstrarem o seu interesse, bem como participarem quando lhes for possível, conjugando com as suas rotinas diárias

e profissionais. Não obstante, refere-se que não só no JI se promove esta interação. A mesma pode efetivar-se em vários momentos da rotina familiar, quer nas deslocações para a instituição educativa, quer em atividades de lazer, onde as famílias podem através do tempo dedicado ao contacto saudável e proveitoso, potenciar experiências variadas que promovem o desenvolvimento holístico da criança (Mata & Pedro, 2021). A efetivação deste modo participado no contexto familiar da criança, deve ser um dos objetivos do contexto educativo. Epstein (1995; 2001; 2011), acredita que para tal ocorrer se deve “providenciar informação e ideias às famílias sobre como ajudar os filhos com as tarefas académicas e atividades relacionadas com o currículo” (citada por Mata & Pedro, 2021, p. 55).

Mata e Pedro (2021), propõem ainda que face ao desenvolvido em contexto educativo, “se as crianças estiverem mesmo envolvidas (...), elas poderão ser as grandes impulsionadoras da participação das suas famílias” (p. 56). Assim, tendo em conta o teor das propostas que são desenvolvidas em contexto, apontam-se as seguintes que implicam a participação familiar: “atividades integradas nas rotinas; o apoio na recolha de informação ou materiais (...); as atividades partilhadas com a criança; as atividades na comunidade envolvente” (Mata & Pedro, 2021, p. 57). Perante estas ressalva-se que aquelas que pertencem às rotinas em família, encorajam mais os familiares e que segundo as mesmas autoras, “podem ter um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p. 57).

Na vertente da praticidade, existem outras propostas que podem ser realizadas como meio de solicitar a participação das famílias, como por exemplo a inclusão das mesmas em projetos desenvolvidos pelo próprio grupo. Assim, o meio familiar pode contribuir com conhecimentos valiosos que as crianças apreciarão, quer na recolha e partilha de informações relevantes sobre algo que se pretende descobrir, quer na recolha dos materiais para a elaboração de projetos do grupo. Não descurando as propostas pedagógicas e atividades de carácter oficial, estas podem também solicitar a participação familiar, sobretudo por promoverem o fortalecimento de laços com as crianças e a observação das suas competências. As sugestões que se apresentaram até aqui podem ser realizadas pelo/a educador/a às famílias, propondo-lhes um tempo dedicado aos mais novos que também traduz a participação das mesmas no processo educativo das crianças.

Para além destas formas de participação é muito comum que as famílias sejam convidadas a integrar reuniões, “eventos festivos ou em tarefas relacionadas com

atividades de voluntariado” (Mata & Pedro, 2021, p. 70). Estas atividades possibilitarão às famílias um melhor conhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de atividades, criando uma relação de confiança com o/a educador/a de infância, assim como valorizar-se enquanto suporte da criança em desenvolvimento. Esta relação promove a continuidade entre o que se desenvolve no JI e o que é desenvolvido em casa, podendo ainda instigar a autonomia em processos que a criança já domina, e que demonstra em ambos os contextos (Mata & Pedro, 2021). As mesmas autoras realçam que face aos momentos festivos, quando é salvaguardado o bem-estar dos mais novos se criam “oportunidades de partilha, de troca de ideias e de afetos, sem julgamentos nem grandes constrangimentos, que permitem estabelecer relações mais fortes” entre ambos os meios sociais (Mata & Pedro, 2021, p. 70).

Em relação ao conceito de “envolvimento”, Homem (2002) refere que esta ação não deixa de ser partilhada pelos atores do processo, demonstrando algumas modificações ao termo da participação, “sendo este último mais penetrante em relação ao primeiro, porque mais poderoso” (p. 47). Assim, acredita-se que o envolvimento das famílias se desenrola no quotidiano das crianças em contexto educativo, uma vez que este se motiva pelas suas experiências, aprendizagens e pela análise daquilo que são as “características e necessidades das famílias” (Mata & Pedro, 2021, p. 83). Para as mesmas autoras, o envolvimento é encarado como um conjunto de “atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos” (Mata & Pedro, 2021, p. 12). As famílias devem demonstrar disponibilidade às crianças o que contribuirá para a construção de “sentimentos positivos face ao contexto educativo” (Mata & Pedro, 2021, p. 12).

A par do mencionado na participação, Marques (2001) aponta que em relação ao envolvimento, o incentivo realizado pelas famílias em casa prevê a sua dedicação aos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças e apoia-as. É também mencionado que as instituições educativas podem remeter apoio direto às famílias, promovendo “sessões de formação para os pais” (Marques, 2001, p. 105).

Como objetivos desta interação salienta-se sobretudo, segundo Davies et al (1997), o facto de os familiares se sentirem parte integrante do processo. Mais concretamente, pais envolvidos revelam segundo os autores, uma motivação para que as crianças gostem de frequentar os estabelecimentos de educação, atribuindo-lhes a importância devida. Por sua vez, os pais ao estarem envolvidos nesta interação elevam as suas expectativas

relativamente ao progresso escolar dos filhos. Para os profissionais de educação, este empenhamento dos familiares é encarado como uma “manifestação de interesse por parte deles” (Davies et al, 1997, p. 67), que se traduzirá numa motivação para as próprias crianças. Acredita-se assim que um envolvimento triáde resulta num fortalecimento das questões sociais, emocionais e individuais das crianças, como se verifica, por exemplo, no aumento da autoestima e da autoconfiança.

Joyce Epstein (1990), faz uma referência importante ao envolvimento parental quando aponta que o mesmo se refere “ao voluntarismo que os pais que se oferecem para ajudar os professores” (citada por Davies et al, 1997, p. 80). Esta ideia do voluntariado das famílias revela inúmeros benefícios, não só para os adultos envolvidos como principalmente para as crianças. Entre estes, o facto de os pais mostrarem “maior confiança na escola, acreditam mais no trabalho dos professores, valorizam mais a educação dos filhos”, podendo ainda desenvolver competências sociais e cívicas que lhes são favoráveis (Marques, 2001, p. 109). As crianças também beneficiam, sobretudo pela confiança que este interesse dos seus familiares na participação em atividades educativas lhes provoca.

Como estratégias para potenciar o envolvimento das famílias, destaca-se o estabelecimento de relações de “confiança, proximidade e empatia” (Mata & Pedro, 2021, p. 84), de forma a permitir que profissionais e famílias se compreendam mutuamente e se sintam membros de todo o processo. Alcançada esta interação, o planeamento, a definição dos objetivos e o recurso a estratégias diversificadas podem ser refletidas no sentido de permitirem às famílias a sua colaboração e presença, tendo em consideração os seus constrangimentos que devem ser igualmente atendidos. As propostas de envolvimento devem ainda, segundo as mesmas autoras, revelar-se contínuas sendo que “ações isoladas e pontuais não promovem o envolvimento” (Mata & Pedro, 2021, p. 84).

Também o facto de as várias responsabilidades serem partilhadas entre profissionais-famílias-crianças em torno de objetivos comuns, deve assumir-se que apesar dos papéis distintos que cada interveniente desempenha, todos se complementam. No que concerne à própria comunicação com as famílias, fator impulsionador desta ação colaborativa, importa que as mesmas sejam escutadas, respeitadas e valorizadas, quer ao nível das suas experiências de vida quer às suas conceções sobre a infância e sobretudo naquilo que são as suas características sociais, culturais e económicas (Mata & Pedro, 2021).

Como resultados do envolvimento das famílias, Marques (2001) apresenta a melhoria na consolidação das aprendizagens das crianças, a compreensão por parte das famílias do papel do/a educador/a e da função do contexto educativo como um todo e, ainda, do trabalho conjunto de profissionais e famílias “na tarefa comum que é a educação” das crianças (p. 104).

É de realçar que a participação e o envolvimento se pressupõem ações unificadas, sendo que uma não deve funcionar sem a outra, sob pena de os pais apenas participarem e não se envolverem no que está a ser desenvolvido. Para isso, devem ser comunicados pareceres pedagógicos aos pais, convidá-los a integrar o quotidiano no JI, e ainda partilhar mutuamente os progressos que as crianças alcançam. Para as autoras Mata e Pedro (2021), a “participação será tanto ou mais conseguida quanto mais envolvida estiver toda a comunidade educativa” (p. 83).

1.3.2. PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Começando pela abordagem legal da profissão docente, encontram-se expostas nos decretos-lei nº 240/2001 e 241/2001 as funções que regulam o perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Perante estes documentos e relativamente à abordagem mencionada é função do profissional a estimulação de “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e formação dos seus alunos” (Decreto-Lei nº 240, 2001, p. 5571). Por sua vez, no Decreto-Lei nº 241/2001 a menção remete a uma ação mais prática, assim o/a educador/a de infância “envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”, o que leva a crer que a relação poderá ser mais constante e mais prática do que o mencionado no outro referente legal (Decreto-Lei nº 241, 2001, p. 5573). Para além disso e estando inteiramente subjacentes os valores da família, prevê-se que o docente promova “a construção participada de regras de convivência democrática” (Decreto-Lei nº 241, 2001, p. 5574). Face ao respeito pela individualidade da criança e da sua família, nomeadamente no que concerne às questões culturais, apresenta-se no documento a função identificativa das “diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei nº 240, 2001, p. 5571).

A criança não inicia as suas interações sociais quando começa a frequentar as instituições de EI e como tal “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças” (Silva et al, 2016, p. 9). Neste sentido, o/ educador/a de infância assume um papel preponderante nomeadamente de incentivador e mediador desta relação próxima com as famílias das crianças. Assim o/a profissional deve recolher informações sobre o contexto familiar das crianças, junto dos seus familiares, bem como incentivar a participação efetiva destes em colaboração com a comunidade envolvente e educativa.

No que diz respeito à comunicação, Marques (2001) aponta que é encargo do/a profissional incentivar uma comunicação baseada no respeito e na concordância. Para isso considera-se necessário que este/a ouça os “anseios e aspirações” dos pais, devendo integrá-los nas tomadas de decisões face ao processo educativo (Marques, 2001, p. 55). O facto de os JI incluírem cada vez mais um público com distintas origens culturais, eleva a necessidade de sensibilidade do/a educador/a perante estas questões. Este processo envolve um conhecimento específico por parte do/a profissional, tendo em conta não só questões culturais gerais, mas ainda aspetos específicos como os religiosos, por forma a “evitar o preconceito e a ofensa”, quer às crianças quer aos seus familiares (Marques, 2001, p. 126).

A conceção do/a profissional acerca da participação e do envolvimento das famílias é fundamental para a sua estimulação e continuidade. Estas práticas não devem ser encaradas simplesmente como “um complemento e ajuda à sua ação”, devendo por sua vez ser consideradas um questionamento saudável à sua atuação com as crianças e constituir um acréscimo de sugestões às suas, que se transformam numa oportunidade de desenvolvimento e crescimento profissional (Mata & Pedro, 2021, p. 83). O olhar do/a profissional em torno destes princípios potenciará “novas competências e para uma resposta educativa de qualidade” que compõe um dos objetivos da EI (Mata & Pedro, 2021, p. 84).

Segundo as autoras Mata e Pedro (2021), esta ligação pode ainda surgir em forma de desafio às famílias “no sentido de perceber o seu filho no contexto escolar, no grupo e na sua individualidade”, constituindo também um crescimento e melhor conhecimento por parte da família do seu papel enquanto primeiro educador (p. 83). Também no que diz respeito ao que se desenvolve em contexto educativo, nomeadamente em relação às aprendizagens a promover devem ser apoiados os próprios familiares, no sentido de

permitir o seu contributo, dando assim a conhecer as componentes do currículo, concordantes com as OCEPE.

Para que os familiares possam colaborar com recursos e ideias, o que permitirá um enriquecimento das planificações e da avaliação das práticas pedagógicas, importa que o/a educador/a estimule e providencie os fatores necessários para esta interligação, ajustando a sua comunicação e atuação às características das famílias com quem interage (Silva et al, 2016). Segundo Marques (2001), o primeiro passo é convidar os pais de forma a integrá-los e ajudá-los a “perceberem que são bem-vindos” no contexto educativo (p. 110). Após este passo, o facto de o/ educador/a estabelecer contacto com os familiares regularmente, ajuda-os a “integrarem-se melhor na escola e a conjugarem os seus esforços com as necessidades da escola” (Marques, 2001, p. 110).

No que respeita à avaliação, considera-se também fundamental que o/a educador/a a realize em torno da participação e do envolvimento das famílias, com o objetivo de analisar qual o impacto que estas ações apresentam no desenvolvimento das crianças e no enriquecimento das propostas pedagógicas (Marques, 2001).

Muitos autores revelam que o envolvimento e a participação das famílias, não se limitam ao que ocorre na sala de atividades do JI mas também ao desenvolvido em casa. Segundo Marques (2001), na relação escola-família, os/as profissionais devem procurar clarificar e divulgar aquilo “que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos” (p. 42). Esta intencionalidade dos/as educadores/as de infância prende-se com duas necessidades. Por um lado, a de os pais apoiarem as suas crianças tendo em conta as dificuldades na realização de determinada proposta ou ultrapassar determinada fase do seu desenvolvimento, como é o caso da linguagem por exemplo. Por outro lado, espera-se que os pais analisem os comportamentos sociais que as crianças assumem no contexto educativo, pressupondo a comunicação de alguns incidentes com os profissionais e que tomem uma postura consciente, em relação a esta questão (Marques, 2001).

Para além de potenciar a participação e o envolvimento, o/a educador/a pode ir mais além e desenvolver um conceito de parceria com as famílias. Isto traduz-se segundo Marques (2001), na concordância que os envolvidos assumem com o objetivo de “trabalhar em conjunto para atingirem resultados que não seriam capazes de atingir sozinhas” (p. 113). Considera-se esta uma ligação idealmente proveitosa, tendo em consideração os pressupostos da participação e envolvimento que a mesma acarreta baseando-se num “nível de igualdade e de respeito mútuo” (Marques, 2001, p. 112). O

mesmo autor refere que através das parcerias educativas, os pais entrosam-se na tomada de decisões, atuando em conjunto com toda a instituição educativa, delineando objetivos e estratégias comuns. Esta proposta dá ênfase à conhecida expressão, “para educar uma criança é preciso a aldeia toda” (Marques, 2001, p. 113).

1.3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS

Passando agora a uma visão mais centrada nos modelos e nas abordagens pedagógicas que norteiam os pressupostos da EI, apresentam-se alguns daqueles que na visão da mestrandia, apresentam uma maior incidência na relação entre o contexto educativo e a família.

Iniciando pelo modelo High Scope, Hohmann e Weikart (2011), afirmam que o seio familiar “afecta todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança” (p. 100). É através desta ideia que o modelo de aprendizagem pela ação refere que os/as profissionais que o praticam, devem regular a ação das famílias com as crianças. Perante isto, os autores propõem que os materiais que as crianças manipulam nas suas casas possam ser transferidos para o contexto educativo e explorados por todas as crianças, permitindo que as mesmas “observem imagens de famílias como a sua”, ou por outro lado que explorem materiais distintos dos que habitualmente possuem (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

Neste modelo é realçado o facto de os/as profissionais respeitarem as crianças e as famílias no que concerne à língua que utilizam para se expressarem, seja ela estrangeira, não verbal ou menos convencional, sem descurar o desenvolvimento da língua utilizada no contexto. Este aspeto baseia-se no facto de Hohmann e Weikart (2011) apontarem que “quanto mais conversadoras forem as jovens crianças na sua linguagem de origem, mais facilmente aprenderão uma segunda linguagem” (p. 102).

Também é mencionado no modelo High Scope que “quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em acção todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 75). Este referido ambiente integra o envolvimento familiar e pressupõe “a partilha de controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias (...) e por um comprometimento da brincadeira (...) apoiada na família” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104). Segundo os mesmos autores, este clima apresenta várias vantagens. Entre estas salientam-se a constância do discurso das crianças acerca

das famílias, assim como a exploração de diferentes tradições ou costumes que lhes pertencem e que se devem encontrar representadas na sala de atividades (Hohmann & Weikart, 2011). Para além disto, cria-se uma visão bidirecional e positiva entre adultos e crianças, tendo em conta que os primeiros “valorizam as forças e os talentos específicos” das primeiras (Hohmann & Weikart, 2011, p. 108). Perante um ambiente que se assemelha ao seu familiar permite-se que a criança se sinta confortável e representada no grupo.

Por sua vez, a metodologia de trabalho por projetos considera-se uma abordagem pedagógica centrada na resolução de problemas ou questões levantadas pelas crianças, baseando as suas ações em investigações e descobertas realizadas pelo próprio grupo, contando com o apoio de adultos que o acompanha. Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia desenvolve-se em quatro fases e privilegia uma educação colaborativa e em interação com a comunidade e com as famílias. Esta estratégia revela-se, segundo a mesma autora, muito valiosa no desenvolvimento e na estimulação dos “processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p. 8).

Já na abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied, vocacionada para a valência de Creche, apresentam-se algumas diferenças daquilo que é a abordagem com as famílias. O conceito de pessoa-chave defendido pela autora pressupõe que um/uma profissional em contexto, seja responsável por um número reduzido de crianças e pelas suas famílias. Assim, apesar de em alguns momentos do dia as crianças contactarem com outros/outras profissionais, pretende-se que na maioria do tempo este grupo restrito seja o foco da sua pessoa-chave. Para as famílias, este assunto pode ser delicado e até gerar alguma reticência por considerarem que “partilhar amor e afetos com outra cuidadora” pode levar a que “quantas mais pessoas estão envolvidas, menos há para cada uma” (Goldshmed & Jackson, 2023, p. 59).

Posto isto, esta metodologia assume estratégias que permitem manter os pais próximos do contexto socioeducativo e, sobretudo, que a relação entre ambos seja positiva. Importa desde logo que seja a pessoa-chave a conduzir a apresentação do ambiente educativo, para que se estabeleça desde o início uma relação de proximidade entre esta e a família da criança, mas que ao mesmo tempo sejam compreendidas as regras de funcionamento e da abordagem mencionada. Tal como realçam Goldshmed e Jackson (2023), é fundamental que os pais se sintam bem-vindos no contexto podendo visitá-lo e dialogar com a pessoa-chave sempre que assim o necessitarem. Relativamente a esta

questão menciona-se o importante ponto de vista das autoras que perante a disponibilidade de receber os pais, o/a profissional não se deve sentir “obrigada a largar o que quer que esteja a fazer (quando pode estar envolvida numa atividade com um grupo de crianças) e dar prioridade” aos familiares (Goldshmiel & Jackson, 2023, p, 215).

No campo da comunicação, esta pedagogia infere a utilização do denominado “livro de ligação” que se refere a cada criança e naturalmente, a cada família (Goldshmiel & Jackson, 2023, p. 215). Este recurso “que anda para trás e para a frente” pretende constituir um meio de registo, quer para o centro socioeducativo, quer para as famílias (Goldshmiel & Jackson, 2023, p. 215). Neste devem ser registados os incidentes da criança na Creche, assim como as experiências que realiza em casa ou em momentos de lazer. Esta abordagem não descarta a própria comunicação direta que deve existir, o mais regularmente possível.

Para além disto, nesta abordagem pretende-se a promoção de um relacionamento saudável e proveitoso que os pais estabelecem com os seus filhos. Neste ponto, Goldshmiel e Jackson (2023) apresentam o conceito de “brincar relacional” que se traduz num “meio não verbal de comunicar com as crianças” mas também numa “maior probabilidade de as mães se envolverem em brincadeiras físicas com os seus filhos” (p. 222). Esta ação desenvolve-se em sessões promovidas pelo próprio centro educativo, onde adultos da família e crianças se envolvem em propostas conjuntas. Através destas ações, ambos fortalecem os seus laços afetivos, apoiam a compreensão dos seus receios e melhoram o contacto físico quando este é carenciado. As autoras referem esta prática como “diferente de tudo o que fazemos com os pais”, assumindo mesmo que pode ser uma resposta a famílias menos próximas “de modo a serem mais relaxadas e amorosas com as suas crianças” (Goldshmiel & Jackson, 2023, p. 222). Acredita-se que desta forma, sendo as famílias convidadas a passar alguns momentos com as crianças, longe de distrações possíveis, possam ao mesmo tempo relacionar-se com outras famílias assim como com a restante comunidade educativa.

A pedagogia de Reggio Emilia onde a criança é também considerada protagonista do seu processo e onde ela própria o pode delinear, deduz um modelo de envolvimento familiar denominado por “a grande família” (Edwards et al, 2016, p. 48). Este conceito envolve para além da família nuclear, outros parentes que habitem na mesma casa como acontece regularmente em Itália. As grandes famílias em Reggio Emilia são enquadradas e fundadoras das denominadas escolas pré-escolares, dividindo responsabilidades com

os seus profissionais e participando nos projetos, encontrando-se intimamente envolvidas nos mesmos. Para além disto, tal como referem Edwards et al (2016), o envolvimento dos familiares em “cada aspeto do funcionamento da escola é deliberado e fundamental ao planeamento e operação das escolas” (p. 51).

Também no que diz respeito ao envolvimento parental, Edwards et al (2016) expõem que se considera o “modo como o trabalho das crianças é exibido”, sendo que “podem facilmente partilhar suas experiências escolares reais (e não apenas seus produtos)”, fator muito importante do ponto de vista pedagógico (p. 51). O entusiasmo dos familiares nos processos reforça a experiência de aprendizagem das crianças, oferecendo “uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos” (Edwards et al, 2016, p. 51).

Por fim, na Pedagogia em Participação (PEP), um outro modelo socioconstrutivista, fundado em Portugal pela Associação Criança, sustenta-se o ideal de que as interações da criança em contexto educativo pressupõem a máxima de “aprender em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32). Este modelo deduz a lógica das interações participadas no desenvolvimento de propostas pedagógicas que permitem às crianças “viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32). Posto isto, pode referir-se que as propostas dos/as profissionais que adotam este modelo recolhem constantemente as ideias das famílias, assim como preveem a sua participação nos processos de aprendizagem.

Em torno da aprendizagem, a autora Júlia Oliveira-Formosinho (2013) aponta que esta “requer o envolvimento dos seus atores centrais”, sendo que a prática documentativa proposta pelo modelo PEP, “permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos” (p. 52). Nesta pedagogia realça-se a importância conferida ao registo das aprendizagens das crianças “mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 51). Este registo denomina-se por documentação pedagógica e serve, entre outras funções, uma reflexão sobre as ações propostas pelo/a adulto/a. Para além disso, esta prática documentativa regista também os conhecimentos alcançados pelos/as adultos/as, identificando possíveis modificações e compreendendo a sua intencionalidade. Por sua vez, permite ainda o estabelecimento de relações entre profissionais e meios sociais,

possibilitando ainda “uma dinâmica de resolução de problemas (...) e promove a metacognição” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 52). Esta prática considera-se poderosíssima do ponto de vista da autora pelo facto de “retirar as práticas pedagógicas do anonimato, viabilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 52).

Quanto ao segundo eixo pedagógico da PEP, denomina-se “eixo do pertencimento e da participação” e inclui uma relação “onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e à cultura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 34). Posto isto, proporciona-se um clima de pertença ao ambiente educativo, relacionado com o respeito compreendido às crianças e às suas famílias, incluindo as suas culturas e atendendo às necessidades de ambas. Assim, acredita-se que o envolvimento das famílias apoia as crianças nas ações relacionadas com a “participação no dia a dia no centro (...), ajuda-as a participar com a sua força interior e com os fundos de conhecimento das suas famílias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 35).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste segundo capítulo será apresentada a caracterização dos contextos educativos onde decorreram as duas PES em contexto de Creche e de EPE, abordando a descrição dos ambientes educativos, no que se refere à caracterização das diferentes dimensões pedagógicas, nomeadamente do espaço, dos grupos de crianças e do tempo. Para facilitar a compreensão ao leitor estará referida daqui em diante a instituição onde foi realizada a PES em Creche como Instituição A e onde decorreu a PES em EPE como Instituição B. Para além desta caracterização, será apresentada nesta secção a metodologia de investigação que apoiou as intervenções educativas nos dois contextos. Também se encontram expostas as estratégias e meios de recolha de informação, considerados pertinentes e úteis para este percurso de formação, enquanto estagiária e investigadora.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE: INSTITUIÇÃO A

A componente de Estágio referente à UC de PES em Creche foi realizada num contexto que integra as duas respostas educativas relativas à primeira infância, nomeadamente Creche e EPE. Esta prática foi participada por um grupo de crianças de dois a três anos, numa instituição localizada na cidade da Maia. A mesma ocorreu durante um período de 28 dias entre os meses de março e maio de 2023, realizando um total de 140 horas de contacto.

A instituição A caracteriza-se por ser de Ensino Particular e Cooperativo e foi fundada em 2005. Segundo o Projeto Educativo da mesma, previsto para os anos letivos de 2022 a 2025, esta apresenta capacidade para acolher 118 crianças, desde os 12 meses até aos seis anos de idade. No ano em que a mestranda realizou a PES, a instituição respondia pedagogicamente a 112 crianças, distribuídas da seguinte forma: 37 em Creche e 75 em EPE.

A missão deste estabelecimento prende-se por uma abordagem centrada na criança e nas suas necessidades, assegurando as infraestruturas adequadas assim como recursos humanos motivados com o intuito de potenciar um espaço de aprendizagem com qualidade educativa, para todas as crianças. Assume-se no projeto educativo da instituição A (2022-2025) uma visão onde as crianças são principais atores do seu

processo de aprendizagem, fomentando-se “um ambiente democrático, com vivências múltiplas de espaço e de tempos, vivências de diversidade de relações e interações” (p. 18). Para além deste, apresenta-se como um dos objetivos dos planos anuais de atividades “a participação da família no processo educativo dos filhos” (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025, p. 19). Verifica-se ainda, uma valorização acentuada da exploração do espaço exterior da instituição e também do meio envolvente, nomeadamente o contacto com a natureza e a socialização com a comunidade. Esta instituição educativa estabelece inúmeras ligações com o meio envolvente, criando uma relação de proximidade com este, o que proporciona às crianças um aproveitamento e a exploração das várias infraestruturas, assim como a interação com pessoas que o compõem.

Ao nível da formação parental, a instituição proporciona ações de formação e sensibilização às famílias ao longo do ano letivo, nomeadamente nas áreas da alimentação, higiene e bem-estar, linguagem e comunicação e conhecimento do mundo. Para além destas, a educadora cooperante iniciou um projeto denominado de “Vai e Vem” que consiste em enviar no final de cada semana um livro diferente para que as famílias o possam explorar com as crianças (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023).

A nível de recursos humanos, este contexto educativo rege-se por um modelo que confere funções de liderança a duas profissionais: a diretora pedagógica do JI, que assume igualmente funções de diretora da instituição e uma segunda diretora pedagógica, que dirige a Creche e assume também o papel de educadora, à presente data numa sala de três anos, tendo sido a educadora cooperante da mestranda. Para além destes dois elementos, a equipa é constituída por cinco educadoras distribuídas pelas cinco salas que trabalham em harmonia com sete auxiliares de ação educativa, sendo que todas possuem formação específica nesta área. Integra também duas profissionais que realizam os serviços de limpeza e de administração da instituição, bem como outro par de profissionais que gerem as questões de alimentação, sendo elas uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. Existem ainda outros profissionais que colaboram com a instituição, nomeadamente os docentes de Música e Educação Física, assim como profissionais habilitados nas áreas da Pediatria, Nutrição, Psicologia e também terapias variadas que realizam intervenções semanais ou mensais na instituição (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025).

No que diz respeito ao espaço e à estrutura física da instituição esta divide-se em dois pisos. O primeiro conta com a receção e o hall de entrada, onde existe um ecrã que

serve a partilha com as famílias de alguns registos de atividades realizadas, tendo ainda alguns sofás onde estas podem aguardar confortavelmente pela chegada das crianças. Para além destas estruturas, este piso é composto por duas salas de atividades, duas casas de banho com vestiários, uma sala de reuniões, a dispensa, a cozinha, o refeitório, a lavandaria, uma sala de arrumos, a casa do lixo e um parque exterior em cimento. As duas salas de atividades têm acesso direto ao parque exterior cimentado através de portas envidraçadas. As casas de banho do piso inferior contam com quatro sanitas de tamanhos variados podendo servir crianças de várias idades, tendo ainda uma acessível a crianças com mobilidade reduzida. Também os lavatórios possuem as características enunciadas anteriormente. O refeitório é utilizado como polivalente em alguns momentos, estando equipado com quatro mesas compridas e bancos de recolher. Possui ainda dez cadeiras de refeição para crianças mais novas.

Já o parque exterior possui estruturas de madeira com vários níveis de altura, balizas, casas de plástico, pneus e materiais de Educação Física como arcos e bolas. Possui uma ligação através de escadas a um outro parque ajardinado composto por escorregas, xilofones de metal, trampolins, bebedouros, quatro hortas pedagógicas e uma casa de madeira. Estes espaços são utilizados livremente pelas crianças de toda a instituição após estas terminarem o seu almoço e até regressarem às salas, assim como em momentos específicos como as atividades de Educação Física ou em propostas pedagógicas como circuitos, cozinha de lama e atividades de jardinagem. A utilização do espaço exterior sempre que as condições meteorológicas permitem coaduna-se com o defendido nas OCEPE, relativamente às potencialidades que este pode oferecer às crianças, nomeadamente a “possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al, 2016, p. 27).

No piso superior encontram-se quatro salas de atividades, uma delas com fraldário incluído. Existem também duas casas de banho, uma sala de reuniões e um parque exterior com ligação direta de uma das salas. As quatro salas deste piso são revestidas a um pavimento de linóleo e contam também com sistemas de som e de ar condicionado.

Na parte exterior da entrada da instituição existe um parque de estacionamento automóvel, cercado com muros e um portão equipado com sistema eletrónico.

A instituição contém vários materiais didáticos e recursos que possibilitam a utilização de instrumentos tecnológicos diversos como por exemplo computadores,

colunas de música, câmaras fotográficas e ainda uma aplicação para dispositivos móveis que promove o contacto remoto com os familiares.

Em relação às conexões com a comunidade, a instituição apresenta como um dos principais objetivos da sua atuação a promoção de “experiências e criação de laços de proximidade com a comunidade envolvente”, justificando a necessidade de compreensão do “património cultural dessa mesma comunidade” (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025, p. 20). Como maior marco desta proximidade desejada, o contexto educativo apresenta o projeto “Brincar nos Quintais” que tem como objetivo conectar as crianças com a natureza e com a comunidade envolvente (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023, p.23). Recorrentemente são estabelecidos contactos com os vizinhos da instituição e agendadas visitas às suas propriedades, com a finalidade de as explorar o que se afirma enriquecedor para o desenvolvimento das crianças. Para além deste projeto, o contexto promove várias deslocações a estabelecimentos comerciais, parques ou matas que se encontram próximos deste e oferecem várias possibilidades de interação das crianças com o meio que as envolve (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025).

O contexto A estabeleceu ao longo dos anos parcerias com outras instituições, destinadas à comunidade educativa envolvendo ainda o meio envolvente. Dentro destas parcerias destaca-se o projeto “Cabine telefónica – Projeto escola amiga” que consiste na utilização de uma cabine desativada pela fundação Altice que foi transformada numa pequena biblioteca, contando com livros doados pela comunidade alargada. Também o projeto denominado de “Dinamização do compostor” foi estabelecido em parceria com a Lipor e promoveu o envolvimento das crianças da EPE em dinâmicas de compostagem, através de um instrumento fornecido pela empresa (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades em que a mestranda desenvolveu a sua prática e acompanhou o grupo durante o tempo destinado à PES em Creche possui cerca 25 metros quadrados de área e o pavimento é revestido a linóleo. O espaço é iluminado e ventilado naturalmente, sempre que possível pelas janelas presentes no mesmo e pela porta envidraçada que dá acesso ao parque exterior. A sala possui ainda ar condicionado e aquecimento central para dar resposta às condições meteorológicas. As paredes da sala

são de cores claras, decoradas com produções semanais das crianças e o seu revestimento é fácil de higienizar.

A nível de arrumação, a sala integra três armários, um composto por prateleiras fixadas à parede destinado aos pertences das crianças, um embutido onde estão armazenados os catres e ainda um pequeno móvel com prateleiras destinado à organização de materiais da sala.

A outra parte da sala é composta por uma estrutura movediça de várias portas encaixáveis que formam uma parede. Esta estrutura constitui a divisória entre as duas salas de dois anos, A e B. Nas primeiras semanas de observação da mestranda, esta estrutura encontrava-se fechada por ainda não se ter dado a junção dos dois grupos, aspeto que se realizou mais tarde tendo sido preparado e informado aos familiares no início do ano letivo.

A sala assume-se na visão da Educadora como um espaço completamente aberto e suscetível a mudanças, ocorrendo estas em vários momentos do ano. A sua visão permite analisar o espaço como um apoio para as suas práticas educativas, não estando só organizado em função das atividades que são propostas. No Projeto Curricular de Sala 2A (2022-2023) elaborado pela docente, esta assenta os seus ideais nas afirmações de Zabalza (1992) e de Hohmann e Weikart (2011), assumindo o espaço como um facilitador da sua atuação. Esta profissional afirma que a organização deve ser coerente com a potencialização do desenvolvimento das crianças, assim como de todas as suas capacidades já adquiridas. Para além disso, considera-se que este deva ser estimulante relativamente aos interesses e necessidades do grupo e também acolhedor, tendo em linha de conta o bem-estar de todas as crianças.

Conforme a abordagem High Scope propõe, este espaço encontra-se dividido em “áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163), sendo que cada uma possui materiais que lhes estão associados, possibilitando às crianças momentos lúdicos de brincadeira e que ao mesmo tempo estas estabeleçam uma relação de sentido e de valor com os materiais e com as próprias áreas. Cada área inclui objetos e materiais que motivam a exploração autónoma das crianças, existindo uma modificação dos mesmos sempre que a educadora observe necessidades distintas de exploração evidenciadas pelo grupo.

Neste sentido existem quatro áreas, sendo estas a área do “faz de conta” ou do jogo simbólico, a área dos jogos e construções, a área da leitura e a área da plástica. No centro

da sala existe um espaço sem materiais, destinado às reuniões de grupo e à realização de atividades em grande grupo, como por exemplo a leitura de histórias, canções, diálogos, resolução de conflitos, entre outras propostas do adulto ou das crianças (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023).

Relativamente à área do jogo simbólico esta subdivide-se em duas, existindo a zona da cozinha, que conta com uma mesa, vários bancos, um fogão, uma banca e um armário para arrumar os utensílios; e a zona do quarto onde existe uma cama de dimensões que permitem às crianças deitarem-se, bem como uma mesa-de-cabeceira que as aproxima do mobiliário que consta nas suas casas. Esta é a zona da sala que permite às crianças a “exploração, imitação e “faz-de-conta”, podendo fazê-lo sozinhas ou acompanhadas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 187).

A área da leitura é composta por um armário baixo em formato de caixa com divisórias que se encontra perfeitamente acessível a todas as crianças. Assim, estas podem sentar-se no sofá, usar as almofadas ou o tapete macio para explorarem o espaço tranquilamente. Nesta zona as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, contactam com o código escrito e com as ilustrações dos livros, aprimoram as competências de imaginação e criatividade e podem desenvolver momentos individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores.

Na área dos jogos e construções existe um móvel ao alcance das crianças com prateleiras, onde estão expostos os diversos jogos, tais como jogos de associação, de encaixe, puzzles, enfiamentos, entre outros, e ainda materiais de construções. A mesa circular existente na sala sustenta a área dos jogos e construções, sendo o chão a opção mais favorável às construções horizontais e/ou verticais. Esta área fomenta o desenvolvimento da motricidade fina e ainda a observação através de várias perspetivas, permitindo também aprimorar o raciocínio. Esta é uma das áreas mais procuradas pelas crianças, visto que escolhem montar e desmontar construções e ainda repetir esquemas que já realizaram, complexificando-os. Estas ações permitem-lhes envolverem-se em atividades de “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e «faz-de-conta»” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 184).

Por sua vez, a área da plástica possui um suporte suspenso na parede com um rolo de papel que se encontra sempre disponível para ser explorado pelas crianças. Existem também caixas com lápis de cor, marcadores, lápis de cera, tintas e outros materiais de pintura. Nesta zona as crianças desenvolvem as suas representações mentais, pelo meio

da expressão plástica, aprimoram a motricidade fina, e ainda “exploram os materiais (...) conjuntamente com crianças que usam os mesmos materiais para fazerem algumas coisas específicas que desejem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 194).

Todo o espaço da sala é utilizado para a sesta das crianças, e como tal nesses momentos todos os brinquedos são recolhidos para que sejam colocados os catres. Após este momento de descanso a sala volta a ficar completa com os materiais e pronta para novas experiências. Por este motivo e pelos restantes, a sala é higienizada com frequência para garantir os padrões de segurança e bem-estar associados.

O espaço exterior destinado às salas de Creche e que possui ligação através da sala já referida é um espaço amplo envidraçado nas suas laterais e a céu aberto, possuindo ainda um tolde que resguarda do sol, da chuva moderada ou do vento. O chão deste parque é revestido por um aglomerado de borracha, sendo regular e seguro à movimentação das crianças nesta faixa etária. Possui equipamentos como escorregas, casas, carros de pedais, triciclos, jogos de encaixe e cavalos-baloço. Tal como referem Post e Hohmann (2011), a exploração deste espaço é riquíssima, uma vez que é um local “onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas”, pela potencialidade de experimentação que possui, sendo aproveitado sempre que as condições meteorológicas permitem (p. 106).

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS ROTINAS

Passando agora à caracterização do grupo da sala dos dois anos A, esta contará com a apresentação das características das crianças e das suas famílias que foram importantes para compreender e realizar planificações das ações, de acordo com as individualidades do grupo.

Relativamente ao Projeto Curricular de Sala 2A (2022-2023), este sustenta-se na “importância do brincar e no deslumbre/encantamento da descoberta de si, do outro e do mundo através do lúdico” (p. 20). Assim, procura-se proporcionar às crianças experiências diversificadas, permitindo que as mesmas desenvolvam competências como o delinear da sua personalidade, nomeadamente através das experiências do sentido de si próprio, da descoberta do seu corpo e das suas capacidades, do aprimorar os sentidos e as emoções com que se vão confrontando nos momentos de brincadeira, bem como do contacto com as regras de convivência social. Conforme explanado no projeto, o brincar é a linguagem natural que as crianças utilizam e a mais importante para elas, sendo a partir

destas ações espontâneas ou propostas pelo adulto, que se estruturou o projeto curricular desta sala (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023).

A sala de dois anos (A) era composta por um grupo de 12 crianças, sendo sete raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, tendo nascido no decorrer no ano de 2020. A maior parte das crianças encontrava-se na idade mais avançada, sendo que sete delas já tinham completado os três anos, em maio de 2023. Todos os elementos do grupo frequentaram a instituição no ano anterior, tendo sido acompanhadas pela mesma equipa de profissionais.

Num momento inicial da PES e perante uma decisão recorrente da instituição, sustentada numa perspetiva de transição suave entre a valência de Creche e a EPE, os grupos das duas salas de dois anos juntaram-se, formando assim apenas um grupo. Neste sentido, a sala deixou de possuir a divisão já mencionada, tornando-se mais ampla. O número de adultos presentes na sala também aumentou para um total de quatro profissionais, sendo estas duas educadoras e duas auxiliares de ação educativa. Este segundo grupo era composto por 13 crianças de três nacionalidades distintas, nomeadamente iraniana, brasileira e portuguesa. As crianças encontravam-se na mesma faixa etária do primeiro grupo, sendo aquele o primeiro ano que frequentavam a referida instituição. Todas as planificações e conseqüentemente as propostas pedagógicas na PES em Creche incluíram os dois grupos, no total de 25 crianças.

Quanto às famílias das crianças, a maioria dos pais encontrava-se numa faixa etária entre os 31 e os 40 anos. Segundo o Projeto Educativo da Instituição A (2022-2025), o nível socioeconómico das mesmas revelava-se elevado, sendo este evidenciado pelas despesas inerentes à frequência de um estabelecimento desta dimensão. Para além disso, cinco das crianças tinham irmãos a frequentar outras salas no mesmo estabelecimento. É também importante salientar que todos os pais possuíam um curso superior. Estes demonstraram-se na sua maioria, atentos e preocupados com o desenvolvimento dos seus filhos, adotando uma postura muito participativa e colaborativa com a equipa de sala, em vários momentos. Neste sentido destaca-se a comunicação diária que se estabelecia entre os familiares e a equipa educativa, quer presencialmente quer por via digital recorrendo à aplicação móvel que regista as atividades pedagógicas e as questões associadas ao bem-estar das crianças como: o sono, a alimentação e os esfíncteres. Para além desta via onde as famílias podiam acompanhar e comentar o quotidiano das suas crianças, nos momentos de acolhimento e nas solicitações da instituição estas também demonstraram colaborar

com o contexto e dialogar constantemente com a equipa educativa (Projeto Educativo da Instituição A, 2022-2025).

No que se refere ao grupo, este demonstrou-se ativo e curioso possuindo iniciativa própria e na sua maioria níveis de autonomia elevados, nomeadamente no que respeita aos momentos de higiene, de vestir ou despir, de alimentação e mesmo de brincadeiras. No entanto, considera-se também que na sua maioria, as crianças encontravam-se ainda num estágio sensório-motor conforme expõe Piaget, apresentando um nível de egocentrismo elevado.

Tendo em conta a comunicação e a linguagem oral do grupo é referido no projeto curricular de sala A (2022-2023) que na sua maioria esta já se encontrava bastante desenvolvida, sendo visível na maior parte das crianças a verbalização de palavras que conheciam e o interesse por novas palavras, construindo frases simples, no geral com uma coerência associada. Posto isto, reparou-se que apenas duas das crianças do grupo verbalizavam muito pouco, expressando-se por gestos, por expressões faciais ou outras de maior dimensão, como o choro, gargalhada, entre outras. Existiam também algumas crianças que embora verbalizassem, a forma como o faziam demonstrava algumas limitações articulares que foram assinaladas pela educadora e que impossibilitavam a perceção auditiva, em alguns casos. Assim, a equipa de sala procurou contactar com as crianças de forma que estas pudessem imitar o seu discurso, não recorrendo a “diminutivos ou infantilismos”, tal como consta no projeto curricular de sala A (2022-2023, p. 18). Apresentando um discurso vasto e um vocabulário rico, a equipa tentou sempre que as crianças compreendessem todas as palavras que lhes eram desconhecidas, explicando-lhes de forma a fornecer qualidade e quantidade de vocábulos à sua comunicação oral (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023).

Ao nível das interações deste grupo verificou-se que todas as crianças interagiam socialmente sendo que algumas revelavam mais ligação emocional e social a alguns pares do que outras. No que concerne aos adultos da sala, as crianças revelaram confiar plenamente nestes e observavam-nos várias vezes para perceber se estes se encontravam presentes nas ações do seu quotidiano, como o caso da brincadeira livre. O facto de os adultos se envolverem nestes momentos diariamente promovia às crianças uma segurança para desenvolverem os seus projetos e as suas brincadeiras. Em relação aos elevados níveis de autonomia que se verificaram no grupo, acredita-se que esta característica tenha sido igualmente fomentada em casa. A independência nas ações

permitiu às crianças gradualmente adquirir uma visão mais capaz e competente de si próprias, sentindo-se seguras (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023).

Os interesses demonstrados pelo grupo passavam pela leitura e descoberta de novas histórias, atividades musicais, exploração do espaço exterior e dos elementos da natureza, atividades de pintura e análise das características dos animais em geral.

A rotina educativa considera-se uma sequência de acontecimentos diários, semanais ou mensais. Numa vertente mais prática, a rotina permite que a criança antecipe acontecimentos, ganhando progressivamente consciência das ações que ocorrerão de seguida, instalando-se assim um “ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225). Segundo a abordagem High Scope, a rotina diária que promove a ação da criança em todos os momentos determina que “os períodos de aprendizagem pela ação ocorrem numa sequência razoável, predizível, que vai de encontro às necessidades particulares do contexto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 228). De seguida apresentam-se os vários momentos que compunham a rotina deste grupo.

As atividades em grande grupo permitem a cada criança contactar com as restantes e com os adultos presentes. Este tempo permite ainda que crianças e adultos interajam e se relacionem, desenvolvendo o gosto por “estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). Neste sentido, em grande grupo realizava-se no contexto A o acolhimento matinal, algumas propostas pedagógicas como leituras de livros, atividades exploratórias no interior e exterior, atividades de pintura ou manipulação de materiais, entre outras.

Os tempos em pequeno grupo são fulcrais na valência de Creche e tal como nos indica Portugal (2012), possibilitam um investimento “em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças” (Projeto Curricular de Sala 2A, 2022-2023, p. 6). Nesta faixa etária, são notórias as necessidades distintas das crianças ao nível da atenção individual e do seu próprio desenvolvimento.

No que diz respeito aos tempos de transição suave, estes são na visão da mestrandia, alguns dos que devem ser mais sensíveis aos olhos do/a educador/a. As crianças mais novas passam por várias transições desde o nascimento até iniciarem a frequência de um contexto educativo. Quando estas frequentam a Creche ou o JI, considera-se essencial que as transições que neles ocorrem quer entre atividades quer entre momentos diversos da rotina, sejam atendidos pelo adulto de forma cuidadosa. Em contexto de prática, foi notada pela mestrandia a necessidade de elaborar uma dinâmica

que tornasse os momentos de transição em momentos menos conturbados para as crianças, como por exemplo o da higiene antes do almoço onde se verificava uma grande agitação do grupo. Para tal, foi construída a caixa musical que integrou estes momentos transitivos e que teve como principais objetivos tranquilizar as crianças, reduzir o tempo de espera entre atividades e “aumentar a qualidade” das experiências seguintes (Hohmann & Weikart, 2011, p. 232).

Nos tempos de cuidado corporal induzidos pela pedagogia de Elinor Goldschmied, são criadas ricas oportunidades de, durante momentos rotineiros, ser possível “a comunicação de um-para-um e jogos espontâneos entre a criança e o adulto” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 134). Estes momentos ocupam uma grande parte da rotina das crianças até aos três anos de idade, sendo que por esta questão e por tantas outras, devem ser encarados como momentos em que o adulto dedica a sua máxima atenção ao cuidado do corpo da criança.

No que comporta à alimentação e ao descanso estas ações não devem ser encaradas como atividades meramente rotineiras ou obrigatórias pelos profissionais, devendo ser percecionadas como um atendimento a necessidades fisiológicas das crianças.

Relativamente ao espaço exterior foi observada a oportunidade diária de as crianças explorarem o parque junto à sala, o que lhes permitia contactar com diferentes sensações térmicas, explorar materiais naturais variados e, ao estarem fora da sala de atividades, “sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar”, o que se considerou muito proveitoso principalmente para as crianças mais introvertidas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

Tendo em conta a componente das famílias, a rotina do grupo era entendida e partilhada com todas estas, sendo que se considerou muito relevante o clima de apoio enunciado na abordagem High Scope. O facto de existirem constrangimentos à separação dos familiares em crianças nesta faixa etária, faz com que estas se sintam inseguras em determinados momentos. Contudo, o poder da participação observado nas crianças quando assumiam os momentos da sua rotina diária, permitia que estas possuíssem um “nível considerável de controlo sobre aquilo que fazem (...) enquanto os pais estão longe”, amenizando a sensação de perda, podendo ainda construir uma “âncora emocional” para fazer face aos momentos de maior tensão (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226). Habitualmente quando as crianças chegavam à sala de atividades acompanhadas pelos

seus familiares, estas compreendiam que aquele era o momento da separação dos seus progenitores para integrarem a rotina do grupo que já conheciam. No entanto, ao longo da prática ocorreram alguns desafios a este nível, sendo que através do recurso das profissionais a estratégias como a música, alimentação da mascote da sala ou visitas ao parque exterior, amenizava-se o sentimento negativo da separação que as crianças demonstravam. Também o facto de ser permitido às famílias entrarem na sala de atividades e entregarem as suas crianças de forma calma e mais demorada ao adulto de referência do contexto educativo potenciava a ambas uma sensação de conforto e de segurança.

Após o acolhimento matinal, momento em que o grupo cantava uma canção e realizava a marcação de presenças, as crianças tomavam o reforço da manhã composto por fruta. Seguidamente realizavam a higiene e partiam para um momento de atividade em pequeno ou grande grupo. Em dias específicos ocorria a atividade de Música nesta parte do dia. O tempo seguinte destinava-se à exploração livre das áreas da sala, sendo aproveitado o espaço exterior sempre que possível. Depois deste momento as crianças reuniam-se no corredor onde ocorria a atividade de transição enquanto simultaneamente realizavam a sua higiene em pequenos grupos. De seguida o grupo deslocava-se para o refeitório e tomava a sua refeição, sendo que quando a finalizava, explorava livremente o espaço exterior para posteriormente realizar a higiene e preparar-se para a sesta. Por volta das 15h as crianças acordavam e preparavam-se para o lanche. O momento final do dia era composto pela exploração livre do espaço exterior ou das áreas da sala até às 16h, momento em que a maioria dos familiares as ia buscar (cf. Apêndice A1).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: INSTITUIÇÃO B

A componente de Estágio referente à UC de PES em EPE foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, localizada na Maia. Esta prática foi partilhada com um grupo de crianças maioritariamente de cinco anos, tendo tido a duração de 44 dias, entre os meses de outubro e janeiro de 2023/2024, realizando um total de 240 horas de contacto.

Esta IPSS foi fundada em 1998, apresentando respostas sociais nas duas valências da EI, nomeadamente Creche e EPE. As suas instalações encontram-se num complexo pertencente à Câmara Municipal da Maia, sendo também nele integradas outras duas

respostas sociais, nomeadamente, Centro de Dia e Centro de Apoio à Juventude, geridas pelo mesmo órgão municipal. Este complexo destaca-se pela sua construção arquitetónica, apresentando um aspeto rural e contando com uma vasta zona de espaços naturais que o envolvem (Projeto Educativo da Instituição B, 2023-2024).

A missão deste estabelecimento educativo centra-se na promoção de “iniciativas destinadas a reforçar a componente da cidadania e da educação para os valores” (Projeto Educativo da Instituição B, 2023-2024, p. 5). Neste sentido, destaca-se ainda o respeito e a visão da criança como sujeito e agente das suas aprendizagens e processos, tal como apontam as OCEPE. É também referido como objetivo de intervenção, a liberdade e o apreço pelos momentos de brincadeira desenvolvidos pelos mais novos, assim como a promoção de hábitos de leitura com o objetivo de fomentar o gosto por esta área.

Tendo em conta a equipa de profissionais que integra a resposta educativa, esta é gerida por uma diretora pedagógica que coordena os serviços de Creche, EPE e os serviços auxiliares e por cinco educadoras de infância que colaboram com oito ajudantes de ação educativa. Apenas as salas do berçário e de um ano contam cada uma com duas ajudantes de ação educativa, sendo as restantes equipas de sala constituídas por uma educadora e uma ajudante. A estas profissionais juntam-se também os docentes das atividades extracurriculares, mais concretamente das áreas de Educação Física, Música, Inglês e Dança. As equipas dos restantes serviços são constituídas por uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha, assim como com duas auxiliares de serviços gerais.

Em termos de estrutura física o edifício do Complexo conta com três pisos. O primeiro piso aporta a componente da EI, a sala do Centro de Dia, a administração do edifício, a cozinha e o refeitório do JI. Este piso é todo revestido por tijoleira e por pavimento amadeirado, e é neste que se localizam as seis salas de Creche e EPE, assim como todas as restantes divisões que permitem o funcionamento da instituição, nomeadamente a secretaria, o polivalente, o refeitório e a cozinha. Neste piso, todas as divisões contam com aquecimento central, assim como com janelas ou claraboias que permitem a passagem da luz natural. Junto à cozinha existe um corredor que dá acesso às instalações do Centro de Dia e ainda aos pisos inferior e superior. O piso inferior contempla a casa das máquinas, a lavandaria, uma sala de arrumos, um auditório, um bar, uma casa de banho e uma sala de estar com sofás e estantes com livros. No piso superior é possível aceder a uma sala de exposições ampla, onde podem ser feitas apresentações de trabalhos dos vários beneficiários da instituição.

Em termos de salas de atividades, as seis possuem casas de banho independentes, facilitando assim as dinâmicas de higiene. Na sala do berçário existem berços, cadeiras de refeição, assim como uma zona de apoio à copa, com microondas e frigorífico. Todas as salas possuem um acesso direto ao exterior, exceto a sala do berçário. Através de janelas de correr envidraçadas é possível aceder a uma zona pavimentada a granito e delimitada por pequenos muros do mesmo material do chão. Na visão da mestranda, o revestimento do chão do parque exterior considera-se uma condicionante à sua exploração uma vez que quando se encontra molhado devido à chuva torna-se escorregadio e pouco seguro aos movimentos e brincadeiras das crianças. Para além disso, com condições meteorológicas favoráveis este revestimento apresenta-se desconfortável tendo em conta as possíveis quedas das crianças e atividades motoras que impliquem contacto com o chão tais como: rastejar, rebolar, entre outras. Nesta zona as crianças possuem caixas de grandes dimensões com areia e alguns materiais que lhes permitem realizar transferências, modelagens e outras explorações. É neste espaço que as crianças usufruem do seu recreio, bem como num outro relativamente perto denominado de “Árvore da Montanha”, que possui baloiços, escorregas, balancés de molas e inúmeras possibilidades de exploração dos materiais da natureza. Por sua vez, este último espaço é revestido por um aglomerado de borracha que apresenta maior segurança face ao primeiro, sendo passível de se realizarem as atividades motoras já referidas.

O mobiliário é transversal a todas as salas, existindo vários armários que facilitam a organização dos materiais adequados à faixa etária das crianças do grupo. Na maioria delas, os armários encontram-se ao nível da altura das próprias crianças, por forma a promover a sua autonomia, a escolha e a organização dos materiais. Para além disso, as salas estão equipadas com computadores, televisões, leitores de DVD e sistema de som.

No que respeita ao polivalente nele encontram-se estruturas didáticas de plástico como túneis, casas e algumas mesas com bancos. Existe ainda um trampolim e duas estantes verticais para a disposição de livros, assim como para a organização de materiais de expressão artística. Este espaço serve de acolhimento às crianças na parte da manhã e é utilizado pelas várias salas da instituição sempre que necessário.

Este contexto educativo estabeleceu ao longo dos anos várias parcerias que se demonstram valiosas para o seu funcionamento e para o processo de enriquecimento profissional dos seus colaboradores e de terceiros. Assim, o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico (GAAPP) instalado no

mesmo edifício da instituição apoia as crianças principalmente nas questões de transição para o primeiro nível ensino. Com as empresas Múltipla Escolha e AMARE, a instituição estabeleceu acordos que possibilitaram às crianças usufruir de atividades extracurriculares como música, xadrez, dança e inglês. O projeto “Biblioteca itinerante” promovido pela Biblioteca Municipal proporciona o contacto com marcos culturais e literários às crianças de toda a instituição. Para além disso, a Câmara Municipal da Maia, a Junta de Freguesia e a Conservatória de Música da Maia colaboram com a instituição ao nível da disponibilização de atividades educativas e lúdicas destinadas às crianças, bem como com formações promovidas aos seus profissionais (Projeto Educativo da Instituição B, 2023-2024).

Tal como o projeto “Vai e Vem” desenvolvido pela instituição A, apresenta-se um semelhante denominado de “Biblioteca em Casa” que possui características idênticas ao primeiro. A diferença entre os dois projetos prende-se com a disponibilização dos livros, sendo que no contexto A estes foram selecionados e adquiridos pela própria instituição e no contexto B os mesmos foram solicitados aos familiares.

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

Importa desde já mencionar que a sala de atividades é o local onde as crianças desenvolvem a maior parte das suas aprendizagens, bem como onde diversificam as suas experiências. Posto isto, considera-se essencial e necessário que as crianças conheçam e se acomodem no espaço da sala, podendo olhar para este como seu, uma vez que o conhecimento sobre ele e as “suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva et al, 2016, p. 26). Em consonância, considera-se fundamental que também o espaço exterior e os restantes espaços da instituição sejam aproveitados por forma a permitir “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva et al, 2016, p. 27).

A sala de atividades onde foi realizada a PES em EPE é revestida a tijoleira, contando com duas mantas de linóleo de formato retangular que permitem às crianças sentar-se confortavelmente. Esta possui uma ventilação natural através da janela que dá acesso ao exterior. As paredes da sala estão cobertas de quadros de cortiça, onde estão colocadas as várias produções das crianças, assim como o calendário dos meses que é construído e utilizado pelas mesmas durante o acolhimento, como forma de perceção dos dias do mês e da sequência semanal.

A nível de arrumação, a sala possui dois armários não acessíveis às crianças onde estão organizados vários livros, materiais e trabalhos realizados pelas mesmas. Existem também outros três armários acessíveis às crianças que se encontram inseridos nas diferentes áreas da sala, destinando-se à organização dos materiais que lhes pertencem. Para além destes, a sala conta com uma estante horizontal e uma vertical na zona da biblioteca e uma secretária de apoio aos meios audiovisuais. Ainda em relação ao mobiliário, esta sala conta com duas mesas redondas de madeira que suportam a área das artes visuais, bem como as propostas em pequenos grupos.

No Projeto Curricular de Sala C (2023-2024) expõe-se a visão da educadora face à estrutura da sala, mencionando que a “organização é fundamental para proporcionarmos aprendizagens e oportunidades educativas mais enriquecidas”, e como tal a mesma está organizada de acordo com as áreas que a seguir se descrevem (p. 36).

A área da expressão plástica promove a experimentação de vários materiais de expressão plástica, assim como permite desenvolver a imaginação e a criatividade de cada criança. Compõe-se por uma mesa, um armário com tintas, pincéis e outros materiais reciclados, bem como um cavalete onde as crianças podem escolher colocar folhas ou outros materiais na horizontal ou na vertical por forma a realizarem as suas produções artísticas.

Na área da biblioteca, existem vários livros dispostos em duas estantes horizontais e verticais. Nesta zona existe também uma manta de linóleo e várias almofadas que permitem às crianças sentarem-se e explorarem o espaço confortavelmente. Junto desta área encontra-se a secretária com o computador e o sistema de som, e ainda uma mesa com três bancos.

Por sua vez, a área dos jogos é composta por dois armários com prateleiras que acomodam os vários jogos como puzzles, jogos de enfiamentos, de encaixe, de palavras, de números, entre outros e por uma mesa que dá apoio à realização destes jogos.

Na área das construções e da garagem, encontra-se uma manta de linóleo no chão, assim como um móvel com várias caixas destinadas à organização dos materiais como legos, carros, aviões, peças de madeira, animais de plástico, comboios e peças para montar pistas de carros ou comboios. É nesta área que ocorre o acolhimento matinal.

Junto à área do jogo simbólico encontram-se bonecos/as e alguns elementos que remetem ao dia-a-dia da criança no meio familiar, tais como: cama, guarda-roupa, cómoda

com gavetas, tábua de passar a ferro, mesa com bancos, espelho, máquina de lavar roupa, entre outras.

Os interesses das crianças evidenciaram-se sobretudo pela exploração da área do jogo simbólico, pela área das construções e da garagem e ainda pela zona da biblioteca que se encontra num espaço mais recatado da sala. Ao nível do jogo simbólico foi evidente o interesse para reprodução de ações que as crianças observavam em casa como o ato de cozinhar ou de passar a ferro, que muitas vezes foram representados. A zona das construções era procurada maioritariamente pelos rapazes do grupo, por nela se encontrarem as pistas de carros e os legos que cativavam o seu interesse. Por sua vez, na área da biblioteca as crianças desfrutavam de momentos mais calmos, quer de exploração de livros quer de observação do exterior, pelo facto de esta estar delimitada pela janela envidraçada.

A sala possui ainda uma casa de banho independente, o que se considera pertinente do ponto de vista da autonomia das crianças. Ainda nesta vertente, uma vez que o grupo integra duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), o facto de a casa de banho estar inserida na sala, facilita também as questões de higiene destas crianças, que apresentam maior dependência do adulto nestes momentos.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS E SUAS ROTINAS

Do grupo da sala C faziam parte vinte e uma crianças, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino. Existiam crianças com quatro nacionalidades distintas: nigeriana, brasileira, portuguesa e indiana e duas crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS), ambas diagnosticadas com Perturbação do Espectro de Autismo (PEA).

A maioria das crianças (16), já tinha completado cinco anos de idade ou completariam até dezembro de 2023. Apenas uma das crianças tinha seis anos de idade. Existia uma criança com três anos e três com quatro anos, fazendo desta sala uma sala mista, por necessidade de gestão de vagas da instituição. Uma grande parte deste grupo já frequentava a instituição no ano transato, tendo prosseguido para a sala C com a mesma educadora, sendo apenas duas as crianças que chegaram nesse ano letivo (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024). Esta profissional mantinha uma relação afetuosa e de respeito com todas as crianças do grupo, envolvendo-se nas suas brincadeiras e incentivando-as a expressarem-se verbalmente com o intuito de as conhecer cada vez

melhor e assim potenciar aprendizagens que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades. Tanto com as crianças com NAS como com a única criança que não compreendia a língua portuguesa, a educadora adequava o seu discurso e a sua atuação para que estas crianças a compreendessem e pudessem integrar-se nos momentos do grupo.

Deste grupo, 13 crianças obrigatoriamente transitarão para o 1º CEB no seguinte ano letivo, sendo que completam seis anos até 15 de setembro de 2024. Para as restantes crianças de cinco anos será decidido entre a instituição e a família o seu percurso no próximo ano. O apoio e a preparação emocional e social das crianças que irão passar por esta transição deve constituir uma ação cuidadosa e atenta por parte dos educadores de infância. No entanto, e tal como mencionado nas OCEPE “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Silva et al, 2016, p. 97). Ao invés disto, pretende-se trabalhar uma transição suave que permita “à criança, desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al, 2016, p. 97). Ao longo da PES, foi possível participar num projeto desenvolvido pelo GAAPP que trabalhava semanalmente com o grupo de crianças, no sentido de acautelar e dar a conhecer aspetos importantes da nova realidade.

No que comporta à componente familiar das crianças, 20 destas eram famílias nucleares e apenas uma constituía uma família monoparental. Através do Projeto Curricular de Sala C (2023-2024) foi possível apurar que a faixa etária média dos pais destas crianças se situava entre os 31 e os 45 anos e que na sua maioria possuíam o ensino secundário ou o 3º Ciclo de escolaridade. Nove destas famílias possuíam formação ao nível do ensino superior e apenas duas famílias possuíam o 2º Ciclo. A maioria das famílias exercia profissionalmente a sua atividade por conta de outrem, sendo que quatro famílias possuíam negócios por conta própria e dois familiares se encontravam desempregados (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024).

Em termos gerais, o grupo demonstrava-se interessado e curioso do ponto de vista de novas explorações e novas histórias. Relativamente às histórias que conheciam as crianças demonstravam interesse em concretizar jogos dramáticos, sobretudo com a utilização de fantoches ou adereços (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024). Para além disso, as atitudes de algumas crianças do grupo revelavam-se ainda pouco tolerantes e

com um nível de egocentrismo evidenciado. Esta característica fez com que o grupo apresentasse dificuldades na resolução de problemas, recorrendo muitas vezes a atitudes mais grosseiras e que exigiam a intervenção do adulto.

Foi notório também que na concretização de propostas feitas pelo adulto, algumas crianças necessitavam do seu *feedback* constante. Por outro lado, existiam crianças que se revelavam muito autónomas e que respondiam às propostas, recorrendo à sua criatividade e aos seus conhecimentos prévios.

No que concerne ao nível motor, as crianças apresentavam-se ativas e na sua grande maioria dominavam “movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios” (Silva et al, 2016, p. 46). Por outro lado, revelaram domínio da motricidade fina, sendo que realizavam com precisão jogos de enfiamentos e encaixe, construções que implicavam perícia com peças mais pequenas, manipulando materiais moldáveis também com grande destreza. Este grupo demonstrou interesse em explorar tudo aquilo que o rodeava, característica da sua curiosidade inata, pelo que os momentos que implicavam permanecer sentado em grupo, revelaram-se verdadeiros desafios (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024).

Em termos de linguagem, este era um grupo que no seu todo se expressava eficazmente de forma verbal, sendo capaz de narrar acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias e questionar algum discurso ou afirmação. Apenas uma das crianças não se expressava verbalmente, dado o diagnóstico de PEA que possuía. Os interesses do grupo passavam por escutar novas histórias e sobretudo por partilhar acontecimentos do seu quotidiano. O grupo demonstrou-se curioso com as letras das músicas que iam conhecendo no decorrer do ano, assim como com dinâmicas que promoviam o jogo lúdico com rimas, histórias ao contrário ou músicas com erros propositados (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024). Para além das áreas preferidas das crianças na sala, o grupo evidenciou interesse particular por jogos de expressão dramática, pela exploração de instrumentos musicais, descoberta de novas técnicas de pintura, de novas histórias e ainda pela exploração de materiais naturais.

Em termos das interações sociais apresentavam-se como sendo crianças bastante comunicativas, demonstrando a sua capacidade em dialogar sobre algo que estavam a realizar ou que já tinham realizado. No que concerne à socialização, o grupo revelava interações muito vincadas em determinados pares de brincadeira, existindo ainda pequenos grupos de crianças com que mais se identificavam, estabelecendo assim laços

de afinidade, à medida que exploravam as várias áreas da sala. Em relação aos adultos da sala, as crianças revelavam confiança nos mesmos e recorriam a estes sempre que necessitavam de apoio. Os adultos mostravam-se atentos e próximos das crianças nos vários momentos do dia, estando disponíveis para auxiliar o grupo sempre que fosse necessário (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024).

No que respeita às famílias, estas demonstraram na sua maioria possuir uma preocupação intrínseca com o quotidiano das suas crianças em contexto, sendo que procuraram estar em contacto com a educadora, presencialmente ou à distância. Do ponto de vista da participação estas revelaram-se ativas, uma vez que colaboraram com as propostas e deram o seu contributo sempre que o mesmo lhes foi solicitado (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024).

Tendo em conta a abordagem High Scope presente no referido contexto educativo, a rotina diária baseava-se na iniciativa da criança, sendo proporcionada a liberdade de decisão sobre a forma com que esta desejava realizar cada atividade. Deste ponto de vista foi possível que as crianças construíssem “as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Esta visão coaduna-se com o princípio do reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, assente nas OCEPE.

Neste sentido, a rotina das crianças deste grupo subdividia-se em cinco momentos distintos, sendo estes: tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo, tempo de atividades livres nas áreas da sala e tempo de alimentação e de descanso.

O tempo destinado às atividades em grande grupo permitia que todas as crianças se envolvessem num momento grupal em que eram escutadas as suas partilhas, saberes e curiosidades. Assim, o/ educador/a pode conhecer melhor as crianças e por sua vez, estas desenvolvem os processos de argumentação, partilha e respeito pelo outro, à medida que vão intervindo nestas trocas comunicativas. Para além disso, as atividades propostas nesta dinâmica como músicas, histórias, apresentação de trabalhos realizados, entre outras, permitiam à criança desenvolver o sentido de comunidade, participando nelas democraticamente (Hohmann & Weikart, 2011).

Tal como indicam Hohmann e Weikart (2011), o tempo dedicado às atividades em pequenos grupos constitui momentos em que grupos de cinco ou seis crianças se juntam na mesa da sala ou num outro espaço externo a esta, para realizar propostas realizadas pelo adulto ou pelas próprias crianças. Neste tempo, o adulto foca a sua atenção naquele

grupo de crianças, com o objetivo de potenciar um percurso de aprendizagem mais detalhado.

No tempo de atividades livres na sala é na visão da educadora do contexto B, caracterizado como tempo nas “áreas de interesse bem definidas e organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem” (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024, p. 36). Assim, nestes momentos as crianças podiam escolher que área desejavam explorar, com que crianças ou individualmente e quais as brincadeiras queriam desenvolver. Este tempo era um dos mais apreciados pelas crianças pelo facto de poderem explorar e conduzir os processos de aprendizagem que lhes estavam inerentes.

O tempo destinado à alimentação e ao descanso permitia às crianças recompor as suas carências a estes níveis. O momento de descanso para algumas crianças ou de relaxamento para outras, situava-se imediatamente após o almoço e tinha como objetivo, permitir que as crianças realizassem a sesta ou que descansassem da sua refeição num ambiente mais calmo e acolhedor.

A rotina das crianças no contexto B iniciava-se com o acolhimento matinal onde estas partilhavam algumas novidades e procediam ao preenchimento do quadro das presenças. Seguia-se a proposta de uma atividade em pequeno ou grande grupo e em simultâneo as restantes crianças exploravam as várias áreas da sala ou o espaço exterior. O momento seguinte destinava-se à higiene e à deslocação para o refeitório a fim de o grupo almoçar. Após a refeição, o tempo era de relaxamento ou de descanso, no sentido em que algumas crianças descansavam em colchões e outras assistiam filmes na zona da biblioteca. Por volta das 14h, todas as crianças se reuniam na zona da biblioteca onde era realizada novamente uma experiência pedagógica, habitualmente em grande grupo. Em determinados dias da semana tinham lugar as atividades extracurriculares que terminavam por volta das 16h30, hora em que os familiares recolhiam as crianças da instituição (cf. apêndice A2).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto, a mestranda aborda a Metodologia de Investigação-Ação (IA), pela qual se regeu no seu processo de PES.

Segundo Elliott (1990), a IA “relaciona-se com os problemas práticos quotidianos experimentados pelos professores, em vez de com os «problemas teóricos» definidos

pelos investigadores puros em torno de uma disciplina”¹ (p. 24). Assim, o profissional procura investigar o que poderá melhorar nas suas práticas, adotando uma visão transformativa das mesmas e se necessário, do próprio contexto. No entanto este deve ser um processo participado por todos os profissionais das instituições e não apenas pelos/as educadores/as de infância ou professores.

Segundo a autora Máximo-Esteves (2008) este método investigativo não constitui uma receita que permite a elaboração de um produto. Assim, “a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação”, sendo que estes atos permitirão aos profissionais observar, escutar, investigar, compreender e transformar, os constrangimentos inerentes às suas práticas profissionais, induzindo-os à qualidade educativa desejável perante os referentes teóricos que as sustentam (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Importa ainda referir que a IA na dimensão educativa assenta nos princípios dos seus dois grandes fundadores, John Dewey e Kurt Lewin. Para o primeiro, “a investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional”, sendo que fundamentalmente seria utilizada como meio de centrar a educação formal na criança e descentralizá-la do professor e do currículo (Máximo-Esteves, 2008, p. 25). Dewey acreditava que para alcançar esta transformação social e educativa importava o “contributo da inteligência prática, mas acima de tudo reflexiva” dos profissionais de educação (Máximo-Esteves, 2008, p. 26). A efetivação deste argumento assenta no facto de Dewey defender que “o pensamento reflexivo conduz a acções que questionam e até contrariam a rotina”, afirmando com isto que a mudança que provém da investigação, pode considerar aspetos não só organizacionais, estruturais, materiais ou humanos, como também práticas quotidianas estabelecidas nos contextos (Máximo-Esteves, 2008, p. 26).

Já para Lewin, a IA era vista como “uma atividade levada a cabo por um grupo de pessoas expostas a um problema (...) que procuram envolver-se directamente na melhoria das condições em que vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29). Acreditava que, os aspetos investigados apenas eram passíveis de mudança, caso as deliberações fossem provenientes “do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito”, e ainda que a mudança relativa a esses acontecimentos “só seria possível mediante o compromisso de todo o grupo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29). Para além desta visão do autor, o mesmo

¹ Traduzido do espanhol.

destaca a vertente democrática como “a mais apropriada para a aprendizagem social”, assumindo que esta favorece as aprendizagens e reduz “o efeito negativo do excesso de conflito, na medida em que as decisões são partilhadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 31).

Ao longo dos anos foram muitos os autores que desenvolveram e acrescentaram as suas visões ao estudo da IA. Dentro destes, a mestranda destaca a visão do autor já referido John Elliott (1990), que construiu um modelo de IA aprimorando o elaborado por Lewin. Tal como referem Coutinho et al (2009), o modelo de Elliott enfoca na avaliação dos “factos e [no] reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência” (p. 369). Este modelo é mais claro do ponto de vista crítico da mestranda, assemelhando-se à forma como esta realizou a investigação durante a sua prática pedagógica.

Para Elliott (1990), os processos de investigação e de reflexão inerentes à ação educativa, não eram vistos como percursos estanques ou infinitos, sendo por sua vez “através de espirais de investigação-ação” que os profissionais “desenvolvem as suas teorias práticas mediante um método semelhante ao empregado pelos cientistas”² (p. 39).

Neste sentido, durante a prática da mestranda foram criados ciclos de investigação internos e externos que satisfizeram as necessidades sentidas pela estudante em avaliar e transformar as suas práticas e em compreender os contextos educativos. Posto isto, foram fundamentais os processos de autorreflexão e autoanálise das problemáticas, e ainda a “reflexão na acção”, a “reflexão sobre a acção” e a “reflexão sobre a reflexão na acção”, que tal como nos indica Shön (1983) são processos que influenciam a mudança de práticas correntes em contexto educativo (citado por Coutinho et al, 2009, p. 358).

Mais concretamente, Coutinho et al (2009) apresentam um esquema da visão de Elliott, em que expõe que os ciclos de IA seguem uma lógica de quatro passos que conduzem a investigação e geram a mudança de práticas acerca de uma problemática. Inicialmente deve identificar-se e descrever-se detalhadamente a situação problemática ou o incidente. Seguidamente deve realizar-se um reconhecimento dos factos que levaram à investigação de determinado assunto, assim como expor os motivos que poderão estar no cerne desta problemática investigativa. Posteriormente reúnem-se as ideias e propostas dos profissionais, que permitirão uma visão sobre a possível mudança das práticas enraizadas, elaborando assim um plano de ação que registará as ideias e estratégias encontradas na fase anterior. Este plano de ação ditará o que se vai realizar de seguida, com o intuito da transformação ativa das práticas. A última fase prende-se pelo

² Traduzido do Espanhol.

desenvolvimento das ações estabelecidas no plano, mantendo uma visão avaliativa daquilo que é a abordagem prática em torno do assunto a transformar (Coutinho et al, 2009).

2.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para que a IA se desenrole, necessita de ser informada por técnicas e instrumentos de recolha de dados. No caso do profissional ou investigador, este deve reunir “informação sobre a sua própria acção ou intervenção” tornando os dados de investigação num “sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando assim, a fase da reflexão” (Coutinho et al, 2009, p. 373).

Assim, existe um conjunto de acontecimentos que estes investigadores experienciam ou devem experienciar para se informarem e desenvolverem os ciclos da IA, nomeadamente a “observação – notas de campo e diários, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeo)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Após estas ações enunciadas, é fundamental realizar uma interpretação dos dados obtidos, “com o objetivo de identificar informações e significados pertinentes neles contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Também através desta interpretação é possível apurar se os métodos selecionados se mostram eficazes para a investigação, ou se por outro lado existe a necessidade de os adaptar às circunstâncias, bem como escolher outros métodos.

Neste sentido, a mestranda recolheu inicialmente as suas informações investigativas atuando junto dos dois grupos de crianças e recorrendo à técnica da observação que informou os processos de planificação, de reflexão e a interpretação dos dados, explanadas mais adiante nesta seção. Nesta componente observacional e tendo em conta o tópico selecionado, o impacto das famílias no quotidiano das crianças em contexto, esta considera-se fulcral para a obtenção de informações de estudo. Quer em termos do comportamento e interações das crianças, quer na postura e no teor do diálogo das famílias com a/o profissional em contexto, a observação informa o investigador sobre a realidade daqueles acontecimentos, permitindo mais tarde interpretá-los, tendo em consideração aspetos teóricos que os poderão justificar (Máximo-Esteves, 2008).

Decorrentes do processo de observação surgem os registos, quer em notas de campo, quer em diários de bordo que permitem no momento em que ocorrem as situações, ou num posterior, anotar criteriosamente como estas aconteceram,

“respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estes podem ser de natureza descritiva ou interpretativa, sendo que os registos descritivos - as notas de campo - assentam na narração de um aspeto em particular e não na generalidade dos acontecimentos, sendo este uma narrativa do mesmo e não uma perspetiva pessoal. Enquanto isso, os registos interpretativos - os diários de bordo - inferem “interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias” ou seja constituem registos mais pessoais (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Os registos audiovisuais nomeadamente as fotografias, os vídeos e as gravações áudio, constituem as ferramentas que mais aproximam o registo dos dados recolhidos da realidade em que os mesmos aconteceram. É importante realçar que as fotografias devem servir apenas para registar algum momento a rever mais tarde ou eventualmente, para partilhar com as famílias, tal como defende a autora Máximo-Esteves (2008), “não pretendem ser trabalhos artísticos” (p. 91). Já os vídeos constituem uma poderosa ferramenta de análise das interações sociais e das perspetivas de cada interveniente, crianças e adultos, gerando assim um debate que é concebido como “um processo de desenvolvimento profissional próprio de uma comunidade de professores-investigadores” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Segundo Máximo-Esteves (2008), as gravações de áudio são instrumentos que permitem “o registo integral da conversação” podendo assim recolher-se detalhadamente aquilo que foi proferido pelos intervenientes, nomeadamente crianças e equipa educativa (p. 102). Através destes, a mestranda pôde aferir a fala concreta das crianças em casos específicos, podendo transcrevê-los mais tarde, como ocorreu na prática, por exemplo na construção dos mapas conceptuais relativos ao projeto desenvolvido e ainda, nas fases de avaliação contínua do mesmo. Este aspeto permitiu à estagiária manter o foco no diálogo, sem ter necessidade de registar todas as intervenções por escrito.

Através dos referidos instrumentos e técnicas de recolha de informação que resultaram de uma observação atenta, direta, indireta e sempre participante foi possível a mestranda avançar para uma fase posterior, a de reflexão. Esta foi realizada tanto individualmente como em equipa educativa. Numa fase mais avançada foi possível a interpretação dos dados recolhidos, balizando-os com os pressupostos teóricos que estão inerentes às práticas educativas e à profissão docente.

A reflexão é uma dimensão que surge ao longo de toda a prática educativa profissional. Esta deve ser entendida como tal e sobretudo realizada de forma sistemática

pelos profissionais. O/a educador/a deve reservar momentos para refletir no pós-ação, ser capaz de realizar uma reflexão durante a ação, bem como antes da ação, como ocorre nas planificações. É por esta questão que o contínuo reflexivo dos profissionais da área da educação, deve caracterizar-se por ser “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5).

Na visão das autoras Oliveira e Serrazina (2002) os processos de “actuar, observar e reflectir” devem ser realizados em parceria com a equipa educativa, com outros profissionais, com as próprias crianças, assim como com as suas famílias (p. 11).

No que toca à reflexão, a mestranda recorreu não só às suas notas de campo e ao diário de bordo que elaborou, como também a diálogos com as equipas educativas que permitiram uma partilha de conhecimentos e perspectivas diferentes das suas. Também nos momentos destinados às narrativas reflexivas, a mestranda espelhou algumas das suas reflexões em torno do tópico transversal que decidiu abordar, confrontando-o ainda com incidentes críticos da sua prática em Creche e em EPE (cf. Apêndices C1 e C2). Neste momento foram também seleccionados alguns referentes teóricos relevantes que possibilitaram a articulação da teoria com a prática, relativamente à temática referida.

Em torno da prática educativa, a mestranda proporcionou tempos de reflexão às próprias crianças, com o objetivo de desenvolver a sua autoestima, independência e confiança no discurso, uma vez que “quanto mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus próprios pensamentos e experiências”, defendendo as suas visões sobre o mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart 2011, p. 322).

Em suma, foi através dos processos de observação que foram detetadas necessidades de aprendizagem, objetivos de intervenção, assim como notadas as aprendizagens evidenciadas ao longo das semanas de prática. As planificações semanais realizadas colaborativamente em equipa educativa (cf. Apêndices D1 e D2) permitiram também o debate sobre as questões emergentes da prática com os dois grupos acompanhados em contexto educativo. Perante isto, foi possível refletir sobre as ações educativas desenvolvidas e a desenvolver, tendo em conta as várias decisões pedagógicas, para que se estabelecesse uma intencionalidade educativa que fosse adequada ao grupo de crianças e às suas necessidades e interesses, “prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al, 2016, p. 15).

Todos estes instrumentos e técnicas, contribuíram para que a mestranda aprimorasse as suas competências de avaliação, observação, planificação e reflexão, com vista à consolidação das suas perspetivas em torno da melhoria e do desenvolvimento profissional pedagógico.

2.3.2. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Importa agora mencionar que os princípios éticos e deontológicos devem incorporar o processo de IA. Assim, como nos traz Caetano (2019), a ética na investigação assume-se como um “complexo de ideias e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros” (p. 55). Por outras palavras, a ética pode representar a capacidade de reflexão associada à forma como os intervenientes devem atuar uns com os outros, e ainda à assertividade e sensibilidade, com que cada interveniente realiza esta reflexão, tendo em conta os seus princípios e valores individuais.

Neste sentido, e concordante com o referido nas OCEPE relativamente às relações entre os intervenientes no processo educativo das crianças, destaca-se a importância de o contexto educativo não atuar sozinho, sendo “essencial para o desenvolvimento desse processo” o envolvimento das famílias, da comunidade, da sociedade e sobretudo o respeito pela agência das próprias crianças, existindo assim princípios éticos a ter em conta também com estas entidades (Silva et al, 2016, p. 28).

Na Carta de Princípios da Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI), estão enunciados aspetos éticos pelos quais os profissionais de EI se devem reger, tendo em conta a dimensão da sua prática profissional. Assim sendo, existem aspetos que ao longo da prática pedagógica da mestranda foram tidos em consideração. Entre estes, menciona-se o cuidado e a sensibilidade inferida à interação com as crianças, não só no trato, como também no respeito pelos direitos que lhes estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Ressalva-se que foram sempre tidas em conta pela mestranda, a individualidade de cada criança, as suas características, assim como as atividades propostas procuraram sempre respeitar o princípio da diferenciação pedagógica. Para além disso, ao longo de toda a prática, as crianças foram escutadas pela mestranda, sendo que esta reservava momentos durante o dia para conversar com as mesmas quer em grupo, quer individualmente (APEI, 2011).

Em relação às famílias, foram tidos em conta os aspetos relativos ao dever de informação, ao acolhimento, ao envolvimento e ao incentivo à sua participação. Como foco deste relatório, importa salientar alguns aspetos que, tendo sido investigados ou informados pela equipa educativa, respeitaram sempre os intervenientes nomeadamente no sigilo conferido às questões dialogadas. Não obstante, as famílias foram ao longo das práticas da mestranda, conhecedoras e participantes dos projetos e atividades realizadas pelo grupo de crianças, sendo que diariamente as próprias crianças eram incentivadas a partilhar em casa, o que tinha ocorrido no contexto educativo. Para além disso, a mestranda procurou na maioria das suas propostas pedagógicas solicitar a participação e o envolvimento das famílias, o que acredita ser uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças. Foi ainda possível, a mestranda estar presente em momentos de receção das crianças e em reuniões de pais, o que constituiu uma aprendizagem muito significativa no processo e que permitiu estabelecer uma relação, ainda que curta, de proximidade, diálogo e de confiança com estes.

No que diz respeito ao contexto educativo, à comunidade envolvente e à sociedade foram também salvaguardados princípios éticos que marcaram as atuações com estes intervenientes. Entre eles, destacam-se a colaboração com profissionais das várias áreas inerentes ao desenvolvimento das crianças e também da área da EI, o desenvolvimento de projetos em conjunto com entidades da comunidade envolvente, o respeito e conhecimento pela cultura e pelos costumes enraizados nos dois contextos educativos, a procura de informação e a atuação coerente com as políticas públicas em desenvolvimento na comunidade, mantendo sempre o objetivo de desenvolver e potenciar tempos, espaços e experiências de qualidade educativa promovendo a equidade e justiça social (APEI, 2011).

Por fim, importa reforçar que relativamente a todas as dimensões enunciadas até então, foi salvaguardado o direito à confidencialidade e à privacidade individual e coletiva dos intervenientes em todos os momentos inerentes à prática educativa.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

No que concerne a este terceiro capítulo, o mesmo expõe a descrição e a análise de ações desenvolvidas ao longo das PES em Creche e em EPE. A planificação das propostas pedagógicas teve por base as experiências-chave designadas pelo modelo High Scope no que respeita à valência de Creche e as OCEPE no que concerne à Creche e à EPE. Para além disso, as mesmas abordam os referentes teóricos explanados nos capítulos I e II, estabelecendo uma articulação da teoria com a prática que resultou em processos reflexivos complexos realizados pela mestranda (Silva et al, 2016).

O capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos sendo o primeiro direcionado às ações desenvolvidas em contexto de Creche e o segundo referente às ações ocorridas em contexto de EPE. Em cada um destes descrevem-se duas experiências pedagógicas selecionadas pela mestranda, tendo em conta a incidência que apresentam sobre o tópico transversal já abordado ao longo deste relatório. A análise reflexiva das ações menciona as aprendizagens potenciadas às crianças, mas também à mestranda em processo de formação.

Como o propósito deste capítulo passa por enunciar sucintamente as experiências pedagógicas que possuíram maior enfoque no tema selecionado, neste caso o papel das famílias no quotidiano do contexto socioeducativo, serão também descritas aquelas que, embora incorporadas em projetos – desenvolvidos nas duas valências, mas que não serão aqui explanados na íntegra – possibilitaram a articulação entre os dois níveis.

3.1. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE

As propostas pedagógicas procuraram sempre ir ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo. Após uma análise do projeto curricular de sala, a mestranda procurou ainda aproximar os temas das atividades aos que a educadora cooperante previa desenvolver com o grupo. As planificações das ações descritas e os *feedbacks* posteriores dos atores deste processo, constituíram a base das várias reuniões da equipa educativa. Este aspeto proporcionou um enriquecimento do processo de aprendizagem profissional da mestranda.

Neste contexto a relação com as famílias era particularmente intensa, aspeto que motivou a decisão da escolha do tópico transversal por parte da mestranda. Posto isto, a

mesma procurou diversificar as propostas com as famílias, de forma que a relação escola-família se continuasse a desenvolver. Considerou-se relevante proporcionar aos familiares uma integração no quotidiano das crianças em contexto socioeducativo.

De seguida encontram-se descritas as duas atividades propostas no contexto A, assim como a sua análise no que concerne às aprendizagens das crianças e da mestrandia, aos níveis de envolvimento e bem-estar da criança, e ainda ao envolvimento das famílias.

3.1.1. “QUE FOLHA É A TUA?” E “A NOSSA ÁRVORE” - PROJETO “A NATUREZA E AS SUAS CORES”

No decorrer da PES em Creche propôs-se no âmbito da UC de Matemática na EI, o desenvolvimento de um projeto que visasse a interligação desta área com a Literatura. O mesmo foi intitulado de “A natureza e as suas cores” e teve como intuito a relação entre as duas áreas já mencionadas, contando com uma abordagem na natureza ou recorrendo a elementos da mesma. Esta decisão prendeu-se exclusivamente com os interesses do grupo que na fase em que a mestrandia pôde acompanhar, demonstrava muita curiosidade na exploração do espaço exterior. Este local era visitado com frequência pelo grupo, tendo em duas saídas ao exterior da instituição sido notado um aguçado interesse e elevada imaginação em torno deste ambiente. Concretamente, esta vontade das crianças evidenciou-se pela observação de folhas e flores nessas mesmas saídas. Na semana seguinte às deslocações ao exterior, o grupo comentou várias vezes as cores das folhas, o seu formato, o cheiro e a sua textura. Segundo Hohmann e Weikart (2011), importa que o/a educador/a entenda que o tempo no exterior permite às crianças não só a exploração dos elementos naturais, como também incentiva ao “desafio das atividades físicas e que continuam os mesmos tipos de brincadeiras que têm no interior” (p. 435).

Perante o trabalho proposto pela UC, a equipa pedagógica decidiu delinear um encadeamento de sete atividades que incorporaram o projeto, estando estas comprometidas com os objetivos presentes nos dois referentes que norteiam as aprendizagens na EI: as OCEPE e as Experiências-Chave de High Scope. Assim sendo, os objetivos foram os seguintes: promover a compreensão e análise de mensagens orais através da leitura da obra literária; potenciar a expressão oral de cada criança e a capacidade de realizar escolhas motivadas pelos seus interesses; expandir o vocabulário do grupo através do contacto com novos vocábulos; desenvolver a capacidade de classificação das cores; promover processos de contagem de objetos de forma lúdica;

desenvolver a associação do número ao reconhecimento visual da sua quantidade, recorrendo ao *subtizing*³; potenciar a resolução de problemas e o raciocínio matemático; estimular a compreensão gradual do sentido de número; promover a capacidade de comparar os atributos dos objetos e abordar as características dos elementos da natureza como folhas, animais e as estações do ano (Hohmann & Weikart, 2011; Silva et al, 2016).

Para além dos propósitos enunciados para o projeto, cada atividade possuiu objetivos específicos. A obra literária selecionada foi “A árvore” de Britta Teckentrup, que aborda os vários estágios que as árvores e os ambientes percorrem nas várias estações do ano. A atividade inicial do projeto, surgiu como forma de antecipação à leitura da obra e encontra-se descrita de seguida.

No dia em que se propunha o início do projeto foi sugerida pela educadora cooperante uma saída ao exterior, nomeadamente a uma zona de mato onde as crianças poderiam contactar com vários elementos da natureza, tais como: paus, folhas, pinhas, flores, pedras e terra. A equipa educativa, em reflexão entendeu que esta visita seria uma mais-valia para o grupo, relevando a aproximação ao tema que seria abordado pelo projeto. Durante esta visita ao exterior as crianças apreciaram o meio envolvente, apercebendo-se e explorando os elementos da natureza presentes. Por várias vezes o grupo parou para explorar algumas zonas ajardinadas e quando chegaram à mata, as crianças envolveram-se em brincadeiras individuais ou em grupos, utilizando vários elementos naturais que ali se encontravam (cf. Apêndice B1.1; Ilustração 1). Na parte da tarde ocorreu a primeira proposta pedagógica denominada de “Que folha é a tua?” que teve por base um diálogo com o grupo, tendo como principal objetivo a exploração e descrição de semelhanças e diferenças dos atributos das folhas, recordando as que tinham sido observadas no exterior.

Após a primeira conversa com as crianças sobre as memórias das folhas observadas e da observação de fotografias das mesmas tiradas pela mestranda nessa manhã, foram apresentados ao grupo cinco moldes com diferentes formatos e construídos com cartolina branca. Desta exposição, as crianças notaram características destes moldes e as parecências com as que observaram no exterior. O grupo referiu alguns aspetos em que comparavam as folhas verdadeiras e os moldes, como por exemplo a descrição do seu formato: “havia algumas pequenas e com biquinhos assim como esta (apontado para um

³ Trata-se do processo de reconhecimento visual de uma “mancha sem necessidade de contagem” (Silva et al, 2016, p. 77). Para este processo podem ser utilizados dados, dominós ou catões com marcas redondas pretas.

dos moldes)” (M.), comentando ainda outros atributos como o número de pontas e a cor de umas e de outras: “no parque não eram todas verdes, algumas eram castanhas e estas são brancas” (E.). Neste momento foi proporcionada uma reflexão com as crianças sobre as propriedades destes elementos e a forma como se inserem no meio natural. Os aspetos mencionados nesta reflexão foram a variedade de configurações das folhas, a sua quantidade presente nas árvores naquela estação do ano e ainda as cores das folhas verdadeiras tendo em conta a árvore a que pertenciam. Assim, e como os moldes construídos eram brancos surgiu a dúvida sobre a que árvore pertenciam, ainda que se verificasse a compreensão de que efetivamente representavam folhas de alguma árvore. A mestranda explicou ao grupo que a mesma árvore podia conter folhas de cores diferentes e que se esta fosse construída pelas crianças, as folhas poderiam ser da cor que cada uma escolhesse. As crianças concordaram com esta ideia e referiram que por vezes a mesma árvore possuía folhas amarelas e castanhas.

Depois deste esclarecimento foi solicitado a cada criança que seleccionasse a folha que mais gostava, ficando assim com um daqueles moldes na sua posse. A sugestão seguinte integrou um convite às crianças, para transportarem os moldes para as suas casas e os decorarem com as famílias, a fim de posteriormente os mesmos serem incorporadas numa árvore comum.

As famílias ficaram a conhecer o projeto e quais os seus objetivos através de uma comunicação por escrito, sendo solicitada a sua participação não só em diálogos com as crianças sobre o que se ia realizando, como também nestas propostas que as envolviam. Com esta comunicação, os familiares foram informados sobre a intenção da decoração das folhas, sendo salvaguardado o facto de poderem ser utilizados quaisquer materiais para realizar a mesma, uma vez que cada folha identificaria uma das famílias.

Nos cinco dias seguintes a esta proposta, a maioria das crianças fez chegar à sala a sua folha, sendo que as decorações se demonstraram muito originais e que se verificou que as famílias tinham atendido às sugestões dos mais novos, tendo em conta as suas explorações artísticas. Assim, alguns dos materiais utilizados foram os seguintes: autocolantes, purpurinas, massa, papel eva, papel crepe, tecidos, jornais, café, tintas, entre outras (cf. Apêndice B1.1, Ilustração 2).

Na segunda-feira seguinte, o grupo foi reunido no acolhimento e as folhas identificativas de cada família foram apresentadas individualmente. À medida que estas iam sendo mostradas pelo adulto, as crianças identificavam a que correspondia à sua

família e dialogavam sobre os materiais utilizados e os momentos que vivenciaram durante a sua decoração. Apesar de as folhas terem sido representadas através de moldes, que se reflete não ter sido a decisão mais adequada do ponto de vista da aproximação à realidade, as crianças demonstraram-se entusiasmadas e revelaram um sentimento de pertença face a cada uma das folhas por terem sido decoradas em família. Este diálogo permitiu abordar as diferentes cores e materiais utilizados, descrever os atributos de cada folha em relação às restantes e ainda desenvolver a linguagem oral, nomeadamente na expansão de vocabulário inerente às características da ação realizada (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta comunicação entre as crianças e a equipa educativa permitiu às primeiras expor as suas perspetivas e descrever o modo como realizaram as suas aprendizagens. Dessa forma, o grupo foi também envolvido nos processos de avaliação, no sentido em que cada criança tomou “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al, 2016, p. 16).

Durante a apresentação e de acordo com as diferenças e semelhanças evidenciadas pelas crianças foi proposta a contagem das “pontas” de cada folha, termo utilizado pelo grupo, uma vez que o mesmo já tinha referido que aquela característica tornava os formatos das folhas variados. Através deste momento foi estimulada a contagem oral do atributo mencionado e a sua compreensão, a abordagem do conceito de cardinalidade, o raciocínio e mais uma vez a comunicação oral relacionada com “experiências com significado pessoal” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 528). Durante a realização da contagem denotou-se uma dificuldade na compreensão da sequência numérica, nomeadamente entre o oito e o nove, sendo que o número maior era referido em primeiro lugar.

Nesta fase, verificou-se também um incidente que levou à modificação da forma de contar as pontas, uma vez que uma das crianças afirmou que a sua folha possuía duas pontas, contando o caule como uma destas. O M., criança que fez este reparo, explicou às restantes o seu raciocínio e perante este a mestranda refletiu na ação, percebendo que no pensamento daquela criança faria sentido a contagem ser feita daquela forma. Esta estratégia foi consensualizada pelo restante grupo, sendo utilizada nas contagens seguintes. A criança referida ficou entusiasmada, participando com mais vigor e concentração nas contagens que se seguiram.

Perante esta situação entende-se que o respeito e a aceitação do adulto pela diversidade de raciocínios e opiniões das crianças constituíram “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de cada criança” (Silva et al, 2016, p. 10). Para além disso, através da sua partilha o M. contribuiu para que outras crianças pudessem analisar as suas folhas daquela forma, conferindo uma variedade de possibilidades que foram constatadas pelo grupo a partir da nova contagem. Potenciou-se ainda uma tomada de consciência e a aceitação das perspetivas das outras crianças, respeitando-as e analisando-as em paralelo com as suas próprias ideias (Silva et al, 2016). Esta criança desenvolveu uma importante experiência durante o seu quotidiano, nomeadamente a capacidade de expressar as suas escolhas ou opiniões. Conforme referem Hohmann e Weikart (2011), quando as crianças são incentivadas a expressarem este tipo de individualidades “ganham confiança em si próprias como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes” (p. 577).

A confiança e a autonomia que a criança adquiriu com a experiência anteriormente mencionada verificou-se na manhã do dia seguinte, quando o M. chegou à instituição com uma folha que encontrou no caminho e que por sua iniciativa decidiu levar para mostrar ao grupo. Esta criança referiu que aquela folha tinha “as mesmas pontas” (M.) como a que ele tinha decorado com a sua família. Neste seguimento, a mesma criança fez ainda outro reparo: “olha, esta folha é mesmo igual à que eu pintei em casa, só que é daquela árvore. É verde!”, disse, apontando para uma árvore visível da janela da sala.

Nessa mesma manhã, o pai do M. demonstrou-se surpreendido e dialogou com a equipa, no sentido de partilhar que a criança tinha apresentado com muita clareza a sua forma de contar as pontas das folhas. Este familiar partilhou ainda que a criança revelou em casa que a sua forma de contar tinha sido notada e utilizada nas contagens das outras crianças do grupo. Através do breve diálogo iniciado pelo familiar da criança, foi possível criar um “meio de partilhar uma apreciação dos interesses e dos pontos fortes da criança” que foram vivenciados tanto no contexto educativo como no seio familiar (Post & Hohmann, 2011, p. 352).

Este momento fez com que a mestranda refletisse que efetivamente a criança sentiu que o seu parecer tinha sido escutado e apoiado, uma vez incluído nos processos seguintes. Para além deste aspeto verificou-se que o momento encorajador que o adulto proporcionou à criança aquando da sua explicação, ditou aquilo que a criança transmitiu aos familiares. A comunicação da criança e o ânimo que aquela experiência lhe

proporcionou, levaram a mestranda a concordar com a ideia defendida por Hohmann e Weikart (2011), nomeadamente que “quando os adultos se centram nas forças e talentos pessoais, as crianças são encorajadas a fazer o mesmo” (p. 121).

Esta partilha por parte da criança e da sua família realça ainda mais a imagem da criança como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem, considerando o facto de que lhe é reconhecido “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva et al, 2016, p. 16). A criança, ao partilhar o seu raciocínio participou no processo de avaliação e na ação com uma estratégia de aprendizagem quer para ela quer para as restantes crianças do grupo. Para além disto, verifica-se que a família tomou consciência sobre as aprendizagens concretizadas pela criança em contexto socioeducativo, garantindo “mais facilidade no apoio à continuidade” dessas mesmas aprendizagens em casa (Mata & Pedro, 2021, p. 75). Segundo as autoras Mata e Pedro (2021), acredita-se ainda que este momento foi partilhado, uma vez que a figura parental se mostrou atenta e interessada relativamente ao que a criança expressou, revelando uma postura saudável e “aproveitando os momentos em que estão juntos” (p. 55).

A proposta seguinte do projeto foi denominada de “A nossa árvore” e consistiu no preenchimento de uma árvore contruída em cartão, com as folhas que cada família decorou. Nesta atividade foi visível o entusiasmo das crianças, pela afixação de algo seu e que foi construído conjuntamente com as suas famílias, num objeto que se tornaria comum a todas as crianças/famílias, permitindo-lhes observar as suas construções. Esta proposta permitiu às crianças desenvolverem o seu sentido estético, distinguirem algo seu de algo que foi construído por outras crianças, cooperarem em tarefas de organização espacial e estabelecerem relações sociais com crianças e adultos.

Assim e após cada criança colocar a sua folha na árvore, a mesma foi pendurada na sala, à altura das crianças, para que as mesmas a pudessem visitar, tendo-se ainda convidado os familiares para observá-la. À medida que estes iam chegando ao final da tarde, entravam na sala para visualizar a árvore em conjunto com as crianças e reparavam nos materiais que outras famílias tinham utilizado, procurando associar a que famílias correspondiam as várias folhas.

O *feedback* das duas atividades foi positivo por parte das famílias, tendo em conta que incorporaram a diversidade de propostas das crianças, e ainda pelo facto de o resultado ter sido exposto num espaço onde estas puderam observar algo que construíram conjuntamente. Nesta vertente proporcionou-se às famílias uma melhor

ligação ao contexto educativo e às aprendizagens que nele se iniciaram (Mata & Pedro, 2021).

Ambas as dinâmicas não constituíram atividades isoladas como já foi referido, sendo assim um ponto de partida para o projeto mencionado. Posteriormente foram utilizados noutras atividades moldes iguais aos que as crianças tinham decorado nas suas casas e foi possível reparar que as mesmas já os diferenciavam por tamanho, número de pontas e os assemelhavam a determinada criança, por terem sido escolhidos pela mesma. Segundo os autores Hohmann e Weikart (2011), foi demonstrada nas atividades seguintes uma aprendizagem inerente à experiência de “atender cognitivamente a mais do que um atributo em simultâneo”, pelo que se acredita que esta tenha sido fomentada no decorrer das duas propostas descritas (p. 682).

No momento seguinte às duas ações apresentadas a mestranda refletiu sobre as mesmas, procurando encontrar outras vias que não as percorridas. Assim, no que diz respeito à apresentação das folhas das famílias, esta foi maioritariamente orientada pela equipa educativa, tendo sido participada pelas crianças sentadas em meia-lua. A mestranda considera que poderiam ter sido convidadas as famílias para participar também neste momento. No que concerne ao material utilizado para a representação das folhas, reflete-se que podiam ter sido utilizadas folhas naturais para aproximar as crianças da realidade, no entanto também foi considerado o facto de estas não serem tão resistentes para serem decoradas. Acredita-se ainda que poderia ter sido proposto às famílias a idealização destas folhas com as crianças, tornando a experiência mais especial do ponto de vista das vivências pessoais de cada família. Em relação à árvore construída em cartão reflete-se que a existia a possibilidade de a mesma ter sido construída pelas crianças, exigindo apenas o auxílio do adulto no momento do recorte do material. Este verificou-se muito consistente, tendo sido notada pela mestranda a dificuldade no seu recorte durante a construção da árvore.

Ainda assim, a mestranda acredita que foi uma proposta que promoveu a participação dos familiares, na medida em que os mesmos construíram algo com as crianças que teve significado para ambas. Como já foi referido, notou-se um respeito pelas propostas dos mais novos, em quase todos os casos. A única criança que não identificou a sua folha na apresentação das mesmas, mencionou quando questionada que: “foi a mãe que pintou” (G.), daí se justificar a falta de reconhecimento por parte da criança. Este aspeto foi dialogado com a família desta criança no final do dia, sendo que a mesma

revelou não ter tido disponibilidade horária para realizar a proposta em conjunto com a criança. Através de um diálogo respeitoso, a mesma família foi incentivada a comunicar com a equipa educativa quando estas situações ocorrerem, de forma a ser ajustado o tempo das solicitações colaborativas, propostas pelo contexto.

Estas experiências refletiram níveis de bem-estar e de envolvimento elevados. Nesse sentido verificou-se que o envolvimento das crianças não era constante pelo facto de se interessarem mais pela decoração de umas folhas do que de outras. Para além disto salienta-se um nível de envolvimento baixo da criança que não reconheceu a sua folha, apresentando alguma agitação durante as propostas e um olhar vago. Por sua vez, a criança que identificou a nova forma de contagem revelou um nível de envolvimento muito elevado, demonstrando-se extremamente absorvida pelas ações seguintes (Laevers, 2005).

Relativamente à abrangência curricular das duas propostas descritas, revela-se que tendo em conta o Decreto-Lei 241/2001, as mesmas incidiram sobre “objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (p. 5573). Mais concretamente, as duas atividades permitiram às crianças contactarem com várias experiências-chave propostas pelo modelo High Scope nomeadamente no âmbito das dimensões do tempo, espaço, exploração de objetos, sentido de si próprio, relações sociais, entre outras. Já nas áreas de conteúdo das OCEPE as mesmas atividades foram planeadas segundo as aprendizagens a promover presentes nas domínios inerentes ao Conhecimento do Mundo, à Formação Social e Pessoal e à Expressão e Comunicação. Para além deste aspeto e tendo em conta a relação promovida entre os atores do processo educativo, acredita-se que se envolveu o meio familiar “nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573), concluindo que as ações apoiaram e fomentaram a construção de “sentimentos positivos face ao contexto educativo” (Mata & Pedro, 2021, p. 12).

A proposta evidenciada no seguinte subcapítulo, realizou-se num momento final da PES em Creche, sendo que o seu principal intuito foi incentivar os familiares a protagonizarem uma atividade que apresentariam às crianças.

3.1.2. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: DRAMATIZAÇÃO “O CASAMENTO DA GATA” DE LUÍSA DUCLA SOARES

Com vista à comemoração do Dia Mundial da Criança na instituição, propôs-se aos familiares a possibilidade de que eles próprios assumissem um papel ativo, a fim de proporcionarem um momento lúdico e pedagógico aos seus educandos. Como objetivo desta proposta salienta-se o envolvimento das famílias no quotidiano das crianças em contexto socioeducativo, conferindo-lhes a oportunidade de serem elas próprias a representar algo para os mais novos. Conforme a ideia de Post e Hohmann (2011), acredita-se que o convite aos familiares para integrarem atividades no centro educativo promove relações de apoio e confiança que “fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador” (p. 356). Neste caso, o papel da profissional em formação foi o de organizar, mediar e facilitar a relação entre as famílias em estreita conexão com o contexto educativo.

Uma vez que a proposta assumiu como públicos-alvo os grupos das duas salas de Creche, foi estabelecida uma comunicação com os seus familiares, com a finalidade de apurar as suas disponibilidades para participarem nesta iniciativa, convidando-os a deslocarem-se à instituição a fim de planificar a atividade. Perante esta solicitação, seis familiares demonstraram-se disponíveis para integrarem a proposta, sendo que vários outros revelaram interesse mas simultaneamente indisponibilidade horária por questões profissionais. Tendo em conta as perspetivas dos autores referentes ao envolvimento família, acredita-se que o reduzido número de aderentes à proposta teve sobretudo como motivação a impossibilidade de se deslocarem à instituição durante o período da manhã, uma vez que estes revelaram entusiasmo com o que foi proposto. Crê-se que esta motivação mostra que as famílias se sentem integradas no processo educativo, o que poderá levar a que as mesmas participem em dinâmicas seguintes que se realizem dentro das suas disponibilidades horárias.

Assim, com os familiares presentes proporcionou-se uma reunião onde foram debatidas as ideias relativas ao teor da atividade que seria desenvolvida. Na apresentação da propostas dos familiares surgiu a ideia da leitura encenada de uma obra infantil que se verificou uma decisão unânime por todos os participantes, tendo em conta as diferentes fases de desenvolvimento das crianças dos dois grupos. As famílias demonstraram-se de um modo geral incentivadas com a participação na experiência e ativas na sugestão dos

detalhes da atividade. A equipa educativa ficou encarregue de selecionar uma obra literária que fosse ao encontro dos interesses das crianças e igualmente adequada à faixa etária da Creche. Neste momento agendou-se um ensaio, com o intuito de os familiares conhecerem o espaço onde ia ser realizada a atividade, bem como os materiais que seriam construídos e a obra literária que decidiriam pelo meio da votação.

Diante de algumas sugestões encontradas pela equipa educativa, a obra escolhida por via digital pelas famílias foi “O casamento da gata” de Luísa Ducla Soares, por se entender que possuía uma linguagem adequada à faixa etária e que a própria história seria compreensível para as crianças de ambos os grupos. Esta obra inclui sete animais como personagens secundárias e desenvolve-se em torno dos preparativos e do dia do casamento da personagem principal, a gata. As personagens foram representadas através de fantoches construídos pela mestranda, com recurso às próprias imagens da história para uma maior aproximação das crianças às ilustrações da mesma. Mediante a proposta da utilização dos instrumentos musicais feita pela mestranda, uma vez que constituíam um interesse evidenciado pelos grupos, em conjunto com os familiares foram associadas às personagens sete instrumentos convencionais e não convencionais que aludiam ao som da movimentação de cada uma destas. Para além da voz, os instrumentos musicais utilizados foram os seguintes: xilofone de metal, maracas, apito de água, clavas, triângulo e pandeireta. Através da combinação dos fantoches, dos instrumentos musicais e da estrutura construída para servir de fantocheiro, pretendeu-se proporcionar uma leitura da obra literária recorrendo ao jogo dramático, que tornou a experiência mais rica do ponto de vista pedagógico.

Durante este primeiro ensaio decidiram-se as personagens que cada familiar iria interpretar, sendo que um destes demonstrou interesse no manuseio dos instrumentos musicais, pelo facto de possuir formação naquela área e que uma familiar demonstrou vontade em narrar a história. Os restantes quatro familiares ficaram encarregues da representação das sete personagens, tendo as mesmas sido divididas por estes. Ao longo do ensaio foram aprimorados os pormenores de ritmo da narração, da sua interligação com os instrumentos e da acústica do espaço. Nesta preparação demonstrou-se um elevado espírito colaborativo entre os intervenientes, fazendo-se sentir a relação de confiança entre os familiares que já se conheciam, assim como a cooperação destes para com o contexto educativo.

No decorrer do ensaio, a relação estabelecida entre a instituição e as famílias verificou-se sobretudo quando surgiu a necessidade de aprimorar a estrutura de madeira que serviu de fantocheiro. Prontamente um dos familiares disponibilizou-se para auxiliar a mestranda nesta tarefa que incluía o manuseio de ferramentas específicas. Ainda neste momento ficou acordado que os familiares se manteriam escondidos por trás do fantocheiro durante a atuação, uma vez que não seria possível todas as crianças terem os seus familiares presentes. Através desta estratégia garantiu-se a todas as crianças a possibilidade de desfrutarem de um momento lúdico sem constrangimentos emocionais. Para além deste, foi agendado a pedido dos familiares um ensaio geral para os momentos anteriores ao início da atividade.

Nos instantes antecedentes à atividade, o familiar que se disponibilizou para auxiliar o arranjo do fantocheiro realizou esta ação com a mestranda, permitindo assim um aumento da eficácia da estrutura e da própria encenação da história.

Na hora destinada à realização da atividade os dois grupos desceram para o refeitório, local onde se realizou a proposta e depararam-se com um ambiente acolhedor e estimulante. As crianças sentaram-se no chão lado a lado, sendo que o grupo da sala de um ano foi encaminhado para mais próximo do fantocheiro, tendo o grupo dos dois anos ficado numa posição posterior.

O início da atividade ficou marcado pela passagem do instrumento *ocean drum* junto de todas as crianças. O mesmo foi selecionado com o intuito de captar a atenção do grupo, para que o seu foco se centrasse no momento da encenação da história que começaria de seguida. A escolha do instrumento prendeu-se com o interesse que este proporcionou a ambos os grupos durante as aulas de música promovidas pela instituição. Conclui-se que o entusiasmo das crianças face ao referido recurso se motivava pela visualização das esferas que se encontram no seu interior, ou até pelo próprio som que o mesmo emite conforme manuseado, entoando sons mais graves ou mais agudos, assemelhando-se ainda ao efeito sonoro das ondas do mar. Neste sentido, a observação da mestranda ao longo desta prática motivou a decisão da sua utilização sendo este o marco do início e do fim da história.

Atendendo ao facto de os grupos de crianças fazerem alguma diferença significativa de idades e conseqüentemente da capacidade de acompanhar todas as movimentações da obra foi utilizado também um instrumento para marcar a entrada das personagens em cena.

A narração da obra foi projetada de forma calma e entusiasmante, realizando várias pausas e estabelecendo-se uma ligação direta com o familiar que se encontrava a manusear os instrumentos. O momento que acompanhou toda a narrativa e onde mais se verificou esta ligação, foi na entrada das novas personagens, onde a narradora repetia a expressão enunciada na obra: “vamos lá procurar!” e se ouvia o som do triângulo de metal, entrando em cena a personagem mencionada, acompanhada pelo som do instrumento que caracterizava a sua movimentação. Quando todas as personagens já se encontravam em cena, deu-se na história o momento auge, onde se esperava o casamento e todas dançavam ao som da marcha nupcial. Seguidamente, a obra promove um enredo entre as personagens que foi representado com vigor pela própria agitação dos fantoches. Através desta intriga criou-se um momento de enorme *suspense* mas igualmente cómico em que as crianças demonstraram muita diversão através das suas gargalhadas.

Assim que a leitura da obra findou e perante a agitação sentida por parte do grupo de um ano, por não estar acostumado a permanecer durante aquele tempo no mesmo local procedeu-se à apresentação dos atores desta encenação. Lançada a questão ao grupo sobre o conhecimento de quem tinha representado as personagens a resposta geral foi negativa e como tal a mestranda procedeu à apresentação dos protagonistas daquela ação. Os familiares foram aparecendo à medida que a mestranda ia questionando retoricamente o grupo: “Quem terá encenado o nosso coelho? Foi o pai do...”, procedendo-se de igual forma para as restantes personagens. Após esta fase, as crianças ao reconhecerem o seu familiar demonstraram muita felicidade, deslocando-se imediatamente para junto destes (cf. Apêndice B1.2, Ilustração 4). Neste sentido e tendo em conta o defendido pelas autoras Mata e Pedro (2021), foi permitido ao grupo uma “valorização do contributo dos pais”, “a descoberta de novas competências e saberes”, a partilha de acontecimentos comuns, quer em casa quer na instituição e, ainda, o desenvolvimento de relações mais próximas com seus familiares (p. 75).

Após este momento, todos os intervenientes foram convidados a dançar a marcha nupcial, relembrando o momento que marcou a viragem da história (cf. Apêndice B1.2, Ilustração 3). Aproveitando esta dinâmica, o grupo da sala dos dois anos encaminhou-se ao parque exterior superior, onde tinham à sua espera um insuflável disponibilizado pela instituição. Estas mostraram-se em plena euforia, explorando o material livre e espontaneamente. Os familiares acompanharam este percurso, despedindo-se das suas crianças nesta zona, de uma forma suave.

Apesar de a participação dos familiares ter sido surpresa para as crianças e de nem todas terem os seus familiares representados, o mesmo decorreu de forma calma e sem grandes constrangimentos. As crianças mais novas apresentaram-se mais reticentes no momento da dança, pelo que quando repararam que toda a equipa educativa e os familiares o realizavam alegremente, decidiram fazer parte do mesmo.

No que diz respeito às escalas de bem-estar e de envolvimento, as crianças demonstraram na sua grande maioria níveis elevados que se verificaram pelo relaxamento e abertura ao ambiente com que observavam e interagiam na encenação. Para além disso, verificou-se que no momento da dança nem todas demonstraram vontade de realizá-la, apresentando níveis moderados de envolvimento, verificados na falta de motivação para com aquela experiência, apesar de mais tarde a terem concretizado. No momento em que apareceram os familiares, as suas crianças demonstraram um nível muito elevado de bem-estar (Laevers, 2005).

Ao nível das aprendizagens, as crianças revelaram posteriormente que os sons das personagens lhes eram conhecidos, tendo solicitado a exploração daqueles instrumentos. No que diz respeito à obra, as mesmas recuperaram os seus acontecimentos num diálogo proporcionado, tal como se verificou nos comentários proferidos por algumas crianças: “a gata não queria casar” (GA.), “primeiro ela casou e ficaram todos felizes mas depois ela tirou o vestido” (M.), “o lobo ia comer o coelho, parecia o lobo mau” (E.). Nestas ideias das crianças pôde reparar-se que as mesmas revelaram competências de intertextualidade entre duas histórias infantis com personagens comuns (os lobos), comunicaram os seus raciocínios verbalmente e expuseram a sua capacidade de observação de como as coisas podem ser iguais ou diferentes. Para além destas que compreendem algumas experiências-chave do modelo High Scope, as crianças demonstraram também o interesse em explorar e imitar os vários sons das personagens; apropriar-se do início e fim de um intervalo de tempo; observar pessoas e coisas de diferentes perspetivas, nomeadamente através do jogo dramático e ainda ter apreciado uma história encenada com recursos variados (Hohmann & Weikart, 2011).

Os resultados desta proposta pedagógica revelaram uma enorme satisfação por parte das crianças, dos familiares e dos próprios profissionais do contexto educativo. Também na visão profissional da mestrandia, o valor inferido à relação colaborativa com as famílias proporcionou a concretização de um percurso em parceria, sendo o mais

importante que as crianças beneficiaram do facto de os seus familiares se envolverem e realizarem algo que lhes conferiu muito mais significado.

Para além disso, a parceria que se alimentou em torno de um propósito comum, a atividade do Dia Mundial da Criança, revelou-se um estabelecimento de relações seguras, cooperantes e confiáveis que deram origem a um nível elevado da qualidade da proposta pedagógica oferecida às crianças (Mata & Pedro, 2021). O termo “parceria” foi empregue nesta relação pelo facto de se ter verificado uma participação ativa de todos os intervenientes para o culminar de um objetivo comum, a aprendizagem holística das crianças. No entanto, acredita-se que esta relação não teve início no momento da planificação da atividade descrita, considerando-se um trajeto já percorrido pela instituição e que foi transportado com confiança para a prática educativa da mestrandia.

Na visão da profissional em aprendizagem, o desenvolvimento destas propostas permite aos/às educadores/as desenvolver a integração esperada das famílias, possibilitando um melhor conhecimento das crianças e das próprias, conferindo assim um apoio mais eficaz ao processo educativo. Além disto, a mestrandia acredita que atividades desta índole potenciam também uma junção de estratégias e recursos mais adequados às necessidades de cada criança, bem como uma confiança para o diálogo futuro com as famílias sobre os mais variados aspetos (Mata & Pedro, 2021).

Para as famílias, este momento foi encarado como uma oportunidade de realizarem uma atividade para a apresentarem aos seus filhos, sendo sobretudo valorizada por poderem estar presentes num dia tão especial para todos. Estas demonstraram sentir-se bem-vindas na comunidade educativa, tendo em conta a sua entrega e participação ativa nos momentos de decisão e debate no decorrer da planificação da atividade. Admite-se ainda ter sido potenciada a valorização do papel de progenitores aos próprios familiares, na medida em que a sua ação foi muito admirada por todos os atores do processo, principalmente pelas crianças.

Refletindo sobre a ação pedagógica, a mestrandia repara que foi proporcionado um momento onde todos os envolvidos partilharam ideias e sugestões, estabelecendo-se assim relações colaborativas. Destas relações positivas e apoiantes surgem, segundo Mata e Pedro (2021), “espirais de bem-estar emocional, mental e físico que levam, muitas vezes, a lidar melhor com as situações” que estes intervenientes poderão encontrar num futuro próximo (p. 71). Não obstante, apenas alguns familiares puderam participar nesta proposta e como tal proporcionou-se a gravação digital da dinâmica bem como o registo

fotográfico, que foram enviados a todos os familiares nesse mesmo dia. Estes registos foram ainda apresentados no ecrã do átrio da instituição, por forma a que no momento de recolha das crianças, as famílias pudessem visualizar os resultados da atividade. Acredita-se que a disponibilização destes registos não permitiu a participação das famílias que não estiveram presentes, no entanto colmatou a exclusão e o desconhecimento das mesmas sobre o que foi desenvolvido. Refere-se ainda que o facto de esta atividade ter resultado em aprendizagens para as crianças, constituiu um mote para que mais vezes fosse desenvolvida em parceria com as famílias.

Seguidamente serão apresentadas duas experiências pedagógicas que ocorreram ao logo da PES em EPE.

3.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As propostas pedagógicas realizadas em contexto de EPE procuraram igualmente atender aos interesses e sobretudo às necessidades do grupo, evidenciadas no projeto curricular de sala pela educadora cooperante. Em momentos de diálogo com a equipa educativa foi possível compreender que a faixa etária do grupo em questão ditava na maioria dos casos, o último ano da sua frequência nesta valência. Posto isto, concordou-se que deveriam ser abordados alguns aspetos que apoiariam as crianças nos processos transitórios e nas aprendizagens seguintes, nomeadamente na vertente da Formação Pessoal e Social (Silva et al, 2016).

Adiante expõem-se as experiências pedagógicas que para além dos propósitos mencionados no parágrafo anterior, enfocaram nos processos relacionais transversais ao tópico selecionado, nomeadamente na participação e no envolvimento das famílias em contexto educativo.

3.2.1. “CONSTRÓI O TEU CASTANHEIRO”

Com a aproximação da época do Magusto, verificou-se que a instituição onde a mestranda realizava a PES em EPE continha no seu plano de atividades a comemoração desta época. Para isso, o objetivo proposto era que cada sala desenvolvesse atividades onde explorariam a história e as tradições alusivas ao Dia de São Martinho. Em conjunto com as restantes estagiárias da instituição, a mestranda desenvolveu uma dramatização da lenda de São Martinho, recorrendo a adereços e cenários que transportaram as crianças para o dia em que ocorreu a referida lenda.

Na sala onde a mestranda realizou a sua prática, o grupo já evidenciava alguns conhecimentos prévios acerca do Magusto, tendo por isso sido abordada a história “A Maria castanha” de Benedita Vaz Pinto, que remonta a experiências habitualmente vivenciadas nas ruas nesta época do ano. Após a leitura da história foi apresentada uma canção infantil alusiva ao Magusto denominada de “Castanhas, castanhas”, que integra um ritmo acelerado tal como o grupo aprecia.

No dia seguinte, a mestranda propôs um diálogo sobre as tradições do Magusto questionando as crianças sobre quais as informações que possuíam sobre aquele assunto. O grupo concluiu que existiam assadores de castanhas nas ruas como o que tinha sido mencionado na história, tendo algumas crianças referido que era costume comerem castanhas assadas em casa. Assim, a mestranda interrogou o grupo sobre a origem das castanhas. Algumas fizeram referência aos castanheiros e a partir deste momento começou a ser abordada a sua constituição, a folhagem e a época do ano em que a mesma oferece os seus frutos.

Através deste diálogo realizou-se um levantamento das ideias das crianças onde as mesmas afirmaram: “é a árvore das castanhas” (R.), “é uma árvore muito velha” (M.), “são árvores muito altas” (AA.). Posto isto, a mestranda sugeriu que durante os seus passeios em família no fim-de-semana, as crianças procurassem castanheiros e caso os encontrassem os fotografassem para que na segunda-feira seguinte pudessem partilhar os seus registos com o grande grupo. As famílias foram informadas sobre esta sugestão, sendo solicitadas fotografias impressas ou enviadas via *e-mail*, caso encontrassem os referidos, para que se desse origem a um momento de partilha das mesmas na sala de atividades.

Esta solicitação teve como propósito sugerir um passeio em família e nesse mesmo percurso observar as espécies de árvores, procurando a existência de um castanheiro nas redondezas. Conforme referem as autoras Mata e Pedro (2021), as famílias revelam muitos entraves à participação em atividades no contexto educativo. Estes constrangimentos devem-se, na sua maioria, ao fator da sua indisponibilidade horária. Contudo, é verdade que as famílias interagem com as suas crianças diariamente em casa, na rua ou em atividades de lazer, “sendo assim importante aproveitar estes momentos, valorizando-os e conferindo-lhes uma maior intencionalidade” (Mata & Pedro, 2021, p. 55).

Na segunda-feira seguinte, dia em que se propôs a partilha sobre os castanheiros, os resultados da solicitação às famílias revelaram-se impressionantes. Algumas crianças afirmaram não ter encontrado nenhum castanheiro durante o fim-de-semana, no entanto recolheram na *internet* em conjunto com as famílias, informações e fotografias sobre os mesmos que trouxeram impressas a fim de serem partilhadas. Outras crianças desenharam aquilo que achavam ser um castanheiro. Por sua vez, duas crianças trouxeram ainda elementos naturais alusivos aos castanheiros que encontraram, nomeadamente ouriços e castanhas. Nesta proposta verificou-se que as famílias construíram com as crianças cartazes, desenhos, histórias e exploraram materiais, conferindo muito significado àquele momento (cf. Apêndice B2.1, Ilustração 5). Acrescenta-se que estas ações não tinham sido solicitadas pela mestranda, tendo partido da própria iniciativa das famílias que procuraram corresponder com algo que se aproximasse da proposta realizada.

O momento de partilha das fotografias dos castanheiros transformou-se de imediato numa exposição de materiais e trabalhos que foram contruídos em família. As crianças demonstraram-se orgulhosas pelo facto de estarem a partilhar algo distinto do que os colegas tinham mostrado até então, o que constituiu um momento único e muito valorizado por elas. No decorrer da partilha, uma criança proferiu que tinha um castanheiro mesmo em frente à sua casa, contudo referiu: “a mãe esqueceu-se de tirar fotografia” (AA.). Esta criança partilhou com o grupo quais as características que já tinha observado daquela árvore que era do seu conhecimento.

Tendo em conta a escala de envolvimento proposta por Laevers (2005), verificaram-se nesta partilha em grande grupo níveis distintos. As crianças cujas famílias não participaram na solicitação revelaram um baixo nível de envolvimento, distraíndo-se com facilidade e interrompendo. As restantes crianças variaram entre os níveis de envolvimento moderado e elevado, sendo moderado naquelas que se verificou ansiedade pela sua vez de apresentar e elevado nas que utilizaram as suas capacidades mentais para descrever o que tinham observado e no entusiasmo em mostrarem algo que construíram. A única criança que revelou um nível muito elevado de envolvimento foi a que trouxe o ouriço, sendo que ela própria referiu a curiosidade que causou às restantes quando explicou as suas características.

Posteriormente à análise das informações, a mestranda propôs ao grupo a construção de um castanheiro a realizar-se no dia seguinte, com recurso a materiais

naturais. Esta proposta teve como objetivos fomentar o desenvolvimento da capacidade de realizar escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, respeitando o outro e as suas opiniões, assim como desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (Silva et al, 2016). Para além destes, a atividade projetou a amplificação da capacidade de observação, atenção e concentração, objetivos referidos no projeto curricular de sala, tendo para isso sido delineadas estratégias que se encontram mencionadas adiante (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024). No que concerne à área do Conhecimento do Mundo pretendeu-se ainda promover a interação com o meio, a fim de apurar as diferenças e semelhanças entre esta espécie e outras árvores, como por exemplo o carvalho que se encontra presente no parque anexo à instituição (Silva et al, 2016).

No acolhimento do dia seguinte o grupo foi dividido em pequenos grupos de três a quatro crianças, tendo sido estabelecido que cada grupo iria à vez construir o castanheiro. Esta decisão prendeu-se pelo facto de a mestranda ter observado que as atividades em pequenos grupos propostas pela educadora cooperante, promoviam uma maximização dos objetivos já mencionados e ainda das aprendizagens das crianças. Além disso, a mestranda acredita que as crianças com mais idade poderiam apoiar as crianças mais novas, bem como as que possuem maiores dificuldades na realização das propostas fossem auxiliadas pelas que as executam com maior destreza. No fundo esta organização do grupo recorre ao conceito de *mentoria*, onde se acredita que a “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al, 2016, p. 24).

O ambiente exploratório foi organizado no espaço polivalente da instituição. Neste encontravam-se duas mesas cobertas com materiais naturais e reciclados, tais como: areia, paus, folhas, ouriços, tintas, pincéis, folhas de jornal e revistas, rolos de cartão, esponjas, lãs, tecidos, cápsulas de café, caixas de ovos, copos de iogurte, entre outros, bem como cadeiras para as crianças aproveitarem o momento confortavelmente. Para além destes foi ainda colocada no mesmo espaço uma coluna de som que entoava uma música ambiente, fazendo alusão aos sons do outono. Tendo em conta a seleção dos materiais e a predisposição das crianças na sua exploração, a mestranda refletiu posteriormente que esta ação podia ter sido realizada pelas mesmas, sendo feito um levantamento das sugestões destas.

Através das aprendizagens promovidas com a recolha de informações que cada criança realizou com a sua família, a elaboração do castanheiro tornou-se um momento de exploração artística dos materiais, mas simultaneamente uma abordagem ao mundo natural e às características das árvores. As crianças procuraram perceber o que deveriam construir primeiro, imaginando a partição das árvores: as raízes, o tronco, os ramos, as folhas e os frutos, delineando os materiais que utilizariam para a construção.

De um modo geral o grupo demonstrou-se fascinado com a variedade do material disponibilizado, questionando várias vezes se poderia explorar os materiais naturais e utilizar as tintas para os decorar. A liberdade de exploração foi proporcionada às crianças, sendo que a mestranda procurou em determinados momentos lembrar os grupos sobre qual o propósito desta atividade, concretamente a construção de um castanheiro. Esta ressalva por parte da mestranda justificou-se pelo facto de as crianças se demonstrarem muito envolvidas no manuseio dos materiais, afastando-se do real objetivo da atividade.

O primeiro grupo a realizar a construção composto por quatro crianças revelou momentos exploratórios bastante distintos. Verificou-se que duas das crianças decidiram explorar materiais como as cápsulas de café (que referiram ser castanhas), em cima de folhas de papel, e as outras duas começaram por selecionar um suporte, onde fosse possível colocar areia para formar a base do castanheiro. À medida que o tempo foi avançando, as primeiras duas crianças decidiram explorar materiais semelhantes às segundas, nomeadamente os copos de plástico e as caixas de ovos, surgindo a necessidade de utilizarem os mesmos utensílios como pás, pincéis ou esponjas, para o enchimento com areia ou para a decoração. Nesta fase, e como foi disponibilizado por exemplo um pincel para cada tinta, as crianças entraram em processos de negociação para a utilização dos referidos materiais. Acredita-se que neste sentido foram proporcionadas aprendizagens ao nível da convivência democrática e da educação para a cidadania, como é objetivo assente no projeto educativo da instituição, revelando-se ainda “a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al, 2016, p. 39).

Notou-se por parte deste grupo um questionamento constante sobre a constituição física dos castanheiros, no sentido de selecionar quais os materiais que poderiam utilizar para as construções. Assim, a mestranda refletiu que apesar de quase todas as crianças terem visualizado fotografias de castanheiros no momento da apresentação do que tinham recolhido com as famílias, o facto de não os observarem diretamente condicionou

a sua concepção sobre a constituição dos mesmos. A C. foi uma das crianças que começou por selecionar e por decorar o suporte para a construção, no entanto a dado momento a mestranda reparou que a criança já tinha decorado quatro destes materiais. A mesma criança encontrava-se, segundo a escala de bem-estar e envolvimento de Laevers, num nível muito elevado de envolvimento na exploração daqueles materiais, mostrando claros sinais de bem-estar como por exemplo o seu relaxamento durante a atividade, os sorrisos que ia esboçando, a vivacidade dos seus movimentos motores e a abertura ao ambiente, tendo em conta os vários materiais que ia optando por explorar com as mãos, como pintar rolos de papel e outros pedaços de cartão (Laevers, 2005). Após alguns minutos de exploração livre por parte da criança, a mestranda posicionou-se junto da mesma, elogiando o que tinha construído até então e questionou-a sobre como se sentia ao desenvolver a construção do castanheiro. A criança passou o seu olhar sobre todos os materiais que já tinha explorado e que estavam colocados imediatamente à sua frente e referiu: “Estou a gostar. Posso começar a pôr areia?” (C.). A mestranda respondeu-lhe afirmativamente e mencionou que a mesma poderia utilizar os suportes que já tinha decorado para a sua construção.

Na perspetiva da mestranda, o consentimento de uma exploração livre reflete de certo modo a diferenciação pedagógica que surgiu na ação. Esta dimensão foi atendida pelo adulto, na medida em que este agiu de acordo com a intenção da criança em continuar a experiência que se verificava prazerosa para ela, indo claramente ao encontro dos seus interesses. Neste âmbito foi disponibilizado um maior tempo de exploração à criança de forma a não interromper a experiência pelo fator da duração prevista para a atividade.

O D. que começou por pintar cápsulas de café e carimbá-las numa folha de papel, assim que observou a B. a alcançar um balde e a enchê-lo com areia, decidiu igualmente procurar um recipiente que lhe permitisse começar a construir o seu castanheiro. Enquanto a B. se envolveu num processo de alinhar com uma pá a areia dentro do balde e retirar as pedras maiores que nela existiam, o D. rapidamente encheu a sua caixa com o mesmo material e correu para a mesa onde se encontravam mais materiais para completar a sua árvore. As quatro construções deste grupo foram colocadas num local mais resguardado e não visível para os grupos que iriam explorar de seguida, por forma a não condicionar as suas construções. Esta estratégia foi utilizada para os grupos seguintes, garantindo assim uma maximização do poder imaginativo das crianças.

Já no segundo grupo que se deslocou ao polivalente, as quatro crianças começaram desde logo por escolher as bases do seu castanheiro, entre elas: caixas de cartão e copos de plástico de vários tamanhos. Este grupo delineou desde o início qual o plano para construir, passando por alguns constrangimentos ao longo das suas construções. Entre estes destaca-se o dilema com que o F. se deparou ao encher a sua caixa de cartão com areia, tendo decidido pintá-la posteriormente. No entanto o F. reparou que a quantidade de areia colocada e o excesso de tinta utilizada tinham acabado por comprometer a estabilidade da caixa, fazendo com que o cartão ficasse mais frágil. A criança mostrou-se preocupada com este incidente e, como tal, a mestranda dialogou com esta sobre qual a solução que seria viável para a resolução daquele problema. O F. chegou à conclusão de que a quantidade de areia colocada teria sido excessiva, mas que não era viável retirá-la, por isso solicitou à mestranda o seu auxílio para “pôr fita cola à volta” (F.) da caixa. A mestranda respondeu positivamente a esta proposta da criança e sugeriu-lhe ainda que colocasse na base uma placa de cartão mais consistente, para facilitar a deslocação para a sala de atividades, quando fosse o momento de apresentar aos colegas. A criança aceitou a sugestão e continuou a exploração.

Após esta resolução, a mesma criança fez referência ao ouriço que trouxe de casa no dia anterior, sendo que no momento da construção, a mesma referiu “Bruna, eu vou pôr ouriços porque eu vi no castanheiro onde apanhei” (F.). Quando se deslocou à mesa dos materiais e observou os ouriços, o F. percebeu que estes não eram iguais ao que tinha trazido, justificando a sua observação com o argumento “não tem piquinhos” (F.). A mestranda explicou-lhe que aqueles materiais também pertenciam a árvores e foram disponibilizados pela sua semelhança aos ouriços dos castanheiros que eram mais difíceis de recolher, questionando-a se esta concordava com aquela ideia. A criança proferiu novamente “sim, só não tem os piquinhos” (F.), recolhendo alguns para incluir na sua construção.

Por sua vez, o RI. encontrou também um constrangimento na estabilidade dos paus que escolheu para enterrar na areia. Junto da criança, a mestranda questionou-a sobre a opção possível para a sustentação daqueles materiais, à qual a criança olhando para a mesa dos materiais, respondeu com uma hipótese “pode ser com fita cola?” (RI.). A mestranda convidou-o a experimentar se aquele material resolveria o seu problema, visto que a ação não comprometeria a sua construção, podendo ser encontradas outras estratégias se assim fosse necessário. A criança cortou pedaços de fita cola de papel e

quando experimentou percebeu que esta não funcionava. A mestranda manteve-se sentada junto da criança e pensou alto com ela, “se o tronco que construístes não está seguro, será que é necessário algo pesado para que o mesmo não caia?”, a criança responde “sim! Algo pesado...”, voltando à mesa dos materiais onde apontou para um conjunto de pedras pequenas, mencionando à mestranda “estas pedras são pequenas, não vai ser pesado”. A mestranda incentivou a criança novamente, sugerindo a colocação não só de uma pedra mas de várias que pudessem envolver a base dos paus. Em poucos minutos a criança demonstrou sinais de satisfação com o resultado da estratégia que encontrou, continuando a decoração da sua árvore.

Acredita-se que o incentivo e a atenção conferidas pelo adulto às crianças para testarem as várias hipóteses que encontraram proporcionou que as mesmas descobrissem “formas próprias de resolver os problemas, o que lhes permite desenvolver não só a autoestima, mas também a criatividade” (Silva et al, 2016, p. 34).

Durante a exploração do terceiro grupo composto por três crianças, uma destas referiu que conhecia bem as características dos castanheiros, uma vez que observou um em frente à sua casa. Esta criança iniciou logo a construção da sua árvore, acabando por ao longo do seu processo auxiliar uma outra criança que apresentava mais dificuldades. Esta reação da primeira criança revela que o conhecimento acerca do tema abordado constituiu uma observação realizada em família, apesar de não ter sido registado em fotografia. A terceira criança construiu o seu castanheiro por imitação daquilo que as outras duas construíam, revelando pouca vontade para explorar novos materiais. A mestranda procurou aproximar-se da mesma e conversar sobre este facto, ao que esta revelou “gosto do meu Castanheiro assim” (RA.). Quando este grupo terminou as suas construções, aproximava-se a hora do almoço e como tal o grande grupo foi informado que as restantes sete crianças realizariam a mesma proposta no dia seguinte.

Na manhã do dia seguinte, a mestranda voltou a organizar todo o ambiente para proporcionar a exploração dos materiais e a construção dos castanheiros às crianças que não o tinham realizado ainda. Assim, procedeu à divisão das mesmas em dois grupos mais pequenos, um de quatro crianças e um segundo de três crianças.

Neste segundo dia, o primeiro grupo a deslocar-se ao polivalente revelou-se entusiasmado com a exploração de todos os materiais. Acredita-se que esta motivação se prendeu com o facto de no dia anterior as crianças dos outros grupos terem comentado

com estas os pormenores das suas construções e os materiais que exploraram, sendo que este quarto grupo revelou-se até ansioso durante o acolhimento da manhã.

Assim que o M. chegou ao polivalente e observou a mesa com os materiais selecionou um rolo de papel e começou a pintá-lo, referindo: “é castanho porque é o tronco” (M.). Esta criança possui um grau de parentesco com a que referiu ter um castanheiro em frente à sua casa e como tal durante o diálogo sobre o tema mostrou-se igualmente muito participativo, revelando alguns conhecimentos sobre esta árvore. Rapidamente o M. montou a sua árvore e como percebeu que os seus colegas ainda exploravam os materiais, começou a encher com areia um balde.

Entretanto, uma das crianças mais novas do grupo encontrava-se altamente envolvida na exploração da areia dentro de um copo que pintou de vermelho. Esta observava atentamente a transformação da cor da areia misturada com a tinta vermelha, enquanto a empurrava com as suas mãos para dentro do copo. Tal como já tinha acontecido com outras crianças, a mestranda permitiu que esta se mantivesse naquela experiência durante algum tempo, por entender que tinha cativado a sua atenção e o seu interesse.

Por sua vez, a V. observou a construção do M. e tentou reproduzi-la com os mesmos materiais. A dado momento deparou-se com a vontade de colocar folhas nos ramos do seu castanheiro e questionou a mestranda sobre como o poderia fazer. Enquanto o M. selecionou voluntariamente pedaços de fita cola para colar as folhas, por sua vez a V. foi incentivada pela mestranda a procurar na mesa dos materiais uma estratégia de alocar as folhas aos paus que selecionou. Esta criança reparou que existiam fios de lã disponíveis na mesa e durante uns segundos imaginou a eficácia daquela estratégia, dividindo o seu olhar entre os rolos de lã e a sua construção. A dado momento, a criança pegou na lã e olhou para a mestranda, solicitando a sua aprovação. A mestranda incentivou-a a experimentar e a mesma começou a enrolar os fios de lã nas folhas e nos paus, tendo depois de algumas tentativas referido: “não dá” (V.), dirigindo-se de imediato para a mesa dos materiais, alcançando a cola líquida. A estratégia que a V. encontrou foi colar os caules das folhas nos ramos que selecionou. A criança voltou a pegar nos fios de lã e continuou a enrolá-los no material que definiu como tronco. Questionada sobre aquela experiência, a criança responde à mestranda “não queria pintar o tronco por isso pus este fio verde aqui” (V.). A mestranda apurou mais tarde que a representação do verde no tronco teria sido um palpite de uma outra criança, que referiu que este poderia ser castanho ou verde.

A este grupo pertencia também uma criança mais introvertida que habitualmente participava pouco nas propostas realizadas na sala. Esta foi uma das crianças cuja família não participou na atividade das fotografias, pelo que a dado momento a criança parecia um pouco distanciada do que estava a ser abordado. No início da construção a mesma demonstrou-se com pouca vontade de realizá-la, sendo que a mestrande se sentou junto dela para tentar compreender os seus motivos. A criança referiu que não sabia como iria realizar aquela proposta. Numa conversa entre o adulto e a criança, esta pareceu compreender a dinâmica e à medida que os seus colegas iam incentivando, esta observou suas ações, tendo-lhe também surgindo ideias. A dado momento a mestrande afastou-se um pouco para compreender se a criança continuaria a exploração ou se por sua vez solicitaria o seu apoio. A criança demonstrou-se verdadeiramente envolvida na atividade, selecionando várias quantidades de paus e de cápsulas de café que pintou e referiu serem as castanhas. No decorrer desta exploração, a mesma colocou as cápsulas suspensas nos paus, e reparou que estas caíam várias vezes, pelo que a mestrande questionou se não gostaria de fixá-las de alguma forma. A criança recusou, mostrando vontade de apenas deixá-las suspensas, referindo que: “as castanhas caem da árvore” (TG.). A mestrande esboçou um sorriso, compreendendo claramente a ideia daquela criança e respeitando-a, concordou com a sua afirmação.

Perante o momento inicial da exploração em que a referida criança não demonstrava vontade de participar e a análise do posterior envolvimento desta criança que se mostrou elevado segundo a escala de envolvimento e bem-estar de Laevers, a mestrande acredita que o facto de a família não ter realizado com a criança nenhuma abordagem sobre o que foi solicitado, se revelou um entrave à participação da própria criança na atividade (Laevers, 2005). Enquanto as demais se demonstraram entusiasmadas por terem observado ou pesquisado com as suas famílias informações sobre os castanheiros, construindo assim algum significado em torno do tema, aquela criança apresentava um certo alheamento sobre o mesmo. Apesar disto, o diálogo com a mestrande e a estratégia de mentoria utilizada, motivaram o envolvimento desta criança que se revelou muito implicada na proposta pedagógica.

Por fim, o último grupo era composto por três crianças sendo que uma destas apresentava NAS e outra possuía nacionalidade estrangeira, não dominando a língua portuguesa. A terceira criança (TA.) não esteve presente no dia do diálogo sobre os castanheiros e a sua família também não participou na proposta. No momento inicial a

mestranda explicou a esta criança o propósito daquela atividade, mostrando-lhe algumas fotografias de castanheiros, pelo que esta demonstrou compreender e iniciou de imediato a sua construção.

A DD., criança com NAS, realizou uma pesquisa com a família onde afirmou ter visitado um castanheiro em casa dos seus avós. Esta demonstrou muito interesse pela história alusiva ao Magusto que foi explorada na sala de atividades e assim que observou os ouriços na mesa referiu: “olha, tem castanhas” (DD.). Num momento inicial esta criança explorou, durante algum tempo, a areia dentro de um copo de plástico. Decorrente do diálogo com a mestranda, a mesma criança selecionou alguns paus já com folhas incorporadas e colocou na base os ouriços que assemelhou às castanhas, decorando-os com tintas. Numa fase mais avançada, a mestranda questionou se a criança gostaria de colocar os ouriços suspensos nos ramos, à qual a mesma respondeu positivamente. A mestranda questiona-a sobre de que forma se poderiam colar aqueles materiais, pelo que a criança não respondeu. Assim, sugeriu-se a fita cola e a DD. correu para a alcançar da mesa. A mestranda encorajou a criança a cortar pequenos pedaços de fita cola e de seguida mostrou como a mesma poderia envolver os ouriços. A criança repetiu a ação da mestranda para os seguintes ouriços, demonstrando muita alegria no fim da construção, mencionando “olha, tem castanhas, quentinhas” (DD.), fazendo alusão à música já mencionada e cantando-a no restante tempo.

Já com a criança de nacionalidade estrangeira, a mestranda dialogou em inglês mostrando-lhe pela janela uma árvore diferente da que estaria a ser abordada, a fim de possibilitar uma análise da criança às diferenças entre esta e as fotografias dos castanheiros que visualizou anteriormente. Para esta criança, a mestranda sentiu a necessidade de questionar, no sentido de perceber se esta gostaria de visualizar as construções dos colegas, de forma a esclarecer o propósito da proposta pedagógica. A criança respondeu afirmativamente e ambas se deslocaram à zona onde se encontravam as construções de todas as outras crianças. A mesma começou a explorar os materiais e tal como outras crianças, manteve-se nesta exploração durante bastante tempo. A decisão de visualizar outras construções, apoiou a criança na compreensão da proposta que se revelou difícil de explicitar verbalmente numa língua não materna para a mestranda.

Simultaneamente, as três crianças do grupo realizavam as suas construções, sendo que a mestranda se posicionou maioritariamente junto da DD., para auxiliá-la na concentração evitando a sua dispersão da atividade que se desenvolvia, aspeto que se

encontrava a ser trabalhado por toda a equipa educativa. As três crianças completaram a sua construção, tendo a O., criança estrangeira, permanecido mais tempo que as restantes pelo interesse exploratório já referido. Esta criança demonstrou sinais de prazer e um envolvimento moderado no que concerne à exploração dos materiais, já na construção propriamente dita com o auxílio da mestranda a mesma conseguiu compreender as características dos castanheiros, sobretudo na questão do fruto que estas árvores contêm (Laevers, 2005).

Neste último grupo foi evidente que a diferenciação pedagógica imperou, primeiramente pelas necessidades das crianças e em segundo lugar pelo interesse exploratório já evidenciado. A decisão de juntar a criança com NAS e a criança estrangeira no mesmo grupo, prendeu-se com a planificação de um momento mais calmo e por isso mais demorado, para que a mestranda pudesse centrar a sua total atenção nas necessidades específicas que estas duas crianças evidenciavam. Ao mesmo tempo, a criança que não assistiu ao diálogo sobre a temática foi incluída também neste grupo por forma a clarificar aquilo que era proposto, permitindo assim à mesma não se sentir deslocada perante os restantes colegas.

Posteriormente à realização desta atividade procedeu-se à apresentação de cada um dos castanheiros por parte de cada criança ao grande grupo. As suas partilhas centraram-se nos materiais que utilizaram para elaborar os castanheiros e sobretudo nas diferenças e semelhanças entre as construções (cf. Apêndice B2.1, Ilustração 6). Algumas crianças partilharam ainda as dificuldades que encontraram durante a realização da proposta. Surgiu inclusivamente uma comparação das alturas de dois castanheiros, sendo proporcionada uma análise real desta variável e utilizada a medida que as próprias crianças definiram para constatarem qual era a representação mais alta.

Na mesma semana foi também proposto um passeio pelo parque anexo ao contexto educativo, com o intuito de apurar se existia algum castanheiro, observando ainda as diferenças e semelhanças entre as árvores existentes no parque e a que foi abordada. Esta saída ao exterior permitiu não só o contacto e a exploração do meio natural e envolvente, como também a realização da avaliação das aprendizagens promovidas através da atividade já descrita. As crianças revelaram vários conhecimentos sobre as características dos castanheiros enquanto os procuravam pelo parque, proporcionando-se ainda uma busca de castanhas que pudesse assinalar a presença de uma destas árvores, o que infelizmente não se verificou. Ao longo do percurso foram realizadas várias paragens em

pontos que interessavam particularmente às crianças. Para além deste momento, no dia imediatamente antes do dia de São Martinho, as crianças comeram castanhas acompanhando-as com um sumo de fruta.

Em torno de uma reflexão sobre a participação das famílias na recolha de fotografias ou informações sobre os castanheiros, esta revelou-se uma mais-valia para a proposta de construção realizada pelas crianças. Sublinha-se o facto de os mais novos terem estabelecido interligações entre o que se observou na apresentação das informações trazidas pelas famílias e a fase posterior da construção, nomeadamente nas características dos castanheiros. Acredita-se que as crianças valorizaram aquilo que foi desenvolvido em casa e adquiriram novos conhecimentos sobre o tópico mencionado. Os objetivos da atividade foram alcançados, sendo que nos momentos de diálogo se verificou que a comunicação das crianças transportava muito poder de argumentação e espírito crítico (Silva et al, 2016).

Para além disto, os processos pelos quais as crianças passaram para solucionar os problemas com que se depararam, fez com que as mesmas experimentassem várias opções até comprovarem que alguma resultava. No que diz respeito à exploração dos materiais, as crianças demonstraram prazer e curiosidade em validar as suas conceções sobre a combinação de determinados materiais. Acredita-se que este último ponto confere um maior significado às aprendizagens das mesmas, quer ao nível da própria exploração dos materiais, quer do conhecimento das características dos castanheiros.

No que concerne à ação da mestranda, esta considera que manteve o diálogo presente ao longo das explorações, conferindo liberdade de expressão e instigando a curiosidade e a imaginação das crianças, sugerindo a verificação das suas propostas pela ação. Esta atuação da mestranda assemelhou-se à que a mesma adotou quando dinamizou o Jogo Heurístico na valência da Creche, possuindo um papel de facilitadora e organizadora do ambiente educativo. O facto de a profissional em formação interferir o menos possível nas construções que as crianças realizavam, revelou uma aprendizagem profissional no que concerne ao ato de “escutar e responder aos interesses da criança, fazendo-os dialogar, no âmbito do acto educativo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 20). A estratégia do diálogo encontra-se fortemente presente no projeto curricular de sala como um meio de expressão das crianças, referindo-se assim aos “seus desejos, necessidades e conhecimentos” (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024, p. 24). Considera-se também que as estratégias utilizadas no momento da construção, quer na organização dos grupos

quer na decisão da música promoveram o estabelecimento de um ambiente mais calmo e mais propício à exploração e às aprendizagens das crianças. Para além disso, a realização da proposta num local diferente daquele em que as crianças habitualmente exploram mostrou-se uma estratégia eficaz nos níveis de concentração de cada criança e ainda na diminuição do alvoroço que se faz sentir na sala de atividades. Através destas decisões, as crianças demonstram-se confortáveis para explorar e confiantes para descobrirem novos caminhos e conhecimentos.

Porém, a mestranda reflete que alguns aspetos poderiam ser alvo de modificações, com o intuito de aprimorar a proposta realizada. As famílias demonstraram a iniciativa de colaborar com algo que não tinha sido solicitado e as crianças referiram momentos que vivenciaram com estas, o que valida a relação entre o contexto educativo e o familiar. No entanto, revela-se que o nível de envolvimento poderia ter sido mais elevado se o convite para a construção fosse exportado aos familiares, podendo estes participar ou observar o processo das crianças. Ao nível dos materiais naturais, a mestranda refletiu que estes poderiam ter sido solicitados aos familiares, constituindo assim um convite à recolha na natureza com as crianças. Porém, com a certeza de que a solicitação dos materiais apenas seria comunicada às famílias três dias antes da proposta, momento em que a mesma foi planeada, poderia comprometer a disponibilidade de participação dos familiares e simultaneamente prejudicar a realização da proposta pedagógica. Esta reflexão confirmou-se no momento do diálogo sobre os castanheiros, pelo facto de apenas quatro crianças terem observado diretamente a árvore em questão.

Contudo, as famílias receberam um *feedback* fotográfico por via digital, ao qual responderam com alguns comentários positivos em relação à exploração dos materiais e às construções que as crianças realizaram para representar o seu castanheiro. Algumas observações proferidas pelas famílias foram as seguintes: “Que bela exploração dos materiais naturais, tamanha imaginação. Um verdadeiro castanheiro!!” (família do D.); “Espetáculo! Nota-se que se divertiram muito com esta atividade. Parabéns” (família do M.) e “Muito bem! Uma bela aproximação ao castanheiro que não encontramos no fim-de-semana (risos)” (família da C.). Uma das famílias partilhou ainda que a criança solicitou nos dias seguintes que a auxiliassem a recolher algumas folhas e paus do jardim para explorar em casa com tintas. Acredita-se que a atividade exploratória proposta motivou este interesse e potenciou uma segunda exploração, desta vez em casa, com maior enfoque naquilo que cativou particularmente aquela criança (Mata & Pedro, 2021). Esta

criança, na semana seguinte decidiu levar para a instituição um saco cheio de folhas naturais de várias cores, que apanhou com a sua mãe no percurso casa-instituição, tendo proferido vontade de mostrar ao grupo. Com o consentimento da criança, as mesmas foram utilizadas para uma exploração artística de todo o grupo.

Adiante será apresentada uma segunda proposta que ocorreu igualmente em contexto de EPE, tendo constituído um projeto desenvolvido pelo mesmo grupo de crianças desta última experiência.

3.2.2. ATIVIDADES DO PROJETO “O ROBÔ APRENDE AS REGRAS”

Tendo em conta a metodologia de trabalho por projeto, proposta para o desenvolvimento ao longo da PES em EPE, surgiu o projeto intitulado de “O robô aprende as regras”. Neste projeto salientam-se sobretudo os momentos partilhados e participados pelas famílias, sendo este um dos princípios que acompanhou o seu desenvolvimento. As suas atividades emergiram primordialmente com o intuito de potenciar a aceitação e a compreensão das regras estabelecidas na sala de atividades, tendo sido criada uma personagem através dos interesses do grupo para auxiliar este processo. O respeito pelas regras da sala encontra-se explanado no projeto curricular de sala, acreditando-se ser uma necessidade ao nível do desenvolvimento do grupo de crianças (Projeto Curricular de Sala C, 2023-2024).

No momento inicial da PES em EPE verificou-se uma preocupação relacionada com uma das crianças do grupo. Esta prendia-se com o facto de a criança, ao longo do seu discurso e das suas atividades quotidianas, recorrer sucessivamente ao mundo da fantasia, mais concretamente a um super-herói que imitava constantemente. Este motivo preocupou a mestrande e em reunião com a equipa educativa compreendeu-se que existia efetivamente a necessidade de intervenção, para salvaguardar o desenvolvimento íntegro desta criança. Entende-se que as crianças, principalmente nesta faixa etária (cinco a seis anos), recorrem à fantasia e à imaginação com muita frequência, sobretudo se for notado o tempo que despendem com videojogos. Porém, esta criança não demonstrava a capacidade de manter um diálogo sem que fossem enunciadas as ações que o dito super-herói realizava. Para além disto, a mesma criança imitava os comportamentos da personagem no decorrer das suas brincadeiras, acabando por se tornar agressiva com as outras crianças do grupo. Assim, surgiu durante uma reunião da equipa pedagógica a ideia

de recorrer a uma nova personagem que incentivasse esta criança e o restante grupo a respeitar as normas da sala, afastando as abordagens menos próprias que se verificavam. O objetivo do uso desta personagem prendia-se com a representação de um modelo, com comportamentos ajustados à permanência na sala de atividades e em permitir que o grupo se envolvesse na necessidade de ensinar-lhe as regras, refletindo sobre as mesmas.

A procura de uma personagem que fosse ao encontro dos interesses do grupo revelou-se um aspeto fulcral no desenvolvimento do projeto. Assim, no Dia Nacional do Pijama assinalado a 20 de novembro, as crianças depararam-se com a problemática abordada através da obra literária elaborada pela instituição que gere esta iniciativa. A temática selecionada para o presente ano, fez referência às tecnologias e aos seus malefícios quando estas são usadas em excesso, sendo a história denominada de “O robô voador” (Mundos de Vida, 2012). Uma vez que a obra se verificou bastante extensa, a educadora cooperante decidiu resumir-la para a apresentar ao grupo de crianças.

Esta comemoração que assinala o dia em que foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas a CDC, realiza-se anualmente e tem como principal objetivo promover os direitos das crianças e das suas famílias, defendendo sobretudo que cada criança tem o direito de crescer numa família. A prática sugerida pela instituição Mundos de Vida promove ainda uma recolha de recursos financeiros, destinados a famílias mais carenciadas (Mundos de Vida, 2012). Este último aspeto foi abordado com o grupo de crianças que demonstrou muita compreensão sobre o facto de famílias com menos possibilidades financeiras necessitarem do apoio de outras famílias e crianças.

Após a abordagem da história, as crianças questionaram alguns aspetos sobre a mesma e iniciaram uma brincadeira onde imitavam o robô presente na obra. Através desta ação do grupo gerou-se uma atividade, onde cada criança foi convidada a representar o seu robô. Nestas representações foi solicitado pelos adultos da sala que recorrendo à mímica as crianças apresentassem ao restante grupo o seu robô, mostrando aquilo que este conseguia realizar.

Na sua vez de representar, a C. posicionou-se sentada no tapete de pernas cruzadas e demonstrando alguma vergonha, colocou o dedo no ar. Esta ação foi notada pela mestrandia que interveio e questionou a criança sobre a ação que o seu robô estaria a realizar. A criança explicou que este estava sentado com as pernas cruzadas e com o dedo no ar, mencionando que o mesmo estava “a respeitar as regras” (C.). Depois desta intervenção, foi proposta ao grupo a ideia de construir um robô para fazer parte da sala

de atividades. As crianças demonstraram-se muito entusiasmadas com a sugestão, no entanto a mestranda informou que o robô não poderia permanecer na sala sem que aprendesse todas as regras. O RI. sugeriu que o grupo ficasse encarregue de ensiná-las ao novo elemento. A mestranda concordou com esta sugestão da criança e lembrou o grupo da necessidade de cumprirem as regras da sala para as puderem mostrar à nova personagem.

No acolhimento do dia seguinte, o par de mestrandas realizou um levantamento sobre os conhecimentos prévios que as crianças apresentavam acerca dos robôs e quais as capacidades que acreditavam que estes possuíam. Destas ideias as crianças referiram várias funções que um robô podia assumir como por exemplo: cuidar de bebês, cozinhar, controlar as ruas, jogar com as crianças, entre outras. Neste seguimento foram igualmente questionadas as concepções do grupo relativamente ao aspeto físico de um robô. As crianças revelaram que os robôs possuíam cabelo, olhos equipados com câmaras fotográficas, um coração, costas, músculos, dedos nas mãos, pés com sapatos, entre outros. Aquilo que as crianças expuseram, por exemplo o facto de o robô possuir um coração levou a mestranda a refletir que o avanço tecnológico presente nos dias de hoje, nomeadamente as propostas da inteligência artificial com as quais as crianças contactam diariamente, as conduziram a formar concepções acerca dos robôs e das suas funções que se assemelham a características humanas e por sua vez se afastam da realidade científica. Conclui-se ainda que estas questões se encontram muito presentes nos contextos educativos e que se consideram fundamentais de abordar, no sentido de materializar a necessária mudança conceptual.

Durante esta ronda de informações e enquanto a mestranda registava por escrito aquilo que as crianças proferiam, estas aperceberam-se da dificuldade de escrever os seus discursos, pelo que a B. referiu “AA. tens que falar mais devagar” para que fosse possível registar as suas ideias. A decisão de registar por escrito mostrou-se essencial para a mestranda nesta fase, uma vez que permitiu que posteriormente o grupo pudesse recordar e comparar as suas concepções iniciais com as aprendizagens que realizou. Perante estas anotações foi proposta uma distribuição das tarefas pelas crianças, tendo em consideração que aquelas que referiram determinada parte do robô ficariam responsáveis pela sua construção. Em conjunto, o grupo determinou que o robô da sala seria composto pelas seguintes partes: cabeça, cabelo, uma antena, corpo, coração, dois braços e duas pernas. Através desta divisão foram criados nove grupos considerando a

distribuição já justificada. Importa referir que ao longo da construção do robô decorriam os ensaios para a celebração de Natal da instituição, o que acabou por reforçar ainda mais a decisão do desenvolvimento destas ações em pares ou pequenos grupos.

Tendo em conta o referido no parágrafo anterior possibilitou-se uma consciência do grupo sobre a destreza necessária para os registos escritos, principalmente quando estes se combinam com o discurso oral. Assim as crianças puderam aperceber-se da relação entre a mensagem oral e a sua escrita, contactando com algumas letras que as levou a “aperceber-se da sua organização nas palavras” (Silva et al, 2016, p. 70). Algumas crianças que se encontravam perto da mestranda questionavam o que estava a ser escrito, sentindo-se que após a observação da B., as mesmas adotaram uma postura mais compreensiva e um discurso mais pausado, interrogando a mestranda se esta já tinha escrito o que tinham dito até aquele instante.

Como ao longo dos diálogos as crianças foram referindo alguns pormenores relacionados com os materiais que utilizariam na construção, assim que os grupos ficaram delineados a mestranda colocou a questão, “e agora como vamos construir o nosso robô? Será que temos os materiais que precisamos?”. O grupo respondeu negativamente e a mestranda perguntou onde poderiam obter os materiais. Algumas crianças afirmaram que poderiam comprar, outras disseram que nas suas casas talvez tivessem materiais úteis para a construção. A mestranda propôs assim que se solicitasse o apoio dos familiares para a recolha dos mesmos, dando alguns exemplos como: caixas de cartão, latas, garrafas de plástico, rolos de papel, rolhas de cortiça, cápsulas de café, jornais, botões, lãs, entre outros. A esta solicitação, as famílias atenderam positivamente tendo respondido com expressões como: “Vamos lá procurar o que temos aqui por casa que possa ajudar a construir o robô!” (família da DD.) e “Com certeza que existe material desse lá em casa.” (família do D.).

Esta foi a primeira proposta do projeto à participação das famílias, pelo que tal como na atividade dos castanheiros, as mesmas voltaram a superar o que tinha sido sugerido, fazendo chegar para além dos exemplos dados, alguns materiais menos convencionais tais como: fios elétricos, placas eletrónicas, lâmpadas, missangas, cabides, entre outros. Desta forma, acredita-se que através da participação das famílias na recolha e seleção dos materiais, a criatividade do grupo para os momentos de construção foi expandida e partilhada com os seus familiares (Mata & Pedro, 2021).

Com o material todo organizado e separado de acordo da sua composição, o grupo concordou que aquela variedade de materiais seria partilhada por todas as crianças, não estando apenas destinados à criança que os trouxe de casa. Esta questão foi evidenciada pelo facto de as crianças afirmarem que certos materiais seriam mais apropriados do que outros para a construção da parte do robô pela qual eram responsáveis. Este espírito de partilha verificou-se ao longo de todas as construções, sendo que as próprias crianças comentavam com os colegas que tinham recorrido aos materiais que uns e outros tinham trazido para o contexto.

Tendo em consideração as escalas de bem-estar e envolvimento propostas por Laerves (2005), as crianças demonstraram ao longo dos diálogos e da organização dos materiais níveis elevados pelo facto de estarem absorvidas e interessadas com as informações que iam sendo proferidas pelos colegas. Como foi dada a máxima liberdade de expressarem as suas ideias, o grupo demonstrou autoconfiança e espontaneidade nas suas afirmações. As suas capacidades imaginativas foram evidenciadas e o grupo sentiu-se desafiado pelo questionamento amplificativo que a mestranda foi realizando.

Os momentos de construção decorreram ao longo de três semanas pelo motivo de as crianças se encontrarem a realizar em simultâneo os ensaios para a celebração de Natal. Tendo em conta a redução de adultos na sala motivada pelos ensaios, as construções dos vários grupos ocorreram no interior da mesma. A mestranda considera que estas construções poderiam ter sido exploradas em outros ambientes, incluindo o espaço exterior, conferindo assim uma maior concentração e imaginação aos pequenos grupos.

Contudo, as crianças revelaram muita curiosidade na exploração dos materiais sendo alguns desconhecidos. Tal como na atividade referida anteriormente foi proporcionada a máxima liberdade na escolha e na combinação dos materiais, tendo as crianças sido também incentivadas a testarem várias hipóteses para solucionarem os problemas com que se depararam (Silva et al, 2016). A estratégia da divisão das crianças em pequenos grupos ou pares motivou-se pelas conceções que as próprias enunciaram na fase da apresentação dos conhecimentos prévios, tentando que cada parte do robô ficasse à responsabilidade das crianças que a referiram no primeiro momento. Este método revelou-se eficaz na colaboração necessária à elaboração das partes do robô, uma vez que as crianças se identificavam com a parte pela qual estavam responsáveis. Neste sentido, algumas crianças que revelavam características de liderança nos momentos de

brincadeira e em outras atividades, procuraram também fazê-lo nesta proposta. A mestranda foi reforçando, ao longo do processo, que todos os elementos dos grupos deveriam estar de acordo com as decisões tomadas, uma vez que se tratava de um trabalho conjunto. Os grupos foram agilizando as opiniões fazendo cedências às que os colegas apresentavam. Assim, não se verificaram incidentes ao nível da colaboração, uma vez que o próprio grupo já estava habituado a esta estratégia dos pequenos grupos.

No dia seguinte à conclusão da construção do robô, a C. por sua iniciativa trouxe de casa um desenho com a sua representação desta personagem e um nome escrito pela família. Durante o acolhimento a mesma criança apresentou o seu desenho ao grupo e surgiu a necessidade de atribuir um nome que todos concordassem ao novo elemento da sala. Em conversa sobre esta questão reparou-se que algumas crianças apresentaram logo sugestões de nomenclaturas que gostariam de atribuir ao robô, contudo outras expressaram não possuir ainda nenhuma ideia. Posto isto, a mestranda sugeriu mais uma vez a colaboração das famílias para auxiliar esta tomada de decisão. As crianças mostraram-se empolgadas com o facto de as suas famílias participarem também nesta escolha, podendo ajudá-las a decidir um nome original. Neste momento foi explicado ao grupo que cada criança poderia escolher com a sua família um nome que mais tarde seria sorteado. Esta negociação ocorreu pacificamente, pelo que foi sugerido aos mais novos que realizassem um registo onde representavam o robô perante a sua perspetiva, com o objetivo de o levarem para casa e decidirem a sua proposta do nome, escrevendo-a junto desse registo. As famílias receberam uma comunicação com este pedido, que se esperava ser decidido em conjunto com as crianças, auxiliando-as na sua escrita.

Na manhã seguinte, a maioria das crianças trouxe novamente os desenhos do robô com os nomes que tinham decidido em casa. Apenas três crianças não retornaram este registo para o contexto educativo, sendo que duas delas se recordavam do nome que tinham discutido em família e sugeriram-no naquele momento. A terceira criança referiu a vontade de não participar naquela dinâmica. Todas as propostas de nomes foram redigidas pela mestranda em papéis mais pequenos, dobrados e colocados numa caixa. Aleatoriamente foram retirados pelas crianças quatro papéis dessa mesma caixa, com vista à realização de uma eleição final do nome. Neste seguimento foi elaborada uma tabela numa folha de papel, para se proceder à votação do nome. Cada uma das crianças dirigiu-se junto da tabela e após um dos adultos lhes ler as quatro opções possíveis, as crianças selecionaram aquela que mais lhes agradou.

A decisão da atribuição do nome marcou a última proposta do projeto antes da pausa letiva das mestrandas que as afastou do contexto por duas semanas. Quando as mesmas regressaram no mês de janeiro, a equipa educativa estabeleceu como prioridade a abordagem das regras com o grupo de crianças, procedendo à continuidade do projeto e respondendo à proposta de as ensinarem ao robô.

Nesse sentido, logo no primeiro dia o grupo foi reunido no acolhimento, tendo o robô passado a fazer parte destas reuniões (cf. Apêndice B2.2, Ilustração 7). A mestranda sentiu necessidade de recordar aquilo que tinha já sido abordado relativamente ao facto de o robô não conhecer as regras da sala. Para isto, o grupo foi questionado sobre quais as regras que deveriam ensinar ao robô a fim da sua permanência na sala de atividades, perguntando-se de seguida quem estaria responsável por ensinar cada uma destas. No decorrer desta conversa, o grupo mostrou-se muito agitado e pouco concentrado no que estava a ser abordado, não tendo sido possível estabelecer um consenso.

Refletindo na ação, a mestranda decidiu recorrer a uma estratégia de relaxamento já conhecida pelo grupo que consistia numa sequência de respirações acompanhadas por contagens da sequência numérica até ao 10 de forma crescente e decrescente, alternando o tom de voz. Através desta foi possível retomar o diálogo, iniciando-se o mesmo com a proposta anteriormente realizada. Assim, as crianças foram questionadas sobre o que sentiram com a decisão partilhada com as famílias acerca do nome do robô. A B. perante o nome que propôs à mãe referiu que: “nem ela se lembrava daquele nome”, o M. disse que o nome proposto “é o nome que chamam ao meu irmão” e a C. referiu que o pai lhe sugeriu aquele nome “porque é um jogo que o meu irmão tem”. Através destas ideias das crianças, reparou-se que o objetivo de a decisão ser realizada em família foi alcançado, no sentido em que crianças e adultos a partilharam, tendo conferido significados conjuntos às suas sugestões.

No decorrer do projeto foi notado o entusiasmo das crianças sempre que era sugerido incorporar as suas famílias nas decisões, na realização de alguma proposta ou ainda no auxílio para alguma tarefa. Compreendendo que existiu uma adesão quase total das famílias à solicitação do nome, a mestranda resolveu sugerir que a regra que cada criança ensinaria fosse também decidida em família. Para isso foi preparada uma folha de papel A5 para cada criança, onde se redigiu a seguinte frase “Eu, (nome da criança) quero ensinar ao robô Kikas a regra: (espaço em branco para escrever a regra)”. A maior parte desta folha ficou em branco com vista à representação de cada criança, pelo meio do

desenho, da regra que ficasse decidida por cada família. Esta dinâmica foi esclarecida ao grupo por forma a que cada criança pudesse explicar aos familiares o sugerido. Para além disso, as famílias receberam uma informação escrita onde constava o objetivo do preenchimento das folhas que as crianças levaram consigo.

No seguimento, alguns familiares mostraram-se concordantes e interessados pela iniciativa. A maioria destes dialogou com a equipa educativa nos momentos de acolhimento seguintes, admitindo que a estratégia de serem as próprias crianças a ensinar as regras ao robô seria útil para a consciencialização destas, relativamente ao conteúdo das regras. Foi ainda notório através destes diálogos que duas das famílias não teriam compreendido a proposta. Por sua vez, uma das crianças conseguiu explicar à sua família e realizar a tarefa. Já a segunda criança revelou não se lembrar do que tinha sido proposto na sala de atividades. Para além destas, a família da DD. respondeu à comunicação pela via digital com o seguinte comentário: “Muitos parabéns pela excelente ideia! Sem dúvida será uma estratégia a adotar. Conte com a nossa colaboração!”. Através do *feedback* que as famílias fizeram chegar à equipa em relação a esta proposta foi possível apurar que as mesmas se mostraram interessadas e participantes no projeto, procurando ainda dar sugestões e ideias para complementar as propostas seguintes.

Na semana seguinte as crianças mostraram com entusiasmo os seus desenhos representativos da regra que gostariam de ensinar ao robô. Através das suas representações pôde apurar-se que as duas regras mais representadas foram: não empurrar os amigos e colocar o dedo no ar para falar. Em relação à primeira regra, possivelmente foi a mais selecionada pelo facto de as crianças terem consciência da gravidade dos ferimentos que podem causar a alguma outra criança ou a si próprias. Já a segunda regra, acredita-se que tenha sido representada mais vezes pela insistência da equipa educativa para o cumprimento específico da mesma, mostrando às crianças que devem respeitar o outro enquanto este se encontra a discursar, devendo aguardar pacientemente que lhes seja concedida a palavra.

Para além destas verificou-se que quatro das crianças não trouxeram a folha com a representação da regra sendo que destas quatro, apenas uma também não tinha levado a sua proposta do nome para o robô, apesar de ter contribuído no momento para a escolha do mesmo. Através desta análise, pôde comprovar-se que das três famílias que não participaram inicialmente na proposta do nome, duas delas participaram na segunda, o que se revelou positivo do ponto de vista do seu envolvimento no projeto e no quotidiano

das crianças em contexto educativo. Perante esta reflexão, importa referir que todas as famílias contribuíram para a primeira solicitação do projeto, nomeadamente na fase de recolha dos materiais.

Perante a apresentação das regras que cada criança desenhou com a sua família, a mestranda propôs a constituição de pequenos grupos, tendo em conta a regra que escolheram. Esta proposta destinou-se à representação de cada uma das regras através de um jogo de mímica, onde se pretendia que os restantes colegas a adivinhassem, repetindo-a por forma a ensinarem o robô. Com vista à concretização desta dinâmica, a mestranda encaminhou cada um dos grupos de forma alternada até ao parque exterior, onde estes prepararam a sua apresentação. Nesta fase verificou-se que cada criança contribuiu com ideias para a representação, conseguindo assim em equipa elaborar um pequeno teatro sobre a regra que tinham escolhido.

Enquanto os grupos preparavam a sua apresentação foram surgindo questões como por exemplo, a forma como poderia ser representada a regra “não correr na sala”. As crianças depararam-se com esta dificuldade e mencionaram que para a representarem teriam de realizar aquele movimento dentro da sala. A mestranda refletiu com as crianças sobre estes casos, explicando-lhes que quando a regra se apresentava pela negação de algum comportamento, o objetivo era demonstrar ao robô que aquele ato não era o mais adequado e como tal deveria fazer-se notar a contradição do mesmo. No primeiro grupo onde esta questão surgiu, as crianças dialogaram com a mestranda sobre a forma como poderiam representar a negação de determinada ação. Até que surgiu a ideia do RI: “corremos e fazemos que não com o dedo”, mostrando que a solução para ensinar ao robô que não poderia correr dentro da sala seria o gesto de negação após o movimento mencionado. Esta estratégia foi apresentada e utilizada pelos grupos seguintes, como forma de representar as regras que se encontravam igualmente descritas pela negativa.

Tendo em conta o último parágrafo, as crianças compreenderam o poder da negação face a uma determinada ação, percebendo que quando esta se encontra formulada pela negativa torna oposto o sentido ou a compreensão desse mesmo ato. Ainda que esta aprendizagem, no campo da expressão e comunicação não tenha sido planificada previamente, a mesma surgiu na ação das crianças e da sua perceção acerca de uma estrutura frásica mais complexa, revelando a capacidade de utilização da língua, tendo em conta funções específicas como as que se mencionaram (Silva et al, 2016).

Nos momentos da apresentação aos colegas, algumas crianças mostraram-se mais envergonhadas, tendo sido incentivadas pelas restantes a continuarem o jogo. Verificou-se um grande espírito de entreaajuda, sobretudo com as crianças mais introvertidas e com as que possuíam NAS. Estas apresentações foram gravadas e enviadas aos familiares de cada criança uma vez que estes tinham demonstrado muito interesse em visualizarem como as suas crianças interagem nas dinâmicas de grupo. Os resultados foram muito positivos, pelo que foi possível através dos recursos audiovisuais observar momentos de cooperação entre as crianças, de representações dos comportamentos e das ações executadas na sala de atividades, notando-se uma aprendizagem relativa à funcionalidade da linguagem oral e ainda à compreensão de alguns dos seus processos mais complexos como é o caso da negação.

As crianças do grupo que tentava descobrir a regra observavam atentamente os movimentos corporais dos colegas e quando pensavam ter adivinhado a mesma, colocavam o dedo no ar conforme a regra estabelecida no início do jogo. Este momento decorreu de forma lúdica onde através da representação dramática, as crianças reproduziram os comportamentos respeitadores das regras da sala ou por sua vez aqueles que não deviam ser frequentes (cf. Apêndice B2.2, Ilustração 8).

As propostas descritas anteriormente, ou seja, a construção do robô, a votação do nome e o jogo das regras, revelaram para o grupo níveis elevados e muito elevados de envolvimento. Ao longo da construção foi praticamente impossível distrair os grupos que a realizavam, apesar de a mesma estar a ocorrer em simultâneo com outros momentos e atividades na instituição. Foi também notório o desafio inerente às várias ações que as crianças se propuseram a realizar como por exemplo a utilização da cola quente e o manuseio do arame torcível. Para além disso, no momento da votação do nome, as crianças mostraram-se, na sua maioria, empolgadas com a decisão que seria tomada por unanimidade, sentindo-se motivadas pelo processo de seleção de todos os elementos. O jogo das regras revelou um constrangimento para algumas crianças, sendo que quando as mesmas foram encorajadas pelos colegas se apresentaram mais motivadas e desafiadas. No que diz respeito ao bem-estar, as crianças mostraram nestas ações algumas oscilações. Na votação do nome uma das crianças revelou não ter vontade de participar e outras necessitaram de apoio, revelando uma postura neutra e por isso um nível moderado de bem-estar. Por sua vez, nos momentos da construção as crianças revelaram sinais de conforto, abertura ao ambiente e imaginação muito elevados. Foi ainda possível nesta fase

escutar crianças a debaterem ideias com os pares, mas também a falarem consigo próprias refletindo sobre o que estavam a desenvolver (Laevers, 2005).

O jogo de mímica revelou-se um momento lúdico em que as crianças se expressaram sem recorrerem a um discurso oral e apoiou as individualidades das crianças, apresentando-se uma vertente do jogo dramático onde as mesmas representaram “a «realidade» no momento” (Silva et al, 2016, p. 51). Para além de este subdomínio das OCEPE ser um dos de maior interesse evidenciado pelo grupo, a construção de curtas peças de teatro com outras crianças permitiu-lhes “desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais” (Silva et al, 2016, p. 52).

A proposta das regras decorreu no penúltimo dia de PES das mestrandas, o que se revelou uma adversidade para a própria atividade que poderia ter sido, na perspetiva da mestrandas, mais esmiuçada. Posto isto, conclui-se que o projeto não atingiu a fase da divulgação, sendo que o par pedagógico decidiu realizar uma breve apresentação aos familiares, como forma de reconhecimento da sua participação e ainda demonstrando aquilo que o seu envolvimento potenciou às aprendizagens das crianças. Assim, no início dessa semana foi elaborado pelo grupo um convite aos familiares, onde foi escrito pelas mestrandas a mensagem que as crianças decidiram e cada uma destas assinou o seu nome.

O convite agendou uma exposição do robô para a quarta-feira dessa semana, sendo que para os familiares que não conseguissem deslocar-se à instituição nesse dia, poderiam observá-lo na sexta-feira na reunião de pais com a educadora. O convite ficou afixado na janela da sala e foi ainda enviado pela via digital para todos os familiares. Segundo as autoras Mata e Pedro (2021), “os cartazes e *placards* com mensagens e trabalhos têm uma vertente comunicacional importante, pois facilitam o acesso à informação”, podendo ainda servir para partilhar aquilo que acontece dentro da sala de atividades (p. 31).

Nesta convocatória as famílias responderam com admiração e curiosidade por observar o trabalho realizado pelas suas crianças. O produto final desta atividade resultou na elaboração do robô, no entanto considera-se que este resultado não foi o mais significativo no processo de aprendizagem das crianças. Por este motivo, a acompanhar a exposição do robô foram compiladas algumas fotografias dos vários momentos do projeto que revelaram os processos que as crianças atravessaram, assim como as suas conquistas e dificuldades. Na reunião de pais, a educadora cooperante mostrou aos familiares a sequência de fotografias e vídeos disponibilizados pela mestrandas. Estes voltaram a

enaltecer que as propostas das atividades foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e que resultaram em significativas aprendizagens promovidas através das ações que as mesmas realizaram.

Acredita-se que o poder da fase da divulgação de um projeto o torna muito significativo para os atores do processo educativo, principalmente para os que não puderam acompanhá-lo diariamente, nomeadamente as famílias (Vasconcelos, 2012). No entanto, o fator do tempo de duração da PES e as propostas que estavam inerentes ao plano anual de atividades constituíram algumas das incompatibilidades que se encontraram à prossecução deste projeto. Contudo, afirma-se que o mesmo cumpriu com os objetivos que foram estabelecidos, nomeadamente a compreensão e aceitação das normas da sala de atividades. Também no que se refere ao comportamento da criança que foi mencionada inicialmente, se realça que esta revelou uma transformação favorável ao seu desenvolvimento, principalmente quando o robô passou a estar presente na sala. Por várias vezes, a mestranda observou esta criança a procurar o robô e a interromper comportamentos menos adequados, como aqueles que já tinham sido referidos. No momento da apresentação das regras à personagem, esta criança revelou muito entusiasmo querendo participar em quase todos os grupos no jogo da mímica e repetindo várias vezes a regra que estava a ser representada.

De um modo geral, acredita-se que as crianças tenham aprendido sobretudo a forma como as regras se aplicam ao seu quotidiano, na medida em que estavam responsáveis por ensiná-las ao robô. Relativamente ao ponto inicial da escolha de uma personagem a quem seriam ensinadas as regras, revelou-se um aspeto positivo, nomeadamente no comportamento da criança que revelava uma postura desafiante. Sobretudo para esta criança, a aceitação das regras para que a personagem integrasse o grupo da sala surgiu como um exemplo para a compreensão do seu comportamento perante as outras crianças. Esta revelou aprendizagens significativas do ponto de vista do respeito pelos demais, do comportamento perante os adultos e sobretudo do respeito pelas normas impostas ao funcionamento do quotidiano do grupo. Para além disso, com o desenvolvimento do projeto proporcionaram-se vários processos de negociação, argumentação e de cooperação que estiveram inerentes às propostas que o mesmo realizou (Silva et al, 2016).

Ao longo do projeto a mestranda recorreu à estratégia da documentação pedagógica potenciada pelos registos das ações das crianças. Estes resultaram de uma

observação atenta da mestranda no decorrer das atividades, assim como de registos audiovisuais, fotográficos, escritos e de diálogos com as próprias crianças envolvidas que possibilitaram a documentação das suas aprendizagens. A posterior organização e análise das ideias de todas as ações foram influenciadas pela crenças pedagógicas da mestranda, bem como pela intencionalidade pedagógica que a mesma definiu ou que surgiu em torno desses momentos (Cardona et al, 2021).

No campo da participação e do envolvimento das famílias este projeto revelou-se do ponto de vista da mestranda, uma estratégia incentivadora desta relação. O facto de ter sido solicitada várias vezes a sua participação, tornou as famílias parte integrante deste processo, que se revelou posteriormente pela validação das mesmas, pela valorização das ações desenvolvidas no JI e ainda pelas sugestões interessantes para as propostas. Acredita-se ainda que as solicitações realizadas às famílias contribuíram para o seu envolvimento no projeto e para o incentivo das mesmas às crianças, tendo sido demonstrado muito valor pelas suas conquistas.

Em suma, a mestranda reflete que as propostas pedagógicas apresentadas contribuíram para uma perceção sobre o quanto a proximidade e o envolvimento das famílias no contexto educativo podem maximizar as experiências das crianças e tornar mais significantes as suas aprendizagens. Numa fase inicial da PES em Creche, esta posição era entendida pela mestranda, no entanto através das atividades propostas, a análise desta realidade mostrou-se ainda mais valorativa para a mesma. Neste sentido, ao longo do percurso de aprendizagem profissional foi permitido à mestranda em formação vivenciar e integrar a relação de confiança comprometida entre as famílias e os contextos educativos, verificando a prática da continuidade educativa que esta promove. Para além disso, a compreensão das famílias sobre o papel essencial que cada contexto possui no desenvolvimento das crianças, possibilitou uma prática cooperante, ao invés desta se basear em ações onde um contexto tenta sobrepor-se ao outro (Mata & Pedro, 2021).

REFLEXÃO FINAL

Este relatório considera-se o culminar de um processo de aprendizagem proporcionado pelos momentos vivenciados nas duas PES. Tendo por base a prática da mestranda em formação e as reflexões realizadas ao longo deste documento, constata-se que uma relação forte, estável e continuada entre os contextos familiar e educativo é imprescindível para o desenvolvimento saudável das crianças e para a sua segurança emocional.

No que concerne à configuração das famílias e ainda ao ambiente familiar, nota-se que estes aspetos revelam um impacto significativo naquilo que as crianças transportam para o contexto educativo. Assim verificou-se que para além da falta de participação por parte de algumas famílias, também o ambiente familiar afetava o comportamento das crianças, bem como o seu estado emocional, os níveis da sua autoestima e as suas interações com outras crianças e com adultos.

Considera-se ainda que face ao exposto anteriormente, não existe nenhuma configuração familiar ideal. No entanto acredita-se que alguns fatores como o estado emocional dos elementos da família; o estabelecimento de regras que auxiliam a criança a formar a sua personalidade e ao mesmo tempo a conviver numa sociedade democrática; a criação de um ambiente apoiante em que a mesma se sinta escutada e respeitada, podem contribuir para uma maior estabilidade emocional da mesma e também para que a sua permanência nos contextos educativos se revele saudável e positiva. Não obstante, as famílias podem igualmente necessitar de apoio para lidar com situações que lhes são desconhecidas e/ou sensíveis (Marques, 2001).

O/a educador/a de infância assume um papel preponderante no estabelecimento de relações com as famílias, no sentido de as incluir ativamente no processo educativo das crianças. Para além disso, o próprio contexto tem o poder de desenvolver ações formativas destinadas às famílias, permitindo assim que estas se revejam num modelo de participação ativa no desenvolvimento das suas crianças. Posto isto, torna-se fundamental promover dinâmicas que coloquem as famílias em espaços que as crianças frequentam diariamente no contexto educativo, sobretudo em horários acessíveis a todas as famílias, tendo em conta as suas disponibilidades (Mata & Pedro, 2021).

Ao longo das PES verificou-se que as crianças valorizaram o contributo dos familiares, assim como a sua presença, a atenção e as ideias que estes lhes foram

fornecendo. Conclui-se por isso que o resultado das aprendizagens promovidas nos contextos educativos se relaciona diretamente com aquilo que as crianças experienciam e observam no seu seio familiar.

Perante as ações pedagógicas desenvolvidas em ambas as PES, a mestranda crê que poderá num futuro profissional diversificar a sua abordagem com as famílias. Assim, algumas sugestões que se propõe para estimular o envolvimento das famílias passam pelo estabelecimento de momentos semanais em que as mesmas visitem o contexto a fim de realizarem alguma atividade; a criação de um livro onde podem ser registados acontecimentos ocorridos em ambos os contextos tal como refere o modelo de Elinor Goldschmied e ainda o convite aos familiares para integrarem os momentos da rotina das crianças, tais como a exploração do espaço exterior, a hora do conto ou outras propostas realizadas no contexto socioeducativo.

Relativamente ao desafio que se esperava encontrar no desenvolvimento desta temática, tanto na prática como na investigação em torno do tema, considera-se que este trajeto permitiu à mestranda delinear a sua identidade profissional, sustentando-a no envolvimento das famílias no quotidiano da EI e incentivando os seus contributos em todos os momentos.

Salienta-se a breve duração das componentes de estágio e a dificuldade na participação de algumas famílias como constrangimentos ao desenvolvimento de ações desta índole, condicionando ainda a maximização das aprendizagens das crianças, bem como o seu desenvolvimento a nível emocional e social. Tal como experienciado pela mestranda na PES em EPE, esta acredita que o/a educador/a pode atenuar eventuais constrangimentos relacionados com a falta de participação das famílias, nomeadamente quando dedica a atenção e o apoio específico a cada criança no desenrolar das atividades.

Por fim, revela-se que a estratégia de partilha das atividades com as famílias e o consequente *feedback* das mesmas, motivaram o seu gradual envolvimento nas ações desenvolvidas no contexto. Apesar de identificar a necessidade de possíveis aprimoramentos às ações pedagógicas desenvolvidas, a mestranda conclui que o/a educador/a deve investir em momentos diversificados de interação entre a escola e as famílias, pelos benefícios que esta relação promove a todos os envolvidos e à qualidade da ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.

Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 4 (9), 4-31

Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Castro, R. (2020). A configuração da família na contemporaneidade. *Revista Encontros Teológicos*, 35 (2), 429-448.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. 2ª Edição. Livros Horizonte.

Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança: Problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 9, 81-102.

Diogo, José M.L. (1998). *Parceria Escola – Família. A Caminho de uma educação participada*. Porto Editora

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Editora Penso.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata, S.A.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educação.

Laevers, F. (ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Reserach Centre for Experiential Education – University of Leuven.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

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

Mundos de Vida. (2012). *Missão Pijama*.
http://www.mundosdevida.pt/O_que_e_a_missao_pijama1

Nunes, C. (2014). Transformações familiares recentes: uma perspetiva territorial. In A. Delgado & K. Wall (Eds.). *Famílias nos censos 2011: diversidade e mudança* (pp. 87-122). Instituto Nacional de Estatística: Imprensa de Ciências Sociais.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11249>

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 4ª edição. Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.
<https://www.researchgate.net/publication/260942853>

Osterrieth, P. (1975). *A criança e a família*. 3ª edição. Publicações Europa-América.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, I. & Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wall, K., Cunha, V., Rodrigues, L. & Correia, R. (2015). Famílias em Portugal e na Europa. In J. Ferrão & A. Delicado (Eds.), *Portugal Social em Mudança: Portugal no contexto europeu em anos de crise* (pp. 31-45). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. <https://www.ics.ulisboa.pt/flipping/PortugalEmMudanca2015/2/>

Zabalza, M. (1992). *Didáctica na Educação Infantil* (1ª ed.). (A. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei nº 30/89 do Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1989). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-1989-610898>

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série-A <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação. (1979). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>

Diário do Governo nº. 73/1911 do Ministério do Interior – Direção Geral da Instrução Primária. (1911). Série I <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/73-1911-3121>

Lei nº 5/73 da Presidência da República. (1973). Diário do Governo: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1973-421823>

Lei nº 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série-A <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei nº 46/86 do Ministério da Educação e Cultura. (1986). Diário da República: I Série <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Portaria nº 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

Escola Superior de Educação do Porto. (2022). *Complemento Regulamentar Específico de Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Fichas de Anamnese.

Projeto Educativo da Instituição A (2022-2025).

Projeto Educativo da Instituição B (2023-2024).

Projeto Curricular de Sala 2A (2022-2023).

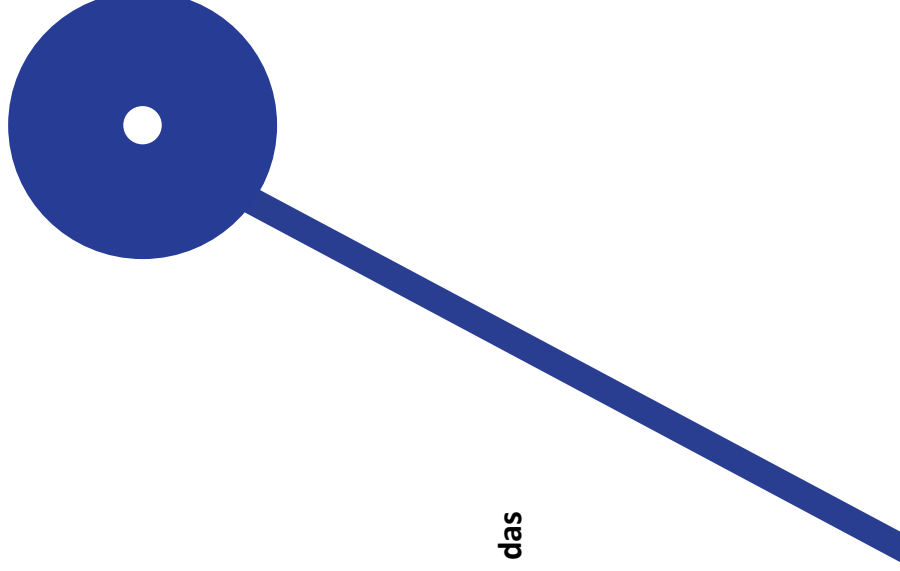
Projeto Curricular de Sala C (2023-2024).

—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

—
MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**O papel das famílias no quotidiano das
crianças na Educação de Infância**

Bruna Sofia da Cunha Almeida Fontes