



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: As TIC na
manutenção da relação escola-família, em contexto de JI,
no período de confinamento

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sara Isabel Simões Dionísio

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, junho 2021

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Educadores, onde estarão? Em que covas se terão escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda a vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Aos meus grandes exemplos, os **meus pais**, pelo carinho, compreensão, força e dedicação. Sem eles, este percurso não teria sido possível.

Ao meu namorado, **Francisco**, que nunca me deixou desistir e que, perante a minha grande ausência ao longo destes cinco anos, sempre demonstrou o seu amor e compreensão.

À **Mia**, a minha princesinha, que me motiva a ser uma melhor educadora e professora.

Ao meu irmão, **Tiago**, e à minha cunhada, **Miriam**, por se fazerem presentes, ainda que à distância.

À **Daniela**, a minha companheira nesta jornada, por todas as reflexões, conversas, desafios e aprendizagens. Foi, sem dúvida, uma companheira inspiradora.

À **Mafalda** e ao **João**, os meus grandes amigos, que sempre estiveram dispostos a ouvir-me, a ajudar-me, a apoiar-me e a chamar-me à razão.

À **Professora Clarinda Barata**, que sempre esteve disponível para me ouvir com as minhas dificuldades e questões e que, pela sua conduta, me inspirou a ser uma melhor profissional e pessoa.

A todas as **crianças e cooperantes** com quem contactei, pois foi com elas que cresci e aprendi.

A todos os **professores da ESECS**, pois cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu crescimento, inspirando-me a cada dia.

A todas as pessoas com quem fui contactando, aprendendo e crescendo, neste mundo maravilhoso que é a educação.

O MEU MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em dois tópicos: dimensão reflexiva e dimensão investigativa. Tem, assim, como principal objetivo dar a conhecer o meu percurso ao longo das práticas, assim como apresentar os pilares que sustentam a minha ação pedagógica.

O estudo investigativo aqui apresentado é um estudo de caso desenvolvido na Prática Pedagógica em Jardim de Infância. Este tem como objetivos: compreender como as atividades enviadas, durante o período do primeiro confinamento, foram vistas pelas famílias e pelas crianças; identificar as principais dificuldades sentidas pelas famílias e compreender a forma como as Tecnologias da Informação e Comunicação facilitaram a relação escola-família, durante o confinamento. Assim, as perguntas de partidas foram as seguintes: “Qual o papel das TIC na manutenção da relação escola-família, num período de confinamento?”, “Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mestrandos e pelas educadoras de infância, no período confinamento?” e “Em que medida as propostas educativas sugeridas foram importantes para as crianças e as famílias, durante o período de confinamento?”. As técnicas de recolha de dados foram a observação participante, os registos fotográficos/videográficos e os inquéritos por questionário e por entrevista. A análise dos dados foi realizada através de análise especulativa e análise estatística. Com o término da investigação, pode-se perceber que as TIC facilitaram, na maioria dos casos, a comunicação entre a escola e a família, contudo não foram suficientes para todas as famílias se envolverem; que a maior dificuldade reportada foi a gestão do tempo e que, através das atividades enviadas, foi possível manter a relação entre as crianças e a escola, dando continuidade às aprendizagens.

Palavras-chave

Educação de Infância Não presencial, Pandemia, Relação escola-família e Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This report was carried out within the framework of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and it consists of two main blocks: the reflective the investigative dimension. This report aims to provide the reader with a walkthrough of my path during the practices, as well as to present the principles where my pedagogical action relies on.

The research study presented in this report is a case study developed in Pedagogical Practice in Kindergarten. The goals of this study include: to understand how the activities sent during the first confinement stage were seen by families and children; to identify the main difficulties experienced by families and to understand how Information and Communication Technologies facilitated the school-family relationship during the confinement period. Consequently, this study aims to answer the following starting questions: "What is the role of ICT in maintaining the school-family relationship, in a period of confinement?", "What are the difficulties experienced by the families in promoting the activities suggested by the master's students and kindergarten teachers, during the confinement period?" and "In which way were the suggested educational proposals important for children and families during the period of confinement?". Regarding the data gathering topic, the participant observation, photographic/video recordings and questionnaire and interview inquiries were the main techniques applied. Data analysis was performed through speculative and statistical analysis. The presented report demonstrated that ICT, in most cases, facilitates the communication between school and family, however they were not enough for all families to get involved. Moreover, the time management was, clearly, the most common difficulty reported. Finally, it was also possible to conclude that, through the activities sent, the relationship between children and school was possible to maintain, providing the children with the possibility of keeping learning.

Keywords

Non-presential childhood education, Pandemic, School-family relationship, Information and Communication Technologies.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução do relatório	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Reflexão sobre o meu percurso em EI.....	2
1.1. Caracterização dos contextos educativos	3
1.1.1 A Creche	3
1.1.2. O Jardim de Infância.....	5
1.2. Expectativas e receios.....	7
1.3. Aprendizagens significativas	10
1.4. Ações do processo educativo: observar, caracterizar, planificar, intervir, avaliar e refletir.....	14
1.5. Quem é a criança?.....	18
1.6. Quem sou eu, enquanto educadora de infância?.....	19
1.7. Em conclusão.....	21

2.	Reflexão sobre o meu percurso no 1.º CEB	22
2.1.	Caracterização dos contextos educativos	22
2.1.1.	A turma de 2.º ano	22
2.1.2.	A turma de 3.º e 4.º anos.....	23
2.2.	Ações do processo educativo, em contexto de 1.º CEB	27
2.3.	Dificuldades e aprendizagens	32
2.4.	Quem sou eu, enquanto professora?	37
2.5.	Em conclusão.....	39
	Parte II – Dimensão Investigativa	41
1.	Introdução.....	41
1.1.	Contexto e pertinência do estudo.....	41
1.2.	Questões de investigação.....	43
1.3.	Objetivos da investigação.....	43
2.	Enquadramento teórico.....	44
2.1.	Relação escola-família.....	44
2.1.1.	As TIC facilitadoras da relação escola-família.....	51
2.2.	Impacto da COVID-19 na educação.....	53
3.	Metodologia de investigação	60
3.1.	Opções metodológicas	60
3.2.	Caracterização dos participantes	61
3.3.	Procedimentos	62

3.3.1.	Propostas de atividades enviadas.....	64
3.4.	Técnicas de recolha de dados	67
3.4.1.	Observação participante	67
3.4.2.	Registos Fotográficos/videográficos	67
3.4.3.	Inquéritos por questionário	68
3.4.4.	Inquéritos por entrevista	69
3.5.	Técnicas de tratamento de dados	71
3.5.1.	Análise especulativa	71
3.5.2.	Análise estatística	71
4.	Apresentação e discussão de resultados	73
4.1.	Contexto familiar	73
4.2.	Dificuldades sentidas	74
4.3.	Rotinas de trabalho	75
4.4.	Desenvolvimento das atividades	76
4.5.	TIC aplicadas à educação	81
4.6.	Relação escola-família.....	82
4.7.	Impacto do confinamento nas crianças.....	87
5.	Considerações finais do estudo.....	89
5.1.	Limitações do estudo	90
5.2.	Sugestões para investigações futuras.....	91
	Conclusão do relatório.....	92

Referências bibliográficas	94
Legislação consultada.....	106
Documentos consultados	107
Anexos	1
Anexo 1 – Alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, da turma de 3.º e 4.º anos..	2
Anexo 2 – Exemplo de planificação semanal (de 23 a 35 de novembro de 2020).....	4
Anexo 3 – Exemplo de planificação mensal (abril de 2021).....	13
Anexo 4 – Tabela detalhada das atividades enviadas, em período de confinamento .	21
Anexo 5 – Exemplos de registos fotográficos (da realização das atividades em casa)	31
Anexo 6 – Autorização enviada aos pais para a recolha do registo fotográfico em contexto de II.....	35
Anexo 7 – Tabelas com registo de participação das crianças.....	36
Anexo 8 – Questionário partilhado com as famílias.....	37
Anexo 9 – Guião da entrevista às educadoras de infância	49
Anexo 10 – Notas de campo.....	54
Anexo 11 – Questionários dos EE	58
Anexo 12 – Entrevistas às educadoras	81
Entrevista à educadora Lara	81
Entrevista à educadora Tânia.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Caixas utilizadas na atividade de exploração das cores.

Figura 2 Restante material utilizado na atividade de exploração das cores.

Figura 3 Atividade direcionada para crianças de quatro anos.

Figura 4 Atividade direcionada para crianças de cinco e seis anos.

Figura 5 Atividade da consciência fonológica da criança I.

Figura 6 Partilha de fotografias do vídeo de 22 de abril de 2020.

Figura 7 Partilha de fotografias do vídeo de 12 de maio de 2020.

Figura 8 Avaliação das atividades da criança C.

Figura 9 Construção do origami.

Figura 10 Momento de *Mindfulness* no espaço exterior.

Figura 11 Momento de Assembleia de Núcleo.

Figura 12 Momento de TA no espaço exterior.

Figura 13 Momento de TA no interior da sala.

Figura 14 Atividade de separação de lixo, que serviria de base para a construção de um gráfico de pontos.

Figura 15 Coreografia correspondente aos acentos.

Figura 16 Preparação da dramatização de uma estrofe do poema “Tudo de Pernas para o Ar”, de Luísa Ducla Soares.

Figura 17 Apresentação de um projeto de grupo relativamente ao uso de aplicações.

Figura 18 Partilha, em vídeo, de trabalhos anteriores.

Figura 19 Mensagem de uma criança do grupo A.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Dificuldades reportadas pelas famílias

Gráfico 2 Atividades preferidas das crianças (perspetiva das famílias)

Gráfico 3 Atividades que menos agradaram as crianças (perspetiva das famílias)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Organização geral das propostas enviadas

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CIFE – Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação

DANV – Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais

DGS – Direção Geral de Saúde

EE – Encarregados de Educação

EI – Educação de Infância

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MPCC – Manual de Processos-Chave: Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OP – Ordem dos Psicólogos

PEI – Programa Educativo Individual

PHDA – Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção

PP – Prática Pedagógica

TA – Trabalho autónomo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), pertencente ao Politécnico de Leiria. Este documento tem, assim, como objetivo dar a conhecer o percurso que realizei ao longo dos dois anos de Prática Pedagógica (PP) (2019/2020 e 2020/2021): tanto em Educação de Infância (EI) – Creche e Jardim de Infância (JI) –, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – com uma turma de 2.º e uma turma de 3.º e 4.º anos. Além disso, pretende apresentar um estudo de caso, realizado em JI, relativo à influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na relação escola-família, durante o período do primeiro confinamento, devido à pandemia de COVID-19.

Neste sentido, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Na dimensão reflexiva, encontram-se duas reflexões, fundamentadas, sobre a minha experiência em EI e em 1.º CEB. Nestas, pretendo apresentar, além de uma breve caracterização dos contextos educativos, a minha perspetiva sobre as ações do processo educativo, as dificuldades e as aprendizagens realizadas, a conceção que tenho de criança e procurarei, também, definir-me enquanto educadora de infância e enquanto professora.

Já na dimensão investigativa, apresenta-se o estudo de caso realizado ao longo da PP em JI, no ano letivo de 2019/2020. Este visou, tal como já referido, perceber de que forma as TIC contribuíram para a manutenção da relação entre a escola e a família, durante o período do primeiro confinamento. Esta parte do relatório é constituída por um enquadramento teórico, pela indicação da metodologia utilizada, pela apresentação, discussão e análise dos resultados e pelas considerações finais.

Para finalizar, encontra-se uma conclusão do presente trabalho, onde é apresentada uma perspetiva global de todo o meu percurso ao longo da frequência deste mestrado. Com este relatório, culmina uma importante etapa da minha formação enquanto educadora de infância e professora e, por isso, pretendo que este tenha espelhado o trajeto que fiz, assim como as dificuldades, os desafios, as conquistas e as aprendizagens.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do presente relatório consiste na dimensão reflexiva. Esta foi elaborada tendo em conta as experiências vivenciadas no âmbito das PP realizadas durante a minha frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pretendo refletir sobre o percurso que realizei, evidenciando algumas aprendizagens e dificuldades. Além disso, também, farei menção a algumas questões que foram suscitando e que me ajudaram a definir enquanto profissional – sabendo que este é um processo em constante evolução.

Assim, esta dimensão encontra-se dividida em duas partes. A primeira apresenta uma reflexão relativa às duas práticas em EI (Creche e JI), que decorreram no ano letivo de 2019/2020. A segunda parte contém uma reflexão referente às duas práticas em 1.º CEB, ocorridas no ano letivo de 2020/2021.

1. REFLEXÃO SOBRE O MEU PERCURSO EM EI

A presente parte do relatório final tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas nos contextos de EI. Neste sentido, terei por base a PP em Creche – realizada entre setembro de 2019 e janeiro de 2020 – e em JI – desenvolvida entre fevereiro e junho de 2020. Ambas as práticas foram desenvolvidas no período de 15 semanas, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras).

Considero pertinente, desde já, referir como as PP se desenvolveram – visto que foi de forma distinta. A PP em Creche decorreu como previsto no início do semestre: deslocámo-nos à instituição, nos três dias estipulados. Já a prática em JI desenvolveu-se de forma diferente à esperada. Até 11 de março, deslocámo-nos à instituição (o que fez um total de três semanas) e, a partir daí, devido à COVID-19 e às medidas impostas por parte do Governo, a prática desenvolveu-se de forma não presencial – e, por indicação do agrupamento, não foram realizadas sessões síncronas. Neste sentido, nas três semanas seguintes (entre 16 de março e 3 de abril), produzimos um vídeo semanal, em conjunto com o outro grupo que estava a desenvolver a PP na mesma instituição: um relativo ao Dia do Pai, outro à Primavera e outro à Páscoa. A partir de 14 de abril, a prática tomou outros contornos: começámos a produzir três vídeos semanais em que, partindo do projeto de sala (“Às voltas pela Europa”), explorámos o que seria explorado em sala, consoante

as indicações da educadora, e demos sugestões de atividades para as crianças fazerem em casa. Para além disso, associado a cada vídeo, foi elaborado um documento escrito que continha orientações mais específicas para a realização das atividades.

Para terminar, quero salientar que a comunicação feita com as famílias foi por meio da educadora cooperante: era ela quem enviava os vídeos/documentos para os pais e quem nos enviava os registos fotográficos/videográficos que os pais partilhavam no *WhatsApp*, através de um grupo, ou via *e-mail*.

Esta reflexão está organizada em seis tópicos. Os quatro primeiros são os seguintes: caracterização dos contextos educativos (onde faço alusão a algumas observações e a alguns aspetos que considero pertinentes de refletir); expectativas e receios; aprendizagens significativas e ações do processo educativo: observar, caracterizar, planificar, intervir, registar, avaliar e refletir. Os últimos dois são cenários de resposta às questões “Quem é a criança?” e “Quem sou eu, enquanto educadora de infância?”. Por fim, encontra-se uma breve conclusão.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1.1 A Creche¹

A instituição na qual desenvolvi a PP em Creche era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada nos arredores de Leiria e apresentava as valências de Creche (com 58 crianças) e de JI (com 75 crianças).

O grupo de crianças com quem estive, durante a PP, era constituído por 18 crianças: sete do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Em setembro, 17 crianças tinham dois anos e uma, ainda, tinha um – contudo, esta última realizou os dois anos em outubro. Neste sentido, pode-se afirmar que o grupo de crianças se encontrava na primeira infância, segundo a organização de Papalia e Feldman (2013) – que consideram que esta etapa se inicia no nascimento e termina, aproximadamente, aos três anos. Estes autores subdividem o desenvolvimento do ser humano em três domínios: físico, cognitivo e psicossocial – sendo esta organização a que é tida aqui em conta. De modo que a presente

¹ É de referir que não foi obtida autorização para a realização de registos fotográficos/videográficos e, por isso, nos aspetos referentes à creche, apenas, existirá uma descrição escrita.

caracterização não fique demasiado extensa, irei, apenas, referir alguns dados e reflexões concernentes a cada domínio do desenvolvimento.

Relativamente ao domínio físico, todas as crianças apresentavam um desenvolvimento da motricidade grossa adequado à sua faixa etária. No que à motricidade fina diz respeito, foi possível observar uma evolução positiva em todas as crianças. Isto porque, no início do semestre, o movimento de pinça, ainda, era um pouco difícil para algumas – essencialmente, para as mais novas como era de esperar – mas, no final da PP, pude observar que este movimento já era mais fácil para a maioria das crianças, nomeadamente nas horas das refeições, o que as tornou muito mais autónomas.

No que concerne ao controlo esfíncteriano, as crianças encontravam-se em fases muito distintas: umas já não usavam fralda, outras usavam apenas durante a sesta e outras, ainda, necessitavam dela todo o dia. A este nível, também, foi possível observar um grande progresso. Perante esta evolução, considero fulcral que o educador de infância esteja atento às características, dificuldades e conquistas individuais de cada criança – de forma que possa contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando sempre o ritmo de cada uma e não colocando uma pressão extrema.

Esta é uma conquista para a criança: o facto de conseguir identificar e controlar as suas necessidades fisiológicas e ter como encontrar uma solução para as mesmas. Como todas as conquistas, no meu ponto de vista, esta, também, deve ser prazerosa e celebrada. Neste sentido, não considero que a pressão por parte dos educadores para tirar a fralda faça sentido: o papel dos adultos é estar alerta aos sinais para que possam, então, auxiliar no treino esfíncteriano. Cordeiro (2015) refere que a atitude dos adultos, durante este treino, é “fundamental e decisiva” (p. 126). Aliás, o autor refere que “está provado que envolver este passo do desenvolvimento com afecto e compreensão acelera” (p. 123) o processo.

No que se relaciona com o domínio cognitivo, as crianças já estavam a começar a recorrer ao jogo simbólico – característica desta faixa etária, segundo Sousa (2017b) e Dias (2014). Além disso, revelavam algum egocentrismo (essencialmente, em momentos de interação livre, pois, a questão da partilha de objetos, ainda, não estava adquirida).

Em relação à linguagem, esta era uma característica na qual se notava bastante diferença entre as crianças: a maior parte compreendia o significado da maioria das palavras e conseguia transmitir o que pretendia. Contudo, as crianças mais novas recorriam a

palavras soltas e a gestos; já as mais velhas, formulavam frases bastante mais complexas – ainda que com algumas incoerências a nível gramatical.

Neste âmbito, vivenciei a seguinte situação:

Criança: Olha, tenho dois balões!

Eu: Uau! Tens dois balões nas mãos!

Criança: Sim! Eu tenho dois balões: um azul e um rosa.

Depois de ter vivido esta situação, refleti bastante sobre o facto de os adultos serem modelos linguísticos e sobre a importância da sua postura, quando a criança comete erros gramaticais. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que é fulcral que o educador “tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala” (p. 27). Assim, as interações que existem entre os adultos e as crianças são essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, na medida em que constituem “um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com as suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional” (Borges & Salomão, 2003, p. 328).

No que diz respeito ao domínio psicossocial, verificou-se que o egocentrismo era um traço caracterizador do grupo, tal como já referido, e, por isso, a relação entre pares era complexa. Além disso, também se observou que as crianças imitavam bastante os colegas, assim como os adultos. Por exemplo, num dos momentos de higiene, uma criança não queria lavar as mãos. Perante a atitude dela, disse-lhe “Eu vou lavar as mãos, também.” e lavei. Ela, ao ver-me lavar as mãos, também, lavou. Assim, mais uma vez, a ideia do educador como modelo se verifica. É, então, essencial que o educador tenha a perceção de que é um modelo para as crianças e, por isso, deve ponderar o modo como atua nas diversas situações (Couto, Fonseca, Kowalski & Correia, 2017).

1.1.2. O Jardim de Infância

O JI onde desenvolvi a PP estava inserido num agrupamento de escolas da rede pública, situado nos arredores de Leiria. Este JI era constituído por 44 crianças (dois grupos, com 22 crianças cada). Relativamente ao grupo com quem estive, este era composto por seis do sexo feminino e 16 do sexo masculino e era heterogéneo quanto às idades: tinha

crianças entre os quatro e os seis anos. De acordo com a organização de Papalia e Feldman (2013), o grupo encontrava-se na segunda infância (dos três anos aos seis).

No que concerne ao domínio físico, no âmbito da motricidade grossa, todas as crianças apresentavam o desenvolvimento esperado. No que se refere à motricidade fina, observaram-se algumas diferenças: as mais novas apresentavam alguma dificuldade em, por exemplo, usar a tesoura e abotoar botões.

Quando, em contexto de prática, deparei-me com crianças que tinham alguma dificuldade em segurar uma tesoura e cortar, refleti sobre a importância de adaptar as propostas às características e necessidades das crianças: fazia sentido estar a pedir a todas para recortarem um desenho, se algumas nem sequer conseguiam agarrar numa tesoura? No meu ponto de vista, não. E, por isso, em alguns momentos, incentivei essas crianças a, simplesmente, cortarem papel, sem nenhum objetivo específico para elas: apenas, pelo prazer que estavam a sentir enquanto cortavam. Nestes momentos, a minha intencionalidade estava focada no desenvolvimento da sua motricidade fina. Noffs e André (2018) referem que é essencial que o educador olhe para individualidade de cada criança, mobilizando “a sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado” (p. 146).

Relativamente ao domínio cognitivo, todas as crianças apresentavam a função simbólica desenvolvida. Esta, segundo Papalia e Feldman (2013, p. 260) é demonstrada, em crianças com idade pré-escolar, através do aumento da imitação diferida, das brincadeiras do faz de conta/jogos simbólicos e da linguagem.

No domínio da matemática, as mais velhas apresentavam facilidade em contar objetos, em estabelecer relações de quantidade e em identificar algumas figuras geométricas (círculos, quadrados, triângulos equiláteros e retângulos). Já as mais novas, estavam, ainda, numa fase inicial do desenvolvimento destas aprendizagens. Estas, apesar de serem capazes de proceder à contagem oral, aquando da contagem de objetos, ainda, existia dificuldade em fazer uma correspondência entre um termo da contagem e um objeto e em não perder/repetir nenhum dos objetos. Estas são duas das características que Castro e Rodrigues (2008) consideram inerentes à contagem de objetos.

No que concerne à introdução à escrita, todas as crianças tinham um cartão com uma fotografia sua e com o seu nome escrito, para que pudessem realizar a cópia do seu nome

quando necessário – as crianças de cinco/seis anos e algumas de quatro já não necessitavam de copiar, pois escreviam sozinhas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que, no JI, as crianças começam a desejar produzir algumas palavras e que a escrita do próprio nome tem um grande “sentido afetivo” (p. 70).

Passando, agora, para o domínio psicossocial, a maioria das crianças demonstrava autonomia nos diversos momentos da rotina e conhecimento das regras da sala, estipuladas no início do ano letivo. Esta questão da existência de regras, na minha perspectiva, é fundamental para a autorregulação das crianças. O facto de conhecerem os limites e as consequências das suas ações, sejam positivas ou negativas, é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial (Souza, 2009, citado por Lopes, Maes & Vieira, 2012). Além disso, Francisco (2006, citado por Lopes *et al.*, 2012) refere que é na infância que se inicia o processo de interiorização de regras e limites para uma convivência em sociedade.

Apesar de conhecerem os limites e as regras existentes, por vezes existiam alguns conflitos entre pares. A educadora responsável tinha a prática de dar espaço para que as crianças pudessem tentar resolver os problemas, ainda que estivesse sempre a observá-las. Esta constatação fez com que eu reafirmasse a ideia de que a postura do educador é fundamental para o desenvolvimento das crianças: se o adulto estiver sempre a mediar os conflitos e os relacionamentos entre pares, as crianças não se tornam autónomas nesse sentido. Porém, é fundamental que cada uma encontre as suas estratégias para resolver os conflitos e, caso estas não sejam as mais adequadas (por exemplo, quando se recorre à violência), aí, entra a intervenção do educador. Bradberry e Greaves (2019) afirmam que a gestão das relações consiste na “capacidade para usar a consciência da presença das emoções, as nossas e as dos outros, e de com isso gerir interações de sucesso” (p. 53), gerindo, de forma eficaz, os conflitos. É, então, fundamental que o educador dê espaço e tempo para que cada criança desenvolva a consciência emocional (tanto sua, como dos outros) e aprenda a geri-la, estando o educador disponível para, se for necessário, intervir.

1.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS

O início de qualquer fase comporta em si várias expectativas e receios e, claro, a entrada no mestrado não foi exceção. O facto de a PP se desenvolver durante três dias por semana aproximou-me mais daquilo que é a realidade vivenciada por um educador de infância.

Relativamente à Creche, já tinha experienciado esse contexto, num trabalho de verão – contudo, durante esse período, estive essencialmente no berçário. Assim, quando soube que iria desenvolver a PP com o grupo de crianças com dois anos, fiquei bastante ansiosa, pois não sabia bem o que esperar. Sabia, porém, que iria ser um tempo repleto de descobertas e aprendizagens.

Um dos meus receios prendeu-se com a forma como iria interagir com as crianças: pensava que não iria existir uma interação imediata, por ser um elemento estranho na sala. Considero que dar tempo às crianças para se apropriarem do que as rodeia é fundamental para que se sintam seguras e essa foi sempre uma premissa para todas as relações que estabeleci. Neste sentido, tinha algum receio em não perceber em que momento começar a interagir com as crianças. Contudo, desde o primeiro dia em que me desloquei à instituição, os diversos elementos do grupo começaram a interagir comigo e eu comecei a envolver-me nos vários momentos da rotina, adaptando a minha interação, conforme a predisposição que as crianças demonstravam.

Tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, as interações que os adultos estabelecem com as crianças podem ser tão “variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente” (p. 69). Daqui pode-se depreender, então, que os adultos devem adaptar as suas interações de acordo com as características das crianças, respeitando o seu tempo de adaptação.

Um outro receio com que me deparei relacionou-se com o facto de não existir um documento com as intencionalidades educativas e aprendizagens perfeitamente definidas – apesar de existir o *Manual de Processos-Chave: Creche* (MPCC) (2011), este não apresenta as mesmas características das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Depois de fazer algumas leituras, percebi que esta dificuldade está presente na vida de várias educadoras de infância – “as educadoras enfrentam o problema de definirem uma intencionalidade, ou seja, de exprimirem e formalizarem a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam” (Coelho, 2009, p. 1). Contudo, esta dificuldade levou-me a questionar: não conseguirei fazer uma aprendizagem relativa a esta situação? E consegui, efetivamente, fazer várias aprendizagens – que serão mencionadas no tópico seguinte: “Aprendizagens significativas”.

Passando para o JI, a única experiência que tinha tido neste contexto foi no 3.º ano da licenciatura, com um grupo de crianças de três anos, pertencente a uma instituição da rede privada. Assim, antes de iniciar esta PP, estava bastante curiosa em como seria estar com um grupo heterogéneo relativamente às idades, como seria a gestão numa instituição da rede pública e como seria a rotina. Neste sentido, fui mesmo à descoberta.

O facto de estar com um grupo heterogéneo fez com que, inicialmente, estivesse um pouco receosa, porque me questionava bastante em como seria a dinâmica do grupo, como conseguiria fazer a gestão, como faria diferenciação pedagógica (tendo em conta um espectro maior de idades). Percebi, então, que as diferenças relativas à faixa etária se tornavam uma mais-valia, naquele contexto: as crianças mais velhas ajudavam as mais novas e as mais novas sentiam-se acarinhadas e compreendidas. Para além disso, a educadora fazia uma adaptação das atividades de acordo com as necessidades de cada criança (e não, apenas, tendo em conta a idade).

No âmbito das potencialidades referentes à heterogeneidade dos grupos, Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana e Guimarães (2011) expõem que o facto de as crianças se encontrarem em distintos estádios de desenvolvimento e aprendizagem vai permitir que existam mais desafios cognitivos. Para além disso, as autoras referem que as crianças que se encontram em grupos heterogéneos, apresentam uma melhor autoestima, uma atitude mais positiva em relação à escola, um maior desenvolvimento ao nível do cuidado, da tolerância, da paciência, da responsabilidade e das relações interpessoais.

À semelhança do que aconteceu em Creche, um dos receios que tinha prendia-se com a forma de criar proximidade com as crianças. Na Creche, esta relação começou a ser criada pelo suprir das necessidades das crianças, mas, no JI, apesar de termos em conta essas necessidades, as crianças já eram muito mais autónomas. No início, esta foi, efetivamente, uma dificuldade. Para a tentar ultrapassar, tentei brincar com as crianças, nas diversas áreas da sala e, assim, esta dificuldade foi-se esbatendo e fui construindo uma relação, com cada uma delas. O facto de a maioria das crianças ter estado bastante recetiva à nossa presença e à nossa interação também me ajudou bastante.

É, efetivamente, essencial que o adulto se mostre disponível para interagir com as crianças, seja em momentos de brincadeira livre, como de atividades orientadas ou, até, na supressão de necessidades. Desta forma, as relações adulto-criança começam a

desenvolver-se de forma positiva, auxiliando no desenvolvimento psicossocial de cada sujeito (Hohmann & Weikart, 2011).

1.3. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Nesta secção, farei referência a aprendizagens significativas realizadas durante o ano letivo 2019/2020, no âmbito das PP. Tal como já referido, a inexistência de um documento com as intencionalidades perfeitamente definidas para Creche fez com que realizasse algumas aprendizagens. Permitiu-me entender que é fundamental que o educador pense sobre as suas intencionalidades e que não siga um documento, sem sequer questionar o que lá está escrito. Tornei-me muito mais crítica em relação ao que leio.

Para além disso, percebi a necessidade de conhecer as características do desenvolvimento das faixas etárias e de pensar sobre como pode a minha prática contribuir para a evolução das crianças nas diversas áreas. Neste sentido, eu e a minha colega organizámos as finalidades educativas em função dos domínios de desenvolvimento apresentados por Papalia e Feldman (2013). Esta organização fez com que tivéssemos a necessidade de estar em constante contacto com o que era esperado para a faixa etária das crianças (sabendo que o que está na literatura corresponde a um padrão e cada criança tem o seu ritmo, podendo não se enquadrar nesse padrão), refletindo sobre as propostas que poderiam ir ao encontro dessas orientações.

Debruçando-me sobre esta decisão, agora, que termino o meu percurso não concordo completamente. Isto é, apesar de ter intencionalidades ao nível da aprendizagem, a organização encontrada direcionava-se, essencialmente, para o desenvolvimento. Evidentemente, que não se pressupõe que crianças de dois anos tenham conhecimentos científicos aprofundados, mas o educador deve ter, também, a sua intencionalidade direcionada para a aprendizagem. Neste sentido, conforme fui pesquisando e lendo, considero que me identifico com a perspetiva de Portugal (2012), que pressupõe tanto o desenvolvimento, como a aprendizagem.

Segundo Portugal (2012, pp. 5-6), na Creche, é fundamental garantir a satisfação das necessidades da criança: sejam físicas, afetivas, de segurança, “de reconhecimento e de afirmação”, “de se sentir competente” e “de significado e de valores”. Quando todas estas necessidades estão satisfeitas, é que a criança está disponível para se envolver em atividades e situações, retirando aprendizagens delas – estas últimas devem estar aliadas

a finalidades educativas. É, então, apresentada uma proposta de organização das finalidades educativas em três áreas: “desenvolvimento de um sentido de segurança e auto-estima”, “desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório” e “competência social e comunicacional”.

Fui, também, percebendo que cada criança tinha o seu tempo de concentração (e que variava bastante das mais novas para as mais velhas) e, no início, tive alguma dificuldade em fazer esta gestão, aquando da dinamização de atividades. Considero que estava com uma postura demasiado rígida para perceber que estas diferenças eram normais. Contudo, com o passar do tempo, fui aprendendo a tornar-me mais flexível e a integrar essa flexibilidade na dinamização das propostas.

Um outro aspeto que percebi, durante a PP em Creche, prende-se com a importância que a rotina tem para o desenvolvimento das crianças. De acordo com o MPCC (2011), o educador de infância deve estabelecer uma rotina diária, de forma que cada criança desenvolva o seu sentido de pertença a um ambiente, fazendo previsões relativamente ao seu quotidiano. Para além disso, Post e Hohmann (2011) afirmam que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e bem coordenados, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195). Quando iniciei a PP, pude perceber que as crianças mais velhas já se tinham apropriado da rotina e já começavam a demonstrar saber o que fazer em cada situação. Assim, através das rotinas, as crianças acabam por se tornar mais autónomas, visto não dependerem do adulto para realizar algumas ações.

Outro aspeto que se tornou mais significativo consiste na importância dos reforços positivos. Comecei a refletir sobre esta questão quando, depois da sesta, as crianças afirmavam não serem capazes de calçar os sapatos. Nesses momentos, incentivei-as sempre a tentarem fazê-lo sozinhas, dizendo-lhes que eram capazes e que eu estava ali para as ajudar, se fosse necessário. Depois de as crianças se calçarem, sempre lhes disse frases como: “Eu sabia que ias conseguir.” ou “Fico muito contente por teres conseguido.”. Conforme Silva (2000, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), uma das funções do educador é aumentar a probabilidade de ocorrência de alguns comportamentos e, por isso, deve recorrer aos reforços para tal.

Uma aprendizagem que foi transversal à Creche e ao JI consiste na necessidade de fazer diferenciação pedagógica. Uma das propostas levadas para a PP em Creche consistia em as crianças pescarem peixes que estavam dentro de um recipiente com água e, depois, colocarem o peixe na caixa com a cor correspondente à cor do peixe (figuras 1 e 2). Neste momento, estive com uma criança que, ainda, não estava muito desenvolvida ao nível da linguagem e, neste sentido, não considerei pertinente focar a minha intervenção à espera da verbalização da cor do peixe. Optei, então, por ter o seguinte questionamento “Pescaste o peixe azul. Agora, tens de o colocar na caixa azul. Qual é a caixa azul?”. Assim, procurei auxiliar a criança a identificar a cor do peixe e da caixa, ainda que não a verbalizasse.



Figura 1 Caixas utilizadas na atividade de exploração das cores.



Figura 2 Restante material utilizado na atividade de exploração das cores.

Durante a PP em JI, apesar de ter sido realizada de forma não presencial, houve, também, a necessidade de fazer a diferenciação pedagógica. Por exemplo, no recurso escrito enviado às famílias para o dia 12 de maio de 2020, numa das atividades existiam duas alíneas, sendo que a primeira estava destinada às crianças de quatro anos e a segunda às de cinco e seis anos (figuras 3 e 4). Esta distinção foi feita porque, para as crianças mais novas, o objetivo era a distinção entre o som [m] e o som [p] em palavras isoladas e, para as crianças mais velhas, pretendia-se que esse reconhecimento, também, fosse feito, mas em palavras que pertenciam a uma frase.

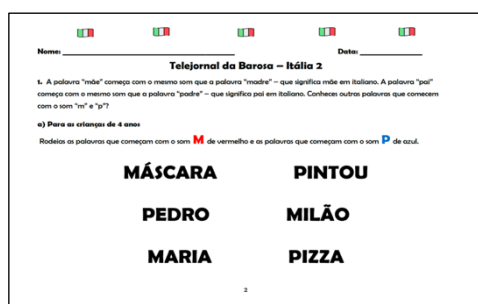


Figura 3 Atividade direcionada para crianças de quatro anos.

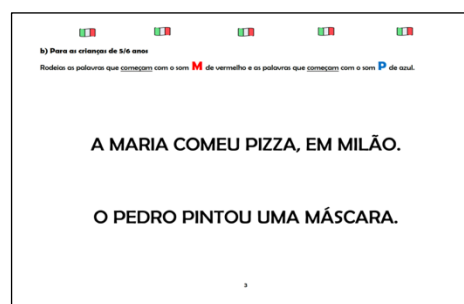


Figura 4 Atividade direcionada para crianças de cinco e seis anos.

Considero importante referir um aspeto sobre esta proposta. Após observar o *feedback* recebido, percebi que a atividade induziu as crianças em erro. Isto porque, ao atribuímos uma cor ao M e outra ao P, estava a ser explorado o grafema e não o fonema. Cheguei a esta conclusão porque, em vários casos, as crianças rodearam as palavras que tinham, por exemplo, a letra M, ainda que não começassem com ela (figura 5). Isto é, procuraram o grafema e não o fonema. Esta conclusão consistiu, assim, numa aprendizagem: a exploração de sons, através da escrita, leva as crianças a explorarem os grafemas e não os fonemas – neste sentido, um diálogo (ainda que possa ser hipotético, aquando do envio de um vídeo) com as crianças é, efetivamente, mais propício para desenvolver a consciência fonológica.

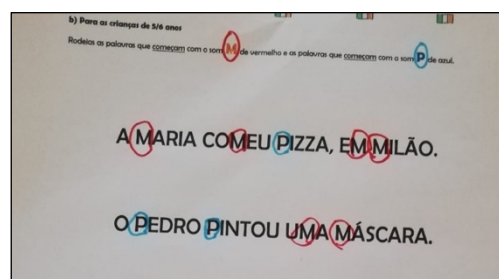


Figura 5 Atividade da consciência fonológica da criança I.

Uma outra aprendizagem que foi transversal a ambos os contextos, tendo sido mais evidente no último, prende-se com o trabalho em equipa entre vários elementos da comunidade educativa. No JI em que estive, as duas educadoras da instituição trabalhavam bastante em conjunto e, depois de tomarem as suas decisões, adequavam-nas aos seus grupos de crianças. Ter observado esta dinâmica permitiu-me perceber que, realmente, é possível realizar este tipo de trabalho no terreno.

O trabalho em equipa, entre educadores de grupos distintos, é bastante proveitoso para as crianças: permite que estas tenham contacto com outros sujeitos (sejam crianças, como adultos) e que as propostas sejam enriquecidas com diversos pontos de vista. Esta aprendizagem foi reforçada pelos diversos momentos que o meu grupo de PP dinamizou atividades com o outro grupo que, também, estava na mesma instituição – mesmo durante o confinamento, construímos vídeos em que surgiam os quatro elementos.

Apesar de esta ter sido uma grande aprendizagem, considero ser fundamental afirmar que, em primeiro lugar, o educador tem de ter em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças para que as suas propostas sejam significativas – tal como referido anteriormente. Se todas as crianças são diferentes, como podem todas realizar as mesmas atividades, exatamente da mesma forma? Não é possível. Deste modo, o educador de infância deve, perante o que é debatido com os seus colegas, pensar no grupo que tem à sua frente e em como os diversos aspetos discutidos se adequam, ou não.

Outra aprendizagem que pretendo mencionar e que, apenas, foi realizada devido às circunstâncias em que a PP em JI se desenvolveu concerne ao uso de programas de edição de vídeo, de áudio e de envio dos recursos. Apesar de pertencer a uma geração que já utiliza os meios tecnológicos com alguma facilidade, nunca tive uma necessidade tão acentuada de utilizar programas como o *iMovie* e o *Audacity*. Este alargamento do meu conhecimento a nível digital será bastante proveitoso para a minha prática futura: se voltar a existir um contexto semelhante, já terei algumas ideias de como elaborar recursos que possam chegar às famílias e às crianças e caso queira construir um vídeo para uma reunião de pais ou para apresentar ao meu grupo, também, já saberei como fazê-lo.

As crianças serem parte ativa do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é uma premissa para a minha ação como educadora e professora – este é um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, apresentados por Silva *et al.* (2016): “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9). Mas como fazê-lo à distância? No início, foi um pouco complicado, pois sentia que a comunicação estava a ser unidirecional. Apesar de continuar a ter essa característica, com o tempo eu e a minha colega fomos criando estratégias que permitissem às crianças sentirem-se parte integrante daqueles vídeos: questionávamos e dávamos tempo para que respondessem, fazíamos questões baseadas no *feedback* recebido e colocávamos fotografias das produções das crianças nos vídeos enviados (figuras 6 e 7).



Figura 6 Partilha de fotografias do vídeo de 22 de abril de 2020.

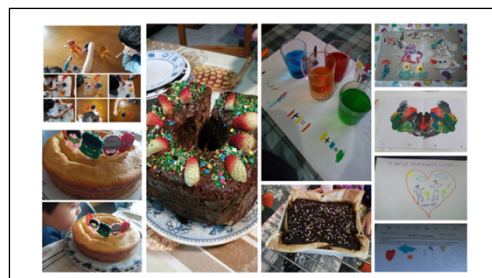


Figura 7 Partilha de fotografias do vídeo de 12 de maio de 2020.

1.4. AÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO: OBSERVAR, CARACTERIZAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR

Observar, caracterizar, planificar, intervir, avaliar e refletir são verbos que devem estar no dia-a-dia de um educador de infância e, em momento algum, este deve considerar que estes processos estão terminados. Defendo, assim, que todas estas ações se interrelacionam e se enriquecem umas às outras.

Ao longo do meu percurso no Ensino Superior, percebi que observar consiste num processo de recolha de informação e não de interpretação da mesma. Segundo Carvalho e Portugal (2017), essa recolha permite descobrir “o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (p. 22). Assim, a observação permite que o educador de infância caracterize o grupo de crianças, que planifique e intervenha em função dessa caracterização.

Durante os dois semestres, a observação foi uma técnica fundamental para conhecer o grupo. Além disso, esta ação permitiu-me ir acompanhando a evolução das crianças e adaptando a minha prática em função dessas mudanças.

A observação permite, então, recolher dados para caracterizar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Mas, passando para a caracterização, será esta algo tão fundamental na prática do educador de infância? Sem dúvida! Todos os trabalhos realizados sobre a caracterização dos contextos educativos foram essenciais para adequar a minha prática.

Considero que esta caracterização deve ir sendo reformulada, de modo a ter sempre atualizadas as características do meio envolvente e a compreender a evolução das crianças. Em momento algum, o educador de infância pode considerar que a caracterização está terminada, pois as crianças estão em constante evolução e há que acompanhá-la.

No que concerne ao ato de planificar, este deve ter em conta o grupo e as intencionalidades educativas do educador. Todavia, não deve ser tido em consideração, apenas, as características das crianças, mas, também, a predisposição e o interesse das mesmas em determinado dia. Neste sentido, o educador tem de ser flexível e atento para que possa estar alerta para esses interesses (Decreto-Lei n.º 241/2001). Se eu, enquanto educadora/professora, chegar à sala com a minha planificação direcionada para a exploração da sombra e, quando entro, observo que o grupo está interessado nas formigas que podem ser observadas no espaço exterior, deverei prosseguir na minha planificação ou poderei seguir o que as crianças observam? Ser educador/professor é estar em constante reflexão e questionamento. É estar numa permanente tomada de decisões perante o que se observa.

Por várias vezes, durante a PP em Creche, eu e a minha colega sentimos necessidade de alterar a planificação. Uma das vezes, propusemos a realização de um percurso motor,

em que era necessário fingir-se ser um gato. Esta atividade foi dinamizada a uma terça-feira; no entanto, quando chegou o momento de terminar, a maioria das crianças começou a chorar, porque queria continuar a atividade. Perante isso, conversámos e, em conjunto com a educadora cooperante, decidimos repeti-la na quarta-feira. Assim, tal como Silva *et al.* (2016, p. 15) defendem, planear não consiste em “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente”, mas, sim, no acolhimento de ideias das crianças e na integração de “situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”.

Planificar e intervir consistem em ações que estão relacionadas. Porém, à semelhança do que já mencionei, a planificação não pode ser rígida ao ponto de não dar espaço para que a intervenção seja alterada, em função das condições existentes. O profissional tem de ser capaz de se adaptar a cada situação e colocar sempre a criança no centro. Segundo Silva *et al.* (2016), “a planificação é significativa, se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil, se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13). Ou seja, planificar e avaliar são ações que se devem, também, interrelacionar e, apenas, fazem sentido se se influenciarem mutuamente.

No que concerne ao ato de avaliar, este foi aquele em que senti mais dificuldade. A avaliação consiste num processo de análise e de reflexão e tem como objetivo sustentar decisões relativas à planificação – que leva a uma nova avaliação (Silva *et al.*, 2016). Assim, este processo, para além de permitir compreender a evolução das crianças, dá um ponto de partida para as novas propostas do educador.

O educador enquanto avaliador, segundo Gonçalves (2008), deve encorajar as crianças a expressarem as suas dificuldades, motivações e interesses para que possa adequar as suas propostas educativas. Desta forma, a criança tem um papel ativo na sua avaliação – o que, considero ser fundamental, pois leva a que ela tome uma perceção sobre o que vivenciou (o que foi mais fácil/difícil, o que gostou mais, entre outros). Neste sentido, tanto no contexto de Creche, como no de JI, as crianças tiveram oportunidade de se expressar sobre as propostas: em Creche, o grupo era questionado sobre ter gostado, ou não, da atividade e, em JI, foi facultado um documento em que as crianças preenchiam com um *smile* relativo às atividades de cada dia (figura 8).

Todavia, as estratégias de avaliação utilizadas durante a PP em Creche e em JI foram distintas. No primeiro contexto, escolhi, apenas, uma criança para a avaliar – o critério de escolha consistiu em essa criança estar bastante próxima de mim, o que facilitava a observação. No início, observava-a em

Dias	Quarta-feira	Terça-feira	Quinta-feira
4, 5 e 6 de maio	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊
11, 12 e 13 de maio	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊
18, 19 e 20 de maio	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊
25, 26 e 27 de maio	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊
1, 2 e 3 de junho	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊
8 de junho	😊😊😊	😊😊😊	😊😊😊

Figura 8 Avaliação das atividades da criança C.

todos os domínios do desenvolvimento, fazia registos e depois analisava-os. Com o passar do tempo, em diálogo com a professora supervisora e com o meu par pedagógico, concluímos que esta forma de avaliar não era viável se fosse aplicada a todo o grupo. Assim, para cada dia, passaram a ser elaboradas duas questões e, partindo delas, a criança era avaliada – havendo sempre espaço para ser registado algum comportamento inesperado, mesmo que não fosse no âmbito das questões selecionadas.

Já na PP em JI, a questão da avaliação não foi muito desenvolvida, dado as intervenções terem sido realizadas em regime à distância e, apesar de ter sido feita uma reflexão sobre os registos fotográficos e videográficos recebidos, não se pode considerar que existiu uma avaliação. Ao olhar para algumas fotografias recebidas, podia perceber-se a intervenção de um adulto e, por isso, não faria qualquer sentido afirmar que as crianças conseguiam, ou não, fazer alguma coisa, sendo que não houve uma observação direta da nossa parte. Para além disso, o que estaria a avaliar seria um produto final e considero que o que mais importa é o processo pelo qual as crianças passam e durante o qual ocorrem diversas aprendizagens – seria redutor focar a avaliação num produto.

A questão da avaliação das crianças do pré-escolar durante o confinamento foi bastante debatida: afinal, como se pode avaliar à distância? É essencial perceber-se que, tal como já referi, os educadores de infância, apenas, tiveram acesso aos produtos finais. Para além disso, em diversos casos, houve famílias que não enviaram qualquer registo para os educadores – e isso não quer dizer que as crianças não tenham realizado as atividades, nem que não evoluíram durante o período do confinamento. No JI em que realizei a PP, a avaliação final das crianças foi a do segundo período e as educadoras, apenas, tiveram de referir a adesão das crianças às atividades propostas até ao dia um de junho.

Depois de uma pesquisa, tanto no *site* do Ministério da Educação (ME), como em revistas científicas, percebi que muito se fala sobre a avaliação a partir do 1.º CEB, mas, para este primeiro confinamento, não existiram indicações, nem simples referências à avaliação na

EI, em tempos de pandemia. Não estaremos a desvalorizar aquela que, no meu ponto de vista, é uma ação tão importante? É de refletir.

A avaliação, segundo Carvalho e Portugal (2017), tem como função “o suporte para a tomada de decisão e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão” (p. 21). Neste sentido, refletir, também, consiste numa ação que deve estar presente no processo educativo. Vejo a reflexão como um meio fundamental para o educador melhorar a sua prática, tendo como foco as crianças com quem contacta. Considero que esta deve ser realizada antes, durante e depois da ação. Antes da ação, o educador deve refletir sobre se o que vai propor ao grupo se adequa às suas características, se anteriormente já realizou uma proposta do mesmo género e qual foi a reação do grupo; durante a ação, deve observar o que está a ocorrer, se as crianças estão a ir por outro rumo, se estão a entender, se não estão interessadas pela proposta (esta observação levará a uma reflexão que servirá de base para a mudança) e depois da ação, para que o educador possa perceber o que pode alterar na sua prática.

Observar, caracterizar, planificar, intervir, avaliar e refletir – ações que considero fundamentais no processo educativo. A observação do grupo de crianças permite fazer uma caracterização do mesmo, planificar em função dessas características, intervir de acordo com a planificação (tendo sempre em conta que esta é flexível) e avaliar tanto as crianças, como a minha prática – e quão importante é refletir sobre todos esses aspetos.

1.5. QUEM É A CRIANÇA?

Quando entrei para a licenciatura fui, várias vezes, questionada sobre a razão da escolha do curso. Perante essa pergunta, a minha resposta era sempre “As crianças são o futuro de uma sociedade e, assim, vou poder ajudá-las na preparação para esse futuro”. No entanto, fui percebendo que estava a ver as crianças de uma forma bastante redutora: vê-las como o futuro de uma sociedade não é suficiente. É necessário, primeiramente, vê-las como o presente, oferecer-lhes condições para que cresçam, explorem, aprendam, em plenitude. A preparação para o futuro será uma consequência de tudo isso.

As crianças, ao terem espaço para explorarem livremente, para criarem as suas hipóteses, testá-las e retirar conclusões, para fazerem as suas decisões, para lidarem com as consequências dessas escolhas, tornar-se-ão mais autónomas e conscientes. Assim, no futuro, a sua postura será diferente, perante as situações: saberão procurar soluções,

verificar se podem ser aplicadas, tomar decisões, entre outros. Conforme Portugal (2017), o facto de o educador conferir oportunidade às crianças para tomarem decisões e envolverem-se nos seus projetos demonstra respeito, confiança e atenção à criança e, desta forma, atende-se à sua “agência e direito de participação” (p. 59).

Nas aulas do primeiro semestre deste mestrado, a questão “Quem é a criança?” esteve bastante presente e comecei a pensar cada vez mais sobre ela. Considero que a resposta à mesma ditará a prática de um educador. Se a criança for vista como um cidadão de uma sociedade (que tem direitos e deveres, adequados à sua faixa etária), como um ser competente (que é capaz de explorar por si próprio, de experimentar e de descobrir) e ativo (que é participante do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem), a prática do educador de infância terá presente o desafio (adequado à faixa etária) e não a facilidade, a adaptação das propostas educativas às características de cada criança (ainda que isso lhe dê mais trabalho), a responsabilização das crianças por determinadas tarefas, entre outros. Neste sentido, reitero o que Dias e Correia (2012) afirmam: para que uma criança esteja feliz e motivada, é necessário um educador que a reconheça “como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações” (p. 4). Neste sentido, esforço-me para me enquadrar neste tipo de educador de infância.

1.6. QUEM SOU EU, ENQUANTO EDUCADORA DE INFÂNCIA?

A resposta a esta questão estará, sempre, em constante mutação, pois acredito que a minha identidade profissional, ainda, está numa fase inicial do seu desenvolvimento e que será enriquecida pelas experiências que terei ao longo da vida. Tal como referem Marta e Lopes (2012), a identidade profissional está em constante transformação, de acordo com as vivências ocorridas tanto na vida pessoal, como nos contextos profissionais.

De acordo com o que tenho vindo a apresentar, considero que as características das crianças serão sempre o ponto de partida para a minha ação. Tanto na PP desenvolvida em Creche, como em JI, refleti bastante sobre este tema: tendemos a apresentar propostas com as quais nos identificamos; mas não estaremos, assim, a reduzir as experiências que as crianças poderão ter? Considero, então, que é fundamental esforçar-me para ultrapassar aqueles que são os meus receios e para sair da minha zona de conforto. É fundamental propor atividades que perspetivem o desenvolvimento holístico das crianças. Conforme Portugal (2017), um dos princípios da EI consiste na compreensão de que o

desenvolvimento ocorre de uma forma global e, por isso, as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (p. 59) interligam-se e atuam em conjunto.

Outro aspeto que considero que me caracteriza enquanto educadora relaciona-se com o respeito que considero fundamental ter pelas crianças: reconhecer que são pessoas, que têm as suas vontades, os seus medos, as suas vergonhas, os seus gostos, entre outros. Na minha perspetiva, é necessário respeitar cada criança na sua plenitude e, dessa forma, ela sentir-se-á mais confiante e segura. Neste sentido, julgo ser essencial colocar-me no lugar das crianças e tentar perceber como elas se sentem.

Na PP em Creche, deparei-me bastante com esta questão, pois, por diversas vezes, nós, adultos, entramos num “modo automático” e nem pensamos nas nossas atitudes: limpamos um nariz, lavamos umas mãos, calçamos uns sapatos ou, até, retiramos uma criança de uma brincadeira por acharmos que está na altura de ir fazer a sua higiene e nem sequer nos lembramos de falar com ela e explicar o que vai acontecer. Esta empatia é fundamental para, tal como já mencionado, permitir que as crianças se sintam seguras, confiantes e confortáveis. De acordo com Goleman (2019), a empatia está diretamente relacionada com a autoconsciência: uma pessoa que reconheça e gira as próprias emoções será capaz de, mais facilmente, se colocar no lugar do outro. Assim, considero que os profissionais de educação devem procurar, também, desenvolver a sua inteligência emocional.

Sou, igualmente, uma educadora que privilegia o trabalho em equipa. À semelhança do que já mencionei, existiram várias intervenções em conjunto com outro par pedagógico e foram bastante ricas tanto para as crianças, como para mim, enquanto mestranda. Pretendo esforçar-me para desenvolver sempre este tipo de trabalho, nem que seja, apenas, entre mim e a auxiliar. Acredito que os auxiliares de ação educativa têm, também, muito a acrescentar e, por isso, devem ser valorizados, ouvidos e incluídos no processo educativo: “a participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 16). Isto é, ter-se em conta pontos de vista de outras pessoas que trabalham com o mesmo grupo irá enriquecer a prática realizada.

Uma outra característica que dirige bastante a minha ação é a promoção da autonomia das crianças. Tal como já referi, em todas as minhas intervenções, tentei encorajá-las para que realizassem as diversas ações sozinhas ou para que tentassem, pelo menos. Acredito que, perante os desafios, se realizam várias aprendizagens: como resolver problemas, quais os limites de cada um, lidar com a frustração, entre outros.

1.7. EM CONCLUSÃO...

As PP em EI permitiram-me mergulhar neste mundo maravilhoso. Apesar de a Creche e o JI terem as suas especificidades, foram contextos que me cativaram bastante e que, realmente, me fizeram apaixonar, ainda mais, pela infância.

O facto de a PP em JI ter sido em regime não presencial permitiu que realizasse diversas aprendizagens que não as faria se tivesse sido presencial. Todavia, confesso que senti bastante a falta de estar com as crianças, de as ouvir e de lhes tocar. A parte afetiva é essencial para que exista uma proximidade e para que todas as aprendizagens se tornem mais significativas.

Apesar de todos os obstáculos, considero que foi um ano letivo bastante rico em aprendizagens, tanto a nível profissional, como pessoal. Aquela que pretendo destacar, mais uma vez, prende-se com a reflexão. Refletir é tão importante para alterar a minha prática, mas, também, para ver a vida de outra forma.

2. REFLEXÃO SOBRE O MEU PERCURSO NO 1.º CEB

A presente parte do relatório tem como objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas nos contextos de 1.º CEB. Neste sentido, terei por base a PP desenvolvida com uma turma de 2.º ano – realizada entre setembro de 2020 e janeiro de 2021 – e com uma turma de 3.º e 4.º anos – entre abril e junho de 2021. A primeira foi desenvolvida nos padrões normais: durante 15 semanas, três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras). Já a segunda, devido ao contexto pandêmico, foi realizada em duas fases: a primeira, entre cinco e 23 de abril, deslocámo-nos cinco dias por semana à instituição e a segunda, a partir de 26 de abril, onde se retomou o padrão, passando a deslocarmo-nos três vezes por semana para realizar a PP (segundas, terças e quartas-feiras).

Esta reflexão está organizada em quatro partes. A primeira consiste numa caracterização dos contextos educativos (onde vão sendo realizadas algumas reflexões que considero pertinentes), a segunda prende-se com as ações do processo educativo em contexto de 1.º CEB, a terceira apresenta algumas dificuldades e aprendizagens que realizei ao longo do ano letivo 2020/2021 e a quarta pretende dar resposta à questão “Quem sou eu, enquanto professora?”. No final, encontra-se uma breve conclusão.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

2.1.1. A turma de 2.º ano

Relativamente à instituição onde desenvolvi a PP em 1.º CEB I foi a mesma onde realizei a Prática em JI, assim, as características a nível institucional são as que já foram referidas. Direcionando a atenção para a turma de 2.º ano, esta era constituída por 24 crianças: oito do sexo feminino e 16 do sexo masculino e, à data da realização da caracterização da turma – sete de outubro de 2020 –, todas as crianças tinham sete anos. Nenhuma criança estava abrangida por medidas enquadradas no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Apesar de existirem vários aspetos que considero pertinentes de referir, de forma a não me tornar demasiado extensa, vou mencionar os que se tornaram significativos para mim. Neste grupo, algo que era comum à maioria dos alunos prendia-se com a dificuldade ao nível da motricidade fina. No início do semestre, a professora cooperante pediu aos alunos para cortarem uma folha pelas linhas: ao observar a turma percebi que a maioria não o conseguia fazer, havendo uma criança que nem a tesoura conseguia manipular. Conforme

as intervenções foram decorrendo, sentimos a necessidade de promover atividades que tivessem em vista o desenvolvimento desta motricidade – e que não se baseassem, apenas, em agarrar o lápis. Neste sentido, foram realizados origamis (figura 9) e outras atividades de recorte. Conforme estas foram sendo realizadas, notou-se uma melhoria a este nível.

Antes desta PP, nunca tinha pensado que a motricidade fina era algo que, ainda, se estava a desenvolver no 2.º ano. Contudo, tive a oportunidade de refletir, mais uma vez, sobre a função da escola: a aprendizagem e desenvolvimento holístico – o que passa, também, pela motricidade. Segundo Papalia e Feldman (2013) e Tavares *et al.* (2007), as habilidades motoras ainda estão em desenvolvimento nesta faixa etária. Por isso, é essencial que a escola crie condições para que exista uma evolução neste sentido.



Figura 9 Construção do origami.

Relativamente à organização do tempo letivo neste contexto, ele era organizado por blocos fixos: das 9h00 às 11h, das 11h30 às 12h30 e das 14h00 às 15h30 – para que as crianças soubessem os horários de entrada e saída era tocada a campainha. A cada bloco estava associada uma área curricular, contudo existia flexibilidade para que essa área curricular fosse alterada e trocada por um outro bloco. Algo que é de referir – e que era fixo – consistia na realização de exercícios de *Mindfulness*, todos os dias de manhã, entre as 9h00 e as 9h20, aproximadamente – todavia, houve dois dias em que esta prática foi realizada no segundo bloco no espaço exterior (figura 10).

A metodologia utilizada na maioria das aulas consistia no professor a explorar um determinado conteúdo, seguido da realização de exercícios de forma autónoma, sobre esse mesmo conteúdo. Isto é, todas as crianças realizavam a mesma atividade e, no final, ela era corrigida pela professora. Estas tarefas consistiam, essencialmente, em atividades do manual/caderno de fichas.



Figura 10 Momento de *Mindfulness* no espaço exterior.

2.1.2. A turma de 3.º e 4.º anos

Passando, agora, para a PP em 1.º CEB II, esta foi realizada com uma turma de 3.º e 4.º anos, pertencente a uma instituição privada situada nos arredores de Leiria, que tinha duas

professoras responsáveis. Esta instituição tem uma prática diferenciada, baseando-se na metodologia utilizada na Escola da Ponte – com algumas adaptações. O grupo, denominado na instituição por núcleo, era constituído por 24 crianças, estando 10 matriculadas no 3.º ano (cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino) e 14 no 4.º ano (seis do sexo masculino e sete do sexo feminino). Relativamente às idades, sete crianças tinham oito anos, doze tinham nove e cinco tinham dez (à data da entrega da caracterização – 16 de abril de 2021).

Dos 24 alunos, 14 estavam ao abrigo de medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (**Anexo 1**). Neste sentido, as dificuldades inerentes a cada uma destas crianças² eram as seguintes: Criança 1 – atraso global de desenvolvimento; Criança 3 – dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita; Criança 4 – Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA); Criança 6 – PHDA e distúrbios emocionais; Criança 8 – dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e défice de atenção; Criança 9 – PHDA; Criança 10 – ligeiro atraso psicomotor devido a Acidente Vascular Cerebral à nascença; Criança 13 – distúrbios emocionais e défice de atenção; criança 16 – distúrbios emocionais; Criança 19 – dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, défice de atenção e atraso no desenvolvimento motor; Criança 20 – dificuldades na linguagem (fala e comunicação); Criança 21 – discalculia; Criança 22 – dislexia, disortografia e PHDA e Criança 24 – PHDA, disortografia e dificuldades de aprendizagem não verbais (DANV). Todas estas crianças tinham apoios (alguns na escola) e adaptações ao nível do currículo. Neste sentido, uma criança usufruía de medidas de suporte universal, 12 de medidas de suporte universal e medidas seletivas e uma de medidas de suporte universal, de medidas seletivas e adicionais e de um Programa Educativo Individual (PEI).

Apesar de existirem tantas crianças com dificuldades e medidas diferenciadas, algo que me surpreendeu no grupo foi a questão da inclusão. Em alguns momentos, existiram comportamentos desajustados neste sentido, todavia as crianças refletiam sobre os mesmos, concluindo que a forma como estavam a agir não era correta. Uma escola inclusiva é um local que

acolhe e educa uma enorme diversidade de alunos: ... alunos com necessidades efetivas (cognitivas e físicas); alunos com diferentes níveis de habilidades; alunos com diferentes

² A numeração utilizada corresponde ao número de aluno.

dificuldades; ... alunos com diferentes estilos de aprendizagem; alunos com diferentes níveis de desenvolvimento (comportamental, mental e físico); ... alunos com necessidades emocionais (Pacheco, 2019, p. 82).

As diferenças raciais, culturais, religiosas, de gênero, motoras, cognitivas ou outras não podem ser motivo de discriminação – nunca nos podemos esquecer que “todos os alunos têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1995, citado por Vieira, 2016, pp. 57-58). Para além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2019), no *Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação*, refere que a escola deve olhar as “diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar” (p. 13). Neste sentido, a escola deve criar condições para que a inclusão e o respeito pelo outro façam parte da identidade de cada indivíduo. Neste seguimento, apesar de este núcleo ser constituído por dois anos de escolaridade distintos, não se observou uma separação: as crianças trabalhavam juntas, em cooperação e entreaajuda.

O espírito crítico e reflexivo era algo, também, bastante desenvolvido na maioria dos alunos. Na instituição, existia a prática de se realizarem Assembleias de Escola (às sextas-feiras de manhã) e Assembleias de Núcleo (todos os dias de manhã) – figura 11 –, onde as crianças tinham oportunidade de apresentar sugestões, dar opiniões e serem ouvidas pelos adultos com quem contactavam diariamente. Esta foi, então, uma observação que realizei e que me surpreendeu bastante: sempre que surgia algum assunto, os alunos tinham a capacidade de refletir, fundamentadamente sobre ele.



Figura 11 Momento de Assembleia de Núcleo.

Passando para a organização dos tempos livres, esta era feita em três partes: um bloco das 9h00 às 10h30, outro das 11h00 às 12h30 e outro das 14h00 às 16h00. Todavia, estes horários não eram rígidos, adaptando-se ao trabalho das crianças e à predisposição das mesmas: caso os alunos estivessem concentrados numa atividade, prolongava-se o bloco, por exemplo, até às 11h. Sendo o horário flexível, não existia campainha e a entrada dos

alunos na sala era feita através da responsabilização de uma ou várias crianças por chamarem os colegas – esta gestão sempre correu da forma calma.

No primeiro bloco, era sempre realizada a Assembleia de Núcleo, onde se discutia algum assunto (que podia surgir da parte dos alunos ou da parte das professoras) e realizavam algum projeto de sala. Os projetos de sala existentes eram o “Frases geométricas” (um aluno escrevia uma frase no quadro e juntamente com os colegas classificava gramaticalmente cada palavra), o “Números mágicos” (uma criança escrevia no quadro uma operação e realizava-a em conjunto com os colegas) e o “Ideias Mágicas” (um aluno retirava de um frasco uma frase motivacional/de reflexão – de um conjunto de várias que tinham sido colocadas pelas professoras – e discutia o seu significado com os colegas).

Sendo que a instituição tinha por base a interdisciplinaridade, não era possível atribuir uma área curricular a cada bloco. A flexibilidade observada permitiu concluir que as professoras previam algumas experiências que considerassem pertinentes para a exploração e aprofundamento de determinados conteúdos, sendo estas realizadas em aulas diretas e estando abertas a modificações. Além disso, também, eram dinamizadas oficinas que consistiam na realização de dinâmicas, jogos, experimentações, entre outros que tinham como objetivo a exploração de determinado conteúdo. Em todos estes momentos, existia uma interligação com outras áreas curriculares.

Algo que também ocupava o dia das crianças era o trabalho autónomo (TA). Este momento era da total responsabilidade das crianças que, sabendo os conteúdos que deveriam explorar no mês (visto que, no início de cada mês, era distribuído um plano com os conteúdos a serem desenvolvidos), deveriam realizar exercícios, jogos ou outro tipo de trabalhos (como projetos) nesse âmbito. Dado que as crianças não tinham os seus manuais, as professoras construía fichas relativas aos conteúdos, que estavam organizadas em dois dossiês (um do 3.º ano e um do 4.º). Além disso, cada aluno tinha uma gramática com exercícios e os de 4.º ano tinham um manual de História de Portugal.

Durante este momento de TA, os alunos organizam-se especialmente da forma que entendessem (em grupos, pares ou individualmente, dentro da sala ou no espaço exterior) – figuras 12 e 13 – e realizavam o seu trabalho. Desta forma, cada criança realizava um trabalho distinto, fazendo-o ao seu ritmo. Esta autonomia e autogestão dos alunos possibilita a existência de uma diferenciação pedagógica que se torna essencial na

aprendizagem de cada um deles: o TA “apresenta uma dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho” (Machado & Formosinho, 2012, p. 1648).



Figura 12 Momento de TA no espaço exterior.

Enquanto as crianças realizavam este trabalho, as professoras circulavam pela sala, auxiliando os alunos, esclarecendo dúvidas, corrigindo trabalhos e avaliando-os. Durante a revisão das tarefas, as professoras conversavam com as crianças de acordo com os erros identificados. Caso o erro fosse comum, o grupo era reunido e explorava-se a questão com todos.



Figura 13 Momento de TA no interior da sala.

2.2. AÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO, EM CONTEXTO DE 1.º CEB

À semelhança do que referi na reflexão concernente ao contexto de EI, várias são as ações que estão inerentes ao processo educativo: observar, caracterizar, planificar, intervir, avaliar e refletir. Dado que já explorei estes conceitos em função da EI, neste tópico irei apresentar algumas questões que considero pertinentes e mais práticas. Além disso, farei algumas comparações entre os dois contextos onde desenvolvi as PP.

Relativamente à planificação, esta teve um carácter bastante distinto nos dois contextos. Aquando da PP no 2.º ano, era realizada uma planificação semanal (**Anexo 2**), onde eram descritas as atividades para cada bloco. Esta planificação tinha por base a organização feita por todas as professoras do 2.º ano do agrupamento em questão. Perante o contexto pandémico, o agrupamento decidiu que todas as turmas do mesmo ano de escolaridade explorariam os mesmos conteúdos simultaneamente. Neste sentido, para cada dia eram estipulados os conteúdos das diversas áreas curriculares – sendo que a professora cooperante se mostrou flexível para fazer as alterações necessárias. Se, por um lado, percebo a medida tomada; por outro, não consigo entender como é que se pode querer que todas as crianças desenvolvam os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo.

Acredito que o foco da ação educativa deve ser o aluno, as suas características, as suas dificuldades e as suas aprendizagens. Esta ideia é corroborada por Aires (2011), quando afirma que os “alunos têm o direito a um ambiente escolar humanizado... [com] respeito pela personalidade e ritmo de... cada um” (p. 64). Então, como se pode querer que várias turmas de contextos distintos e que, durante o primeiro confinamento, tiveram posturas distintas estejam a desenvolver exatamente os mesmos conteúdos? Não se estará a tirar a humanidade à escola? Não se estará a tomar as crianças como máquinas que têm de andar todas à mesma velocidade? Esta foi uma reflexão que foi realizada tanto com o meu par pedagógico, assim como com a professora cooperante.

A determinado momento, ao tentarmos seguir as planificações vindas do agrupamento, sentimos que as crianças não estavam a conseguir acompanhar os conteúdos, nem a realizar as aprendizagens esperadas. Neste sentido, conforme as indicações da professora cooperante, passaram a ser planificadas menos atividades e, caso não se cumprisse tudo o que estava no plano do agrupamento, passava para a semana seguinte.

Com esta questão, pude concluir, mais uma vez, que a observação, a reflexão, a avaliação e a planificação estão interligadas e que devem ter impacto nas ações do professor: não se poderia observar as crianças, concluir que não estavam a aprender e, mesmo assim, prosseguir-se em cumprir a planificação. Conforme Quelhas e Gonçalves (2019), a escola deve adotar uma postura mais reflexiva, responsável e flexível relativamente ao currículo.

Já no contexto da PP II, mensalmente, era elaborado um plano com os objetivos que as crianças deviam procurar alcançar durante o mês (estes eram decididos pelas professoras cooperantes, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e os conteúdos que as crianças, ainda, demonstravam algumas dificuldades). Este documento, que previa as especificidades de cada criança, era partilhado com os alunos, de forma que tivessem acesso e consciência dos conteúdos que deviam trabalhar. Neste sentido, a nossa planificação (**Anexo 3**), enquanto mestrandas, também era realizada mensalmente, onde estavam evidentes os conteúdos, as aprendizagens que os alunos deviam alcançar e as experiências de aprendizagem para cada conteúdo (fossem aulas diretas, oficinas ou fichas de trabalho) – a organização temporal destas experiências foi sempre flexível (por vezes, os alunos estavam com dificuldades em determinado aspeto e optávamos por realizar a proposta pensada numa outra altura).

Comparando a experiência entre a planificação semanal e mensal, a mensal (que ia sendo contruída diariamente) tornou-se bastante significativa. Na minha primeira intervenção no 2.º ano, segui de uma forma muito linear o que estava na planificação. Conforme esse primeiro semestre foi passando, a planificação passou a ser um documento mais orientador e comecei a tornar-me mais flexível. Todavia, com a construção da planificação mensal, notei que a minha postura passou a ser outra: o facto de não ter descrito, de forma exaustiva, o que faria a cada dia ajudou-me muito a desprender-me da planificação. Quando, no contexto do 2.º ano, tinha de me desviar do que estava planificado, acabava por me sentir insegura. Todavia, na PP II, estava constantemente a ter em conta as intervenções dos alunos e a minha intencionalidade. A este nível notei um grande desenvolvimento na minha identidade profissional.

Relativamente à reflexão, também, existe um aspeto que gostaria de mencionar. Tal como se pode deduzir pelo que tenho vindo a apresentar, a reflexão assume um papel fundamental na minha prática enquanto professora. Acredito que, apenas desta forma, posso melhorar a minha ação educativa. Todavia, ao longo das duas PP, esta questão foi assumindo uma dimensão cada vez maior.

Ainda no período de observação com o grupo de 3.º e 4.º anos, as crianças estavam num momento de TA e uma delas chamou-me para me questionar sobre um conteúdo específico. Sendo que já tinha observado que os alunos estavam habituados a partilhar ideias entre si e a serem eles próprios a chegarem às conclusões, questionei-a se já tinha perguntado aos colegas a sua perspetiva, ao que me respondeu que não. Neste momento, entre três crianças, deu-se uma discussão e partilha de ideias relativamente à questão que me tinha sido colocada – e as três, juntas, chegaram à conclusão correta. Inicialmente, tendi a dar a resposta, mas tive a necessidade de parar, refletir e pensar: “Como posso intervir, de forma a ajudar a construir o conhecimento?”. Esta reflexão na ação foi algo que tive diversas vezes a necessidade de fazer, mas de uma forma bastante consciente. Roldão (2000, citado por Oliveira, 2007) afirma que é necessário que o professor tenha uma postura reflexiva, de forma consciente, relativa à “sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p. 69).

No que concerne à avaliação, esta teve características bastante distintas nos dois contextos. Em relação ao de 2.º ano, a avaliação formativa era realizada, diariamente,

através de observação participante, grelhas de observação e verificação. Além disso, procedia-se à avaliação diária do comportamento, onde os alunos se autoavaliavam tendo em conta um código de cores (“Muito bom” – verde, “Bom” – azul, “Cuidado” – amarelo e “Não correu bem” – vermelho) e avaliam o comportamento geral da turma, baseando-se nos mesmos critérios. Relativamente à avaliação sumativa, esta era realizada por fichas de avaliação e questões-aula – tendo estes instrumentos uma grande importância na avaliação das crianças.

Já na turma mista, a avaliação tinha vários parâmetros e era essencialmente formativa – havendo, também, momentos de avaliação sumativa, com a realização de fichas de avaliação (uma para cada área curricular). Todos os dias, as crianças abriam um plano diário, onde eram registadas as atividades do dia. Nesse mesmo plano, existia espaço para ser escrita uma reflexão sobre o dia: o que tinham gostado/não tinham gostado, o que tinham aprendido, as dificuldades que tinham sentido, entre outras – as restrições que as crianças tinham eram as seguintes: escrever sobre algo do tempo letivo e justificar o que escreviam. Esta reflexão era lida, corrigida e assinada pelas professoras.

No decorrer dos dias, as professoras iam realizando registos de observação e registos fotográficos, onde estavam evidenciadas aprendizagens por parte das crianças. Além disso, as fichas realizadas, material construído (como cartazes ou *PowerPoints*) e os guiões de projeto elaborados (tanto para os projetos individuais, como para os de turma) eram avaliados pelas professoras. Isto é, tudo o que as crianças faziam era alvo de uma avaliação e de um registo por parte das professoras. Desta avaliação, era preenchida uma grelha, onde, a cada objetivo do mês, era associado um dos seguintes critérios: “adquirido”, “em consolidação” e “não adquirido”.

Além disso, no final do mês, as crianças retomavam ao plano mensal e escreviam a sua avaliação referente ao mês. Todavia, não eram apenas elas que participavam nesta avaliação. As professoras, também, escreviam um texto descritivo sobre cada criança, evidenciando aprendizagens, conquistas ou dificuldades (tendo em conta os registos que foram sendo realizados); assim como as famílias, que escreviam uma reflexão sobre o mês do seu educando.

Comparando os dois contextos e o que vivenciei em ambos, percebi que num se sobrevaloriza a avaliação sumativa, acabando por se ignorar o processo que os alunos vão

vivenciando e as aprendizagens que vão realizando. Enquanto aluna, por diversas vezes, até tinha aprendido determinado conteúdo, mas quando realizava o teste não conseguia aplicar o conhecimento. Isso queria dizer que eu não tinha aprendido? Evidentemente que não. Considero imprescindível que a avaliação formativa tome um lugar importante na avaliação realizada. Aliás, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação formativa “é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares” (p. 2937).

Durante o ano letivo de 2020/2021, refleti bastante sobre a avaliação e sobre o que se faz com ela. Arends (1995) afirma que a avaliação consiste num “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p. 229). Contudo, o que também é referido pelo autor é que não se pode resumir a avaliação a um teste, pois existem alguns fatores que podem influenciar a sua realização: “os alunos adivinharem as respostas, os erros cometidos pelos professores na correção... a sensação de bem-estar do aluno no dia do teste” (Arends, 1995, p. 229). Assim, torna-se pertinente fazer uma comparação entre os resultados de um teste e o que as crianças demonstram ao longo dos dias, através de apresentações, trabalhos de casa, fichas, entre outros. Pode-se, então, concluir que o grande problema não está na utilização dos testes como instrumentos de avaliação, mas no seu uso exclusivo.

Além disso, o facto de se estar constantemente a avaliar e a procurar perceber as dificuldades que os alunos estão a ter contribui para a adaptação da prática do professor – o que, também, pode ocorrer através das fichas de avaliação, contudo se se esperar, apenas pela realização destas, a implicação pedagógica poderá surgir descontextualizada. Segundo Cosme, Ferreira, Sousa, Lima e Barros (2020), a avaliação “deve ser utilizada para contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a garantia de que todos possam ser acompanhados nesse processo” (p. 13).

Relativamente à autoavaliação presente em ambos os contextos, defendo ser essencial que exista, pois permite a cada aluno tomar consciência das suas ações, aprendizagens e dificuldades. Este método de avaliação consiste num “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002, p. 76). O docente, ao conhecer estes aspetos, tem a possibilidade de melhorar a sua prática educativa, correspondendo às dificuldades e expectativas das crianças.

Defendo, assim, que é importante desconstruir-se a ideia de que o foco da escola está na avaliação: o foco deve estar nas aprendizagens. Tal como afirma Gullo (1994, citado por Parente, 2004), as novas concepções de avaliação apresentam-na como um meio, para “favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança” (p. 4). Assim, através da avaliação, tanto o professor, como o aluno tomam uma maior consciência das aprendizagens já realizadas e das dificuldades sentidas. Desta forma, o professor pode adaptar a sua prática e o aluno pode esforçar-se mais para adquirir determinados conhecimentos.

2.3. *DIFICULDADES E APRENDIZAGENS*

A entrada neste mundo do 1.º CEB foi repleta de dúvidas, incertezas e inseguranças: “Será que me vou identificar?”, “Mas estas crianças já são tão crescidas.... Eu prefiro trabalhar com os mais novos”, “E se não conseguir gerir o tempo das aulas?”, ... Muitas foram as dúvidas que me assolaram...

O primeiro contexto levou-me a alguma ansiedade. Por um lado, estava muito curiosa e motivada com o que iria ocorrer no 1.º CEB (como seriam as rotinas, como as crianças nos receberiam, como seriam dinamizadas as aulas, entre outros). Por outro, o facto de estarmos, adultos e crianças, a regressar ao regime presencial e toda a incerteza inerente ao momento vivido causou-me algum desconforto.

O segundo contexto levou-me a uma grande ansiedade, pois o facto de ser uma instituição privada, já teria características distintas daquelas que tinha vivenciado no 1.º semestre. Além disso, a instituição reger-se por uma prática diferenciada, fez-me, simultaneamente, ter receio de não me conseguir adaptar e estar muito motivada para perceber como se pode fazer diferente daquele que é o “Ensino Tradicional”.

Tal como já referi, uma das dificuldades que senti e que fui procurando ultrapassar, prende-se com o carácter flexível da planificação. Contudo, pretendo, ainda, mencionar outras duas dificuldades. Uma que foi transversal a ambos os contextos, mas que foi mais evidente na PP desenvolvida com o 2.º ano, prende-se com a gestão do tempo para a realização das atividades. Tive alguma dificuldade em prever o tempo que as crianças necessitariam para a realização de uma determinada atividade; contudo, conforme fui conhecendo melhor as crianças e a dinâmica, fui melhorando neste aspeto. Todavia, sei que é algo que, ainda, está em desenvolvimento. Torna-se, assim, essencial compreender

que “o tempo curricular nas práticas docentes... [se configura] como um elemento estruturante, básico e relevante, pois é ancorado nele que o professor planeia e organiza suas atividades e é com ele que poderá assegurar uma prática produtiva e qualitativa” (Sérgio, 2018, p. 23). Desta forma, o tempo curricular deve ser fragmentado e sequenciado em atividades individuais ou de grupo. Todavia, esta rigidez pode (e deve) sofrer alguma flexibilidade de forma a corresponder às características e necessidades dos estudantes (Sérgio, 2018).

Outra dificuldade vivenciada – esta inerente ao contexto de PP com a turma de 3.º e 4.º anos – consiste no equilíbrio entre os momentos de TA e de aulas diretas/oficinas. No início desta PP, acabei por dinamizar demasiadas aulas diretas/oficinas, promovendo poucos momentos de TA. Esta é uma gestão que o professor tem de ir fazendo, tendo em conta as suas intencionalidades educativas. No final do semestre, este equilíbrio já foi maior. Todavia, há que reconhecer que o processo de ensino tem fases e, em algumas, primam as aulas diretas/oficinas e, noutras, o TA. O professor nunca pode esquecer os conteúdos do mês e deve promover atividades que os explorem e, no caso de serem novos, torna-se fundamental a existência de uma aula direta ou de uma oficina sobre os mesmos.

Passando, agora, para a exposição de algumas aprendizagens realizadas, a primeira que pretendo mencionar relaciona-se com a necessidade de conhecer cada aluno. Num contexto como o do 2.º ano, este aspeto foi constatado. Contudo, na PP seguinte, de acordo com as características da metodologia desenvolvida, esta necessidade tornou-se, ainda, maior. Isto porque, através do conhecimento individual de cada criança, era possível fazer adaptações ou ter uma postura diferente.

Por exemplo, numa das Assembleias de Núcleo, duas crianças foram avisadas por diversas vezes sobre o facto de o seu comportamento não estar a ir ao encontro do esperado para aquele momento. Depois de vários avisos e da permanência desse comportamento desajustado, disse-lhes que, se permanecessem com aquela atitude, teriam de se ir sentar nas cadeiras. Foi, então, necessário que essas duas crianças se fossem sentar nas suas cadeiras. Contudo, refletindo com uma das cooperantes, percebi que, para um dos alunos, ir para a cadeira era uma recompensa, pois não gostava de estar sentado no chão e para outro era algo mau, pois preferia estar juntamente com os colegas. Nesta situação, compreendi, efetivamente, a importância de conhecer cada criança.

Perante a metodologia utilizada no contexto de 3.º e 4.º anos e a diversidade de características dos alunos, tornou-se imprescindível fazer diferenciação pedagógica. Na reflexão relativa à EI fiz referência a este aspeto; no entanto, durante esta PP, a necessidade de realizar diferenciação pedagógica tomou uma dimensão maior e mais significativa para mim. Por diversas vezes, assumimos que todas as crianças têm de fazer o mesmo da mesma forma. Porém, nem todas têm as mesmas capacidades desenvolvidas e, por isso, exigir o mesmo não se adequa. Assim, em diversos momentos, tive a necessidade de parar e pensar “Qual é a minha intencionalidade educativa para este aluno?” e, depois, agir em função dessa resposta.

Percebi, então, que a minha conceção de diferenciação pedagógica era muito superficial: considerava que esta passava, apenas, por determinados alunos estarem a realizar uma tarefa e outros outra. Conforme fui fazendo pesquisas neste âmbito, compreendi que existem três tipos de diferenciação pedagógica: ao nível dos conteúdos, ao nível das estratégias e ao nível da avaliação. Conforme Tomlinsan e Allan (2002, citados por Clérigo, Alves, Piscalho & Cardona, 2017), a diferenciação pedagógica é “uma forma de resposta pro-ativa do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 103). Os autores referem, ainda, que o professor deve ter em conta “três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem” (p. 104): conteúdos, processos e produtos. Os conteúdos consistem, assim, nas aprendizagens específicas de cada área curricular. Já os processos prendem-se com a forma como esses conteúdos são desenvolvidos e os produtos reportam para a avaliação.

Ao longo destas duas PP, contactei com uma perspetiva interdisciplinar do currículo. Apesar de, na turma de 2.º ano, existir alguma compartimentação do currículo, ao longo do semestre foi desenvolvido um projeto – “Os 100 anos de Amália / A poluição” – que visava celebrar os 100 anos do nascimento de Amália Rodrigues, aliado a um conteúdo do currículo (a poluição) – figura 14. No âmbito deste projeto, foram realizadas atividades de estudo do meio, matemática, português, música e artes visuais. Já na PP em 1.º CEB II, o tipo de metodologia desenvolvida previa uma perspetiva interdisciplinar do currículo e, por isso, em todas as atividades propostas existiam ligações entre as várias áreas.

Ter tido estas experiências fez-me perceber que é possível interligar o currículo. Desta forma, as crianças têm experiências que interligam todas as áreas e que surgem de forma significativa. No Decreto-Lei n.º 55/2018, está previsto que o currículo tenha um carácter integrador, fazendo com que as diversas áreas curriculares não estejam separadas.



Figura 14 Atividade de separação de lixo, que serviria de base para a construção de um gráfico de pontos.

De acordo com a perspectiva de Kowalski (2000, p. 121), as crianças veem o mundo de uma forma global

e, por isso, o professor terá de contribuir para que “o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações”, mas como uma “rede de dados diversos e interligados que pode contribuir para melhorar a forma de viver e a qualidade de vida”. Para que isto ocorra, é necessário que o professor trabalhe interdisciplinarmente (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012).

A formulação de regras e o cumprimento das mesmas, também, foram alvo da minha reflexão ao longo dos dois semestres. Ter observado as crianças a contribuírem na construção das mesmas, assim como a pensarem na consequência do seu incumprimento levou-me a perceber que, através desta participação ativa, as regras que estão inerentes a um determinado contexto se tornam mais significativas e fáceis de cumprir por parte das crianças. Segundo Silva e Lopes (2015), as regras são imprescindíveis para que possa haver uma regulação do comportamento das crianças.

Estando inseridos num contexto social e sabendo que existem regras a cumprir, torna-se fundamental o professor mediar os comportamentos dos alunos, pois, por vezes, é importante esta ajuda externa ao nível da regulação. Aquando da PP em 1.º CEB II, observei alguns casos de comportamentos desviantes, principalmente, por parte de um aluno – que está sinalizado com PHDA e com distúrbios emocionais. Esta criança, se por um lado, queria carinho, por outro era agressivo com os colegas e com os adultos na instituição. Perante os seus comportamentos, observei com atenção a postura das professoras, pois questionava-me bastante “E se fosse comigo? O que faria?”. Ambas as cooperantes falavam com o aluno com calma e, apesar de em alguns momentos, o diálogo ter ficado mais impetuoso, este permaneceu de forma respeitosa pela criança.

Enquanto mestranda, todos os dias eram um desafio neste sentido – principalmente, no final do semestre, que, diariamente, existia alguma situação menos positiva com esta criança. Todavia, percebi que o que imperava, independentemente de tudo, era a existência de limites, de consistência, de compreensão e de amor – o que vai ao encontro do que Kaplan (1995, citado por Nogueira, 2013) refere.

A atitude do adulto, ao comunicar com as crianças e ao gerir comportamentos, é fundamental. Quando esta não é de compaixão, o que quer que seja dito “vai soar a falso e manipulador. Só quando as palavras estão impregnadas com a nossa verdadeira empatia é que chegam diretamente ao coração da criança” (Faber & Mazlish, 2016, p. 33).

A última aprendizagem que pretendo referir prende-se com a associação entre o lúdico e a aprendizagem. Com a turma de 2.º ano, explorei a designação dos acentos: grave, agudo, til e circunflexo. Relativamente aos últimos dois, as crianças conseguiram distinguir, até porque já conheciam os nomes. Contudo, para distinguir o grave do agudo, apresentaram algumas dificuldades.

Perante esta observação, recorri a movimentos corporais isolados, dado pontos de referência (por exemplo, “quando levantamos o braço para o lado da janela é o acento agudo”, pois a janela estava à direita dos alunos). No período do intervalo, em reflexão com a minha colega, ela sugeriu recorrer aos movimentos que eu tinha introduzido e criar uma coreografia. Assim, tendo por base a melodia de uma música bastante conhecida pelas crianças, foi construída uma coreografia, de forma que os alunos fizessem a associação entre o movimento e o nome dos acentos. As crianças aderiram bastante bem e, quando necessitavam de distinguir as designações, cantavam a música (figura 15).

Ser professor é procurar estratégias que auxiliem os alunos na realização de aprendizagens; é ter em conta os seus gostos e os seus interesses e, partindo deles, criar contextos de aprendizagens significativos e motivadores. Tal como afirma Cardoso (2013), é essencial que os alunos estejam motivados e sintam prazer nas diversas atividades escolares, pois, apenas, dessa forma poderão ampliar as suas aprendizagens e vivências.



Figura 15 Coreografia correspondente aos acentos.

2.4. *QUEM SOU EU, ENQUANTO PROFESSORA?*

À semelhança do que fiz na reflexão de EI, considero pertinente procurar definir-me enquanto professora, sabendo que esta definição não é limitada e que, ao longo do tempo, vou redefinir-me. Tal como afirmei relativamente à EI, em 1.º CEB, o aluno é quem está no centro da minha ação pedagógica, com todas as suas especificidades. É fundamental conhecer cada um e adaptar a minha prática em função desse conhecimento. Neste sentido, a minha perspetiva vai ao encontro do que Day (2001) e Henrique (2011) defendem: é essencial que os professores vejam cada aluno como elemento principal do processo de ensino e aprendizagem e o conheçam ao nível das suas características, interesses e necessidades. Assim, o professor é um “organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se” (Henrique, 2011, p. 170).

Perante a situação pandémica vivida durante o ano letivo de 2020/2021, a questão da afetividade e do contacto físico tomou uma dimensão bastante grande. Todos sabemos os cuidados a ter perante a pandemia: desinfetar as mãos, não colocar as mãos na cara, manter o distanciamento físico, ... Mas como manter esse distanciamento com crianças? É algo impossível. Em ambos os contextos, apesar de todos os cuidados, não consegui não estar próxima dos meus alunos. Ao longo do tempo, várias foram as crianças que se dirigiram a mim e afirmaram precisar de um abraço – não poderia negá-lo.

Conforme Santos, Junqueira e Silva (2016), a afetividade é fundamental no estabelecimento de qualquer relação interpessoal, sendo um “meio para a construção do conhecimento discente e para o processo da aprendizagem” (p. 88). Silva e Lopes (2015) apresentam, também, uma contribuição neste âmbito: uma relação positiva e harmoniosa entre o professor e o aluno permite a existência de emoções positivas – o que tem uma grande influência no ambiente de aprendizagem. Considero que esta relação entre professor e criança é fundamental para que o ambiente escolar seja harmonioso e para que as crianças tenham condições para se desenvolver e aprender.

Tal como referi relativamente à minha experiência em EI, o trabalho colaborativo assumiu uma grande influência na minha formação. Fazendo uma retrospectiva, em ambos os contextos, vivenciei este trabalho – tanto com as professoras cooperantes, como com a minha colega. Este tipo de prática permite que as aprendizagens de cada indivíduo sejam potenciadas, tanto ao nível da identidade profissional de cada docente, como da criação

de condições para que os alunos se desenvolvam e aprendam. Este olhar vai ao encontro do que é afirmado no documento *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, escrito pela Comissão Europeia (2012): o ensino só é completamente eficaz se tiver como participante um professor colaborativo e que leva os alunos a trabalharem em colaboração, também.

Desta forma, torna-se, também, essencial que o professor promova trabalhos de grupo – sendo esta uma característica que defendo, enquanto profissional. Tanto com a turma de 2.º ano (figura 16), como com a de 3.º e 4.º (figura 17), foram promovidos momentos de trabalho de grupo. Todavia, perante uma situação pandémica, esta questão tornou-se mais complicada, mas a sua inexistência iria comprometer o desenvolvimento de algumas competências sociais, que são fundamentais.



Figura 16 Preparação da dramatização de uma estrofe do poema “Tudo de Pernas para o Ar”, de Luísa Ducla Soares.



Figura 17 Apresentação de um projeto de grupo relativamente ao uso de

No ponto de vista de Sousa (2017a), durante a idade escolar (entre os seis e os 12 anos), “o trabalho interativo e criativo em grupo são indispensáveis e decisivos para a aquisição das bases essenciais da aprendizagem da vida social” (pp. 209-210). Além disso, Anjos (2018, p. 92) refere várias estratégias para que se possa viver de uma forma harmoniosa em sociedade, integrando nestas o trabalho em equipa. Segundo o autor, este trabalho tem uma grande influência nos indivíduos em quatro dimensões: 1) permite a descoberta da necessidade do trabalho em equipa, “como forma de conseguir atingir metas coletivas”; 2) contribui para a tomada de consciência da responsabilidade individual e de quanto e como o trabalho de cada um afeta o trabalho dos outros; 3) possibilita a compreensão da colaboração, “mesmo que isso implique, por vezes, renunciar aos nossos próprios interesses” e 4) auxilia no desenvolvimento do respeito das “normas do grupo, nas tarefas coletivas”.

A valorização da Inteligência Emocional é, também, um dos pilares da minha prática. De acordo com o que Gardner (citado por Day, 2001) apresenta, cada pessoa é constituída por oito tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, cinética, espacial, naturalista, intrapessoal e interpessoal (sendo que estas duas últimas se agrupam na inteligência emocional). Não cabe à escola priorizar uma inteligência em detrimento de outra, mas, sim, criar condições para que todas se desenvolvam. Neste sentido, considero que não deve existir uma sub, nem uma sobrevalorização de qualquer tipo de inteligência.

Poderia referir e aprofundar mais pilares da minha prática, contudo vou focar-me em apenas mais um: a valorização do pensamento crítico e reflexivo. O desenvolvimento deste pensamento é essencial para cada criança. Cada vez lhes chega mais informação, muita dela errada, e é fundamental contribuir para um o progresso de uma perspectiva crítica sobre o que leem e veem. De acordo com Vincent-Lancrin *et al.* (2020), o pensamento crítico visa “avaliar e julgar cuidadosamente informações, ideias e teorias... com a finalidade de alcançar um posicionamento competente e independente – em geral, orientado para a ação” (p. 23).

Além disso, considero que o espírito crítico é fulcral para uma cidadania desenvolvida em plenitude – “dotar o aluno de pensamento crítico é um importante passo para que... exerça de forma plena a cidadania” (Cardoso, 2013, p. 61). Conforme as crianças vão crescendo, vão percebendo que, em diversas áreas, têm de apresentar a sua perspectiva e que o que defendem pode ter um impacto grande – por exemplo, aquando das eleições do delegado de turma ou das eleições presidenciais. Por este motivo, considero ser essencial que se ajude as crianças a desenvolverem o seu olhar crítico.

2.5. EM CONCLUSÃO...

As práticas realizadas em contexto de 1.º CEB foram, além de desafiadoras e enriquecedoras, bastante surpreendentes. No início do ano letivo, estava um pouco receosa com o que iria ocorrer durante os dois semestres. Considerava que gostava muito mais de EI e que o 1.º CEB não me ia agradar. Contudo, não foi o que aconteceu: passei a olhar para este ciclo de ensino de uma forma bastante diferente e apaixonada.

O facto de, no segundo semestre, ter tido a oportunidade de ir cinco dias por semana aproximou-me muito daquela que vai ser a minha realidade futura e considero que foi muito enriquecedor. A responsabilidade de pensar na organização das propostas de uma

semana e o contacto diário com as crianças tiveram um grande impacto na minha formação. Consegui conhecer cada criança com uma maior profundidade e levei-as todos os dias no meu pensamento: “O A está com este problema: Como o posso ajudar?”, “A B mostrou dificuldade neste conteúdo: O que posso fazer?”, “O C hoje não esteve nada bem... Amanhã tenho de estar atenta ao seu comportamento para perceber se há alguma situação que o preocupa.”. Não que isto não tenha acontecido nos outros contextos, mas o envolvimento que ocorreu neste semestre tornou esta dinâmica mais presente.

Este ano letivo, apesar de todas as especificidades devido à situação pandémica vivida, foi muito rico (tanto ao nível de dificuldades, como aprendizagens) e, tal como já referi, surpreendente. Passei a olhar para o 1.º CEB com uma outra perspetiva e, neste momento, não consigo ter uma preferência entre a EI e o 1.º CEB. Termina esta reflexão com uma frase de Silva e Lopes (2015), que considero ser fundamental ter sempre em mente: “A prática docente deliberada implica um esforço consciente e voluntário por parte dos professores na melhoria do seu desempenho, o qual é fundamental para que ocorra renovação de ideias e de práticas” (p. 144).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte deste relatório, apresenta-se a investigação realizada em contexto de JI, no 2.º semestre do ano letivo de 2019/2020. Esta investigação decorreu num período de confinamento, devido à pandemia de COVID-19, e, por esse motivo, as escolas encontravam-se encerradas e a realizar as suas atividades em regime não presencial. Com a presente investigação pretendeu-se, então, perceber de que forma as TIC foram facilitadoras da relação entre a escola e a família, durante este período.

Esta dimensão encontra-se dividida em quatro partes. Na primeira parte, é apresentada uma introdução à investigação, onde estão presentes o contexto e a pertinência do estudo, as questões de investigação e os objetivos da mesma. Na segunda, encontra-se o enquadramento teórico que serviu de apoio à presente investigação. De seguida, são caracterizados os participantes do estudo, os procedimentos realizados e as opções metodológicas. Por fim, é realizada a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

1. INTRODUÇÃO

Esta secção encontra-se subdividida em três tópicos: o contexto e pertinência do estudo realizado, as questões de investigação e os objetivos da mesma.

1.1. CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

No final de 2019, surgiu o primeiro caso de COVID-19, na China. Já no início de 2020, começaram a surgir mais casos da doença em diversos pontos do mundo. Alguns doentes registaram sintomas bastante fortes e preocupantes, levando, em alguns casos, à morte. Segundo Vicente e Gomes (2020), a COVID-19 consiste numa doença respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2. Os autores referem que esta doença tanto pode ter um curso assintomático ou com sintomas ligeiros (como tosse, febre, perda de olfato e de paladar, entre outros – como esta doença nunca se tinha verificado nos humanos, a lista de sintomas não é estanque, podendo existir várias alterações). Porém, em alguns casos, esta doença evolui de uma forma muito negativa, “surgindo sintomas de compromisso respiratório ou mesmo pneumonias graves, havendo necessidade de internamento hospitalar, por vezes, mesmo em unidades de cuidados intensivos” (Vicente & Gomes, 2020, p. 3). O grande problema associado a este vírus é a sua alta

transmissibilidade, o que faz com que atinja muitas pessoas, permanecendo, assim, muito tempo em circulação. Vicente e Gomes (2020) referem mesmo que este vírus faz “um maior número de vítimas do que... uma doença com uma taxa de mortalidade elevada, pois estas últimas são rapidamente autolimitadas, logo menos duradouras, fazendo... um menor número de vítimas” (p. 4).

A 2 de março de 2020 registou-se o primeiro caso de COVID-19 em Portugal (Chaiça, 2020). Sendo que os casos começaram a aumentar em todo o mundo de uma forma exponencial, a Organização Mundial de Saúde declarou que se estava perante uma pandemia mundial (Mendes, 2020). Esta classificação foi atribuída a 11 de março de 2020 e, perante isso, os países começaram ou continuaram a tomar decisões, no sentido de controlar essa pandemia.

Em Portugal, foi decidido a 13 de março que o país entraria em confinamento total (Decreto-Lei n.º 10-A/2020). Neste seguimento, também, as escolas encerrariam – permanecendo, apenas, abertas as que estavam destacadas para o acolhimento de filhos de profissionais de saúde ou de segurança e que, por isso, não tinham condições de permanecer em casa (Despacho n.º 3427-B/2020). Durante este período, as instituições escolares organizaram-se de modo a garantir o acesso à educação via não presencial. A 18 de maio, as creches reabriram (Decreto-Lei n.º 20-H/2020) e os 11.º e 12.º anos retomaram as atividades letivas presenciais. A 1 de junho, os jardins de infância e os centros de atividades dos tempos livres, também, retomaram as suas atividades presenciais (Decreto-Lei n.º 24-A/2020).

Relativamente às creches e aos jardins de infância, apesar de terem suspenso as atividades não presenciais a 18 de maio e a 1 de junho, respetivamente, a frequência dos mesmos não passou a ser obrigatória. Desta forma, houve crianças que permaneceram em casa e outras que, por decisão das famílias, regressaram às instituições.

O presente estudo desenrolou-se num JI da rede pública, situado nos arredores de Leiria, entre 18 de fevereiro e 26 de junho de 2020 – período esse que comportou o confinamento das crianças e das famílias. Perante o contexto e havendo a necessidade de se continuar em contacto com as famílias e com as crianças, os educadores de infância e os professores tiveram de reinventar a sua prática. Neste sentido, procuraram ferramentas que lhes

permitissem comunicar e propor atividades. As soluções encontradas passaram, essencialmente, pela utilização de meios tecnológicos.

Perante o desconhecimento deste vírus e existindo a possibilidade de se voltar a um confinamento, consideramos que o presente estudo pode auxiliar em situações futuras, pois pretende dar a conhecer o trabalho realizado no âmbito da PP em JI e vários aspetos inerentes ao mesmo. Além disso, pretende refletir sobre a forma como as TIC contribuíram para a manutenção da relação escola-família, no período de confinamento.

1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Perante o que tem vindo a ser apresentado, a investigação realizada enquadra-se na temática da relação escola-família, tendo como principal objetivo perceber de que forma as TIC contribuíram para a manutenção desta relação, num período de confinamento. Posto isto, as questões de investigação que surgiram foram as seguintes: 1) Qual o papel das TIC na manutenção da relação escola-família, num período de confinamento?; 2) Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mestrados e pelas educadoras de infância, no período confinamento? e 3) Em que medida as propostas educativas sugeridas foram importantes para as crianças e as famílias, durante o período de confinamento?.

1.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a problemática e as questões de partida apresentadas, os objetivos da investigação definidos foram os seguintes:

- 1) Caracterizar as preferências de atividades manifestadas pelas crianças;
- 2) Identificar as dificuldades sentidas pelas famílias relativas à realização das propostas educativas, ao longo do período de confinamento;
- 3) Identificar as ferramentas digitais utilizadas pelas famílias, pelos mestrados e pelas educadoras de infância;
- 4) Relacionar as respostas recebidas ao longo do semestre com os dados obtidos através de questionários às famílias e de entrevistas às educadoras;
- 5) Refletir sobre o papel das TIC na manutenção da relação escola família;
- 6) Refletir sobre o impacto que as propostas educativas tiveram nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, pretende-se, apresentar uma sistematização da revisão da literatura consultada, direcionando a atenção para a “Relação escola-família” e para o “Impacto da COVID-19 na Educação”. Neste sentido, estes são os referenciais teóricos tidos em conta para a elaboração da presente investigação.

2.1. *RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA*

A relação entre a escola e a família está muito evidente ao longo das OCEPE (Silva *et al.*, 2016) e da diversa legislação: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), Decreto-Lei n.º 240/2001, Decreto-Lei n.º 241/2001 e Decreto-Lei n.º 55/2018. Cada criança não está, apenas, envolvida no meio escolar, mas, também, no meio familiar. Por este motivo, torna-se essencial que o educador de infância procure ter uma relação próxima com cada família, de forma a envolvê-la no processo educativo, pois isso potenciará o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Silva *et al.*, 2016).

A família e a escola constituem, tal como refere Silva (2009), duas “instituições sociais centrais” (p. 20) na sociedade. A criança é o sujeito que pertence, simultaneamente, a estas duas instituições e, neste sentido, deve existir uma continuidade entre o que a criança é na família e o que é na escola: “É importante que os pais, educadores e professores se lembrem que conhecem a criança em contextos diferentes e que cada um deles não deve ignorar como a criança é no outro contexto” (Magalhães, 2007, p. 193). Se nestas duas dimensões sociais, se contribuir para que haja uma anulação de uma delas – ou seja, se se vir a criança, apenas, como filho (em casa) ou como aluno (na escola) – está a promover-se uma “descontinuidade estrutural entre a escola e o lar” (Lighfoot, 1978, citado por Silva & Stoer, 2005, p. 16). Esta perspetiva é corroborada por Deslandes (2001, citado por Mata & Pedro, 2021) que defende que a existência de uma relação significativa entre a escola e a família possibilita “a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante” (p. 11).

Esta relação existe, na perspetiva de Silva (2009), pela criança, para ela e com ela. Isto é, a interação entre a família e a escola tem como ponto em comum a criança, com vista ao

seu desenvolvimento, aprendizagem e participação. Neste sentido, esta participação não tem como propósito a “preparação das crianças e dos jovens para serem cidadãos no futuro” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, pp. 123-124), mas, sim, o exercício da cidadania na interação com os vários sujeitos com quem a criança se cruza, no presente. Assim, esta desenvolve-se num meio onde exerce a sua cidadania, o que trará, efetivamente, consequências no seu futuro.

A escola consiste, então, num microcosmo da sociedade, pois resulta em “encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc.” (Vieira, 2016, p. 38). Seguindo esta linha de pensamento, pode-se considerar que, sendo a sociedade cada vez mais global, a escola, também, apresenta essa característica.

Assim, a relação escola-família deve ter em conta as diferenças culturais e, por esse motivo, é necessário procurar criar-se pontes que permitam um diálogo entre estas duas instituições, tal como afirmam Freire (1975, citado por Silva, 2009) e Mata e Pedro (2021). Aliás, quanto mais forte for a existência destas pontes e da compreensão por parte da escola e das conceções e motivações das famílias, mais estas últimas se sentirão reconhecidas como parceiras na educação, mostrando-se, assim, com uma maior predisposição para colaborar nas atividades escolares (Sheldon & Hopkins, 2002; Mapp, 2003, citados por Araújo, 2015). Neste sentido, Silva (2009) apresenta a ideia de que a escola, ao tratar as famílias como se fossem iguais, está a discriminá-las, pelo que é fundamental que a escola procure estratégias, de modo a conseguir alcançar todas as famílias, respeitando e valorizando as suas características.

Neste âmbito, Mata e Pedro (2021, p. 24) declaram que os educadores de infância devem fazer o exercício de procurar compreender as famílias e de refletir sobre as suas convicções enquanto profissionais:

Nem sempre é fácil compreender a cultura das famílias, requer paciência, compromisso e vontade para isso, e até enfrentar situações nem sempre confortáveis para os profissionais. Por outro lado, implica coragem e humildade para olharmos para as nossas próprias conceções e tomarmos consciência sobre a forma como elas muitas vezes condicionam o nosso olhar e, até mesmo, levam ao enviesar da informação que recolhemos, determinando as nossas atitudes e expectativas face às famílias.

Existem alguns conceitos associados a esta relação e, segundo a literatura, é necessário distingui-los: envolvimento, participação, colaboração e cooperação. Segundo o ponto de vista de Alarcão (2002, citado por Araújo, 2015), o envolvimento e a participação pressupõem uma comunicação unidirecional, em que a família entra na escola em momentos pontuais e em que não há uma presença constante da mesma. De forma a caracterizá-los, Silva (2001) apresenta o envolvimento como “o apoio directo das famílias aos seus educandos” (p. 92), em que o espaço privilegiado é a casa, mas que pode ocorrer, também, fora da mesma (em reuniões na escola, por exemplo). A participação consiste na integração das famílias nas associações de pais ou noutros órgãos do sistema educativo (Silva, 2001). Isto é, no primeiro conceito existe um trabalho directo entre as famílias e os filhos e no segundo existe um “trabalho de representação de duas categoriais sociais: directamente, a dos outros pais; indirectamente, a dos alunos” (Silva, 2001, p. 92)

Já os termos “colaboração” e “cooperação” preveem uma “aproximação mútua entre a família e a escola” (Silva, 2001, p. 85), existindo, assim, uma relação bidirecional, onde ambas as instituições assumem protagonismo na educação da criança. Relativamente à distinção entre colaboração e cooperação, esta é apresentada por Homem (2002, citado por Abel, Correia & Dias, 2016). O autor refere que, apesar de serem conceitos muito semelhantes, dado que “se referem a uma partilha da acção entre indivíduos” (p. 75), constituem processos diferentes. Na colaboração, existe um projeto planificado e concretizado em comum e, na cooperação, destacam-se o apoio e a ajuda – por exemplo, quando os pais se envolvem nas atividades dinamizadas pela escola.

É, então, numa relação de colaboração e cooperação que tanto a família, como a escola trabalham em parceria: relação que supõe a existência de “trocas entre os dois sistemas envolvidos... mais equilibradas” e de “respeito mútuo entre ambas as partes” (Caetano, 2004, citado por Araújo, 2015, p. 86). Conforme Sarmiento (2009), esta deve ser a relação existente entre estas duas dimensões sociais: “O tipo de relação esperada... parte da assunção das famílias como parceiras co-construtoras da educação das crianças” (p. 53).

A ideia apresentada anteriormente é corroborada por Mata e Pedro (2021): a família e a escola devem assumir uma relação de parceria. As autoras afirmam, assim, que esta interação pressupõe uma “responsabilidade partilhada em todas as etapas” (p. 8), contrariamente ao que ocorre no envolvimento e na participação. Assim, o centro desta relação não está em momentos específicos, mas nos resultados decorrentes dos mesmos.

Tendo em conta as definições apresentadas, tanto Araújo (2015), como Magalhães (2007) apresentam a organização proposta por Epstein (2001) relativamente à tipologia de relação entre a família e a escola. Assim, o autor defende que existem seis tipos de interação e que, apesar de poderem ser observados de forma distinta, também, podem ser operacionalizados de modo articulado e integrado. A organização é, então, a seguinte:

Tipo 1 – Ajuda da escola às famílias: As escolas auxiliam as famílias “no âmbito do contexto familiar de suporte à educação escolar das crianças” (Epstein, 2001, citado por Araújo, 2015, p. 94). Assim, é responsabilidade das famílias certificarem que estão reunidas as condições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças – ao nível do bem-estar, da alimentação, da saúde, do vestuário, entre outras. Porém, nem sempre é possível a garantia destas condições, apenas, através da ação das famílias. Deste modo, estas podem recorrer a “programas de promoção da saúde e da segurança” (Epstein, 2001, citado por Araújo, 2015, p. 94), ao longo da escolaridade;

Tipo 2 – Comunicação escola-família: As escolas comunicam com as famílias de forma efetiva relativamente ao currículo e ao progresso das crianças. Esta comunicação ocorre através de reuniões, telefonemas, relatórios, encontros de pais ou através da caderneta escolar;

Tipo 3 – Ajuda da família à escola: O apoio da família à escola corresponde à ajuda voluntária que as famílias dão às escolas, de forma formal ou informal. Este voluntariado pode ocorrer, por exemplo, no auxílio aos educadores na sala. O papel da escola passa por estar disponível e recetiva a esta ajuda exterior e por tentar, sempre que possível, envolver todas as famílias;

Tipo 4 – Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa: A família envolve-se em atividades de aprendizagem em casa, tendo como preocupação a orientação e supervisão das crianças durante o processo de realização das atividades. A escola fornece informações e ideias, à família, sobre como potenciar a ajuda fornecida às crianças, pelos pais. Neste tipo de envolvimento, também se incluem o planeamento dos trabalhos de casa e a definição dos objetivos dos alunos (numa perspetiva anual), tendo em conta uma participação da família;

Tipo 5 – Participação na tomada de decisões e na direção da escola: As famílias encontram-se ativas na tomada de decisões e na administração (por exemplo, através da Associação de Pais). Este envolvimento mais ativo das famílias deve ter como objetivo a maximização da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, tendo em conta os interesses dos alunos e das famílias;

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade: A família, a comunidade e a escola trabalham em colaboração, de modo que sejam identificados os recursos e os serviços que possam potenciar as atividades desenvolvidas (pela escola e pelas famílias) e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Uma relação de parceria traz vantagens para todos os que estão envolvidos nela: famílias, escolas e crianças (Magalhães, 2007; Sousa & Sarmiento, 2009-2010; Bento, Mendes & Pacheco, 2016). A primeira vantagem, tal como os vários autores afirmam, relaciona-se com o facto de existir uma relação direta entre a relação escola-família e o sucesso escolar das crianças: as crianças inseridas nas famílias que mais colaboram na escola realizam mais aprendizagens.

Acrescenta-se, ainda, o facto de os pais terem a oportunidade de se desenvolverem enquanto cidadãos e educadores, de potenciarem as suas competências, de adquirirem novos conhecimentos e aumentarem a sua autoestima, pois percebem que têm um papel preponderante na escola e na educação dos seus filhos. Para as crianças, esta relação permite o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma mais motivada, harmoniosa e consistente, na medida em que ambas as instituições confluem para o mesmo caminho. Para os educadores, “tudo pode ser mais agradável se partilhado e encarado pelos pais de forma positiva o que faz com que estes apreciem mais o papel da escola, a importância da educação, facilitando o acesso a recursos materiais e humanos” (Magalhães, 2007, p. 190). Por outras palavras, os profissionais de educação, tendo um relacionamento positivo com os pais, têm a possibilidade de potenciar a sua prática, pois sentem que não estão sozinhos e conseguem ter acesso a mais informações sobre as crianças que são essenciais para o seu trabalho.

Apesar de existirem diversas vantagens, observam-se, também, alguns obstáculos à relação escola-família (Pereira, 2005; Magalhães, 2007; Sousa e Sarmiento, 2009-2010; Bento *et al.*, 2016; Loureiro, 2017; Mata & Pedro, 2021). Um dos obstáculos prende-se

com a visão que os educadores têm das famílias: eles “acreditam frequentemente que os pais não estão interessados em participar na educação das crianças nem estão qualificados para tal” (Magalhães, 2007, p. 191) – ideia corroborada por Mata e Pedro (2021). Já as famílias sentem-se intimidadas “por administradores escolares ou pelo pessoal auxiliar” (Magalhães, 2007, p. 191) e incapacitadas, ao nível de conhecimentos e competências, para auxiliar as crianças na sua educação. Os autores referem também que, em diversas situações, se verifica que os pais receiam que possa existir alguma situação entre eles e os profissionais de educação e que isso possa ter influência na forma como os seus filhos são tratados. Também, existem famílias que atribuem à escola, além da função do ensino formal, a “transmissão de valores morais, princípios éticos e padrões comportamentais” (Lopes, s.d., citado por Bento *et al.*, 2016, p. 604), considerando, por este motivo, não ser necessário estabelecer uma relação com a escola.

Além desses, Magalhães (2007) refere outros obstáculos. Estes são os seguintes: a falta de confiança que os educadores sentem nas famílias e de, em alguns casos, só contactarem com elas por motivos negativos; o facto de nem todos os tipos de envolvimento familiar serem aceitáveis pelas famílias e pela escola, pois os educadores, por norma, sentem-se “melhor com actividades de envolvimento familiar tradicionais, como as actividades de apoio em casa ou a participação em reuniões escolares” (p. 192) e os pais, habitualmente, estão “mais interessados na defesa dos filhos e na tomada de decisões” (p. 192). Também, é referido que, por vezes, não existe um incentivo à existência deste relacionamento, devido à falta de tempo das famílias e dos educadores ou, até, à sua perspetiva do seu trabalho: consideram que devem focar-se nas crianças e no trabalho que realizam com elas, apresentando “pouca consideração para as circunstâncias da vida familiar” (p. 193). A existência de grupos com um grande número de crianças, também, se torna uma barreira ao desenvolvimento de relações mais individuais: os educadores de infância acabam por ter menos tempo para dedicar a cada criança e a cada família.

Outra das dificuldades assinaladas na relação escola-família prende-se com o facto de os educadores, por vezes, utilizarem linguagem muito distante do conhecimento dos pais, o que leva a que estes últimos não consigam compreender a mensagem transmitida (Pereira, 2005; Loureiro, 2017). Assim, é necessário que os educadores possam adaptar a sua linguagem à pessoa com quem estão a falar: se existem famílias com as quais é necessário utilizar um vocabulário mais simples, existem outras em que é possível utilizar-se termos

mais técnicos (Mata & Pedro, 2021). Cabe ao educador procurar conhecer cada família e realizar as adaptações necessárias.

Neste sentido, é cada vez mais essencial promoverem-se momentos de interação entre estas duas instituições sociais, de modo que estes obstáculos possam ser ultrapassados e que as crianças possam ser beneficiadas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (Lemos, 2015, citado por Mata & Pedro, 2021). Assim, é fundamental procurarem-se estratégias para que se construam relações cada vez mais fortes entre a escola e a família.

De acordo com o que Davies *et al.* (1989, citado por Silva, 2005) afirmam, tanto no JI como no 1.º CEB, as conexões existentes são, maioritariamente, realizadas por elementos do sexo feminino e baseiam-se em “relações informais” (p. 154), contrariamente ao que ocorre nos anos de escolaridade seguintes. Neste seguimento, Mata e Pedro (2021) consideram que as mães “vivenciam expectativas mais fortes do que os pais, no que se refere às tarefas educativas dos filhos” (p. 15). Neste sentido, torna-se, também, importante procurar envolver os restantes elementos da família.

Existem, então, várias estratégias para potenciarem esta relação, apresentadas por Epstein (1987, citado por Araújo, 2015) – como algumas estão mais direcionadas para o 1.º CEB, serão mencionadas as que podem ser transpostas para a EI. As estratégias referidas pelo autor foram, então, as seguintes: 1) solicitação de que os pais leiam com e para os filhos; 2) empréstimo de livros ou outros recursos às famílias; 3) apelo à deslocação das famílias a bibliotecas; 4) pedido aos pais de criação de momentos de partilha, onde as suas crianças falem sobre o seu dia; 5) existência de propostas em que seja necessário os filhos consultarem a família, fazendo-lhes questões, por exemplo; 6) convite aos pais para que “assistam conjuntamente com os filhos a programas específicos de televisão” (p. 96) e que, posteriormente, promovam uma discussão sobre os mesmos; 7) sugestão de envolvimento das crianças nas atividades realizadas pelos adultos no âmbito do seu “enriquecimento educacional” (p. 96); 8) envio de jogos e atividades realizadas no âmbito escolar que proporcionem momentos em família; 9) fornecimento de indicações sobre os materiais que as crianças podem utilizar e de atividades que os pais possam realizar com os filhos; 10) convite à presença dos pais na sala, numa perspetiva de observadores e 11) convite aos pais para que realizem atividades de diversos âmbitos com os seus filhos.

Outra estratégia que a escola pode utilizar para melhorar o seu relacionamento com as famílias consiste em abrir as suas portas e mostrar que a escola, também, pode ser um “local de convívio ou onde também os adultos... [podem] aprender e exprimir as suas dúvidas e opiniões” (Silva, 2009, p. 34). Assim, a escola deixa de estar num polo oposto ao da família, criando-se, assim, interações positivas e proveitosas para as crianças.

Podem, também, existir reuniões temáticas de pais, com periodicidade, assim como podem ser realizadas entrevistas às famílias no início do ano letivo e sempre que necessário. Além disso, pode existir festas, convívios, teatros, visitas de estudo em que os pais, também, estejam envolvidos – e que não tenham, apenas, um papel, de espectadores, tal como é sugerido por Sousa e Sarmiento (2009-2010).

Há que ter, igualmente, em conta o facto de a sociedade estar em constante mudança e, por isso, as estratégias utilizadas na relação escola-família devem procurar acompanhar essas modificações. É, até, afirmado por Loureiro (2017) que estão a existir “transformações científico-tecnológicas, sociais e económicas” (p. 104), favorecendo mudanças na família e nas suas necessidades. Assim, as formas de comunicação entre as famílias e as escolas podem, também, passar por meios tecnológicos e, não, apenas, a caderneta/caderno de recados das crianças.

2.1.1. As TIC facilitadoras da relação escola-família

De acordo com as pesquisas efetuadas sobre esta problemática, foram encontrados poucos estudos. Isto porque as investigações se focam nas potencialidades das TIC nas aprendizagens das crianças e não nas potencialidades da comunicação entre a escola e a família.

Conforme Mata e Pedro (2021), uma comunicação positiva e eficaz “entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias” (p. 34). Sendo a sociedade cada vez mais tecnológica, esta comunicação pode ocorrer (não só, mas também) através de meios digitais: “Os meios de comunicação podem ser muito diversificados, e, com a generalização do acesso às novas tecnologias, cada vez surgem mais hipóteses para a comunicação escola-família-escola” (Mata & Pedro, 2021, p. 37). Assim, a integração das TIC na educação tem vindo a ser cada vez maior. Porém, Costa *et al.* (2013) afirmam que, apesar dos vários estudos que têm vindo a ser apresentados nas últimas décadas que visam o potencial da utilização

das TIC, o uso destas ferramentas ainda está aquém do seu potencial: “a realidade é que continuamos ainda muito afastados do que poderíamos designar de uma utilização regular e natural... ao contrário... do que acontece na maior parte dos restantes setores da vida em sociedade” (p. 448).

É essencial que a escola acompanhe esta transformação ao nível digital (Ruivo & Mesquita, 2013; Santos, 2013). Para tal, é necessário dotar os educadores e os professores de competências que lhes permitam integrar as TIC no contexto pessoal e no contexto social (Félix & Gil, 2015). Isto é, além de estarem munidos de ferramentas que podem ser utilizadas na sua ação enquanto professor (por exemplo, na organização dos dados das crianças), os profissionais de educação devem ter conhecimentos para que possam, nas atividades que propõem, acompanhar as crianças na utilização de um determinado *software*, de uma pesquisa *online* ou, até, em comunicações por *E-mail*. Porém, há que reconhecer que esse conhecimento tecnológico não se finda. Aliás, aumenta de uma forma estonteante e, por isso, os educadores e professores devem procurar ir acompanhando as mudanças neste âmbito (Carrega, 2013).

Além desses conhecimentos, os profissionais de educação têm de conhecer os perigos associados à utilização da *internet* e tê-los em conta aquando do uso deste recurso. Neste sentido, Félix e Gil (2015) apresentam sete princípios que os pais e os educadores devem ter em conta. Estes são os seguintes: 1) dialogar de uma forma aberta e positiva sobre as TIC, com as crianças; 2) alertar para os perigos que existem *online*; 3) auxiliar na proteção da identidade; 4) explicar que nem tudo o que está na *internet* é correto e verdadeiro; 5) aconselhar a manutenção de regras de bom comportamento e educação; 6) esclarecer assuntos relativos ao plágio e 7) proteger as atividades das crianças, monitorizando os *sites* que as crianças visitam.

As TIC podem, tal como já foi referido, contribuir para facilitar a relação entre a escola e a família (Faria & Ramos, 2011). Como já foi apresentado, por vezes, as famílias têm dificuldade em encontrar um horário para se deslocarem à escola (Magalhães, 2007). Assim, a tecnologia pode, em alguns casos, ajudar a ultrapassar esta dificuldade. A Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação (CIFE) (2020) afirma, mesmo, que, sendo a tecnologia um meio de comunicação, esta deve estar presente na escola e facilitar a comunicação entre os vários sujeitos.

De acordo com a perspectiva de Laranjeiro, Antunes e Santos (2016; 2017), dado que o estilo de vida das pessoas tem vindo a mudar, torna-se, também, necessário que as formas de comunicação entre a escola e a família sejam adaptadas. Os autores apresentam os *websites*, as redes sociais, os *blogs* ou os *E-mails* como novas ferramentas tecnológicas, que podem constituir formas de comunicação. Destas, os educadores “podem tirar partido para envolver os pais, partilhar experiências e melhorar a relação escola-família” (Laranjeiro *et al.*, 2017, p. 227). Porém, nos casos em que as famílias não têm acesso à internet ou que exista um nível reduzido de competência leitora, o telemóvel consiste num meio tecnológico que permite esta comunicação (Dumoulin, 2013, citado por Silva & França, 2015; Mata & Pedro, 2021).

Contudo, para que a tecnologia seja um meio de comunicação utilizado pelas escolas e pelas famílias, é necessário que os vários sujeitos tenham algum conhecimento sobre as formas de utilização das ferramentas digitais. Isto é, devem procurar desenvolver a sua literacia digital. Apesar de este ser um conceito em constante mutação devido à constante evolução técnica e científica, Medinas (2017) remete-o para “um conjunto de competências necessárias para a utilização e manuseamento eficaz das... [TIC], através do uso da internet e dos equipamentos digitais, utilizando-os de forma crítica” (p. 195).

A comunicação entre a escola e a família, através de meios digitais, traz vantagens (Laranjeiro *et al.*, 2017; Silva & França, 2015). Algumas destas consistem nos factos de as famílias se envolverem mais, fornecendo o seu *feedback*, e de terem um maior conhecimento sobre o trabalho desenvolvido no JI. Desta forma, é possível as famílias fazerem um acompanhamento mais específico, promovendo aprendizagens em casa. Além disso, é referido que a comunicação entre a escola e a família via digital melhora a relação entre estas duas instituições sociais, pois permite a quebra de possíveis preconceitos e uma comunicação bidirecional mais sólida. Mendonça (2013, citado por Silva & França, 2015) afirma que “velocidade, qualidade, objetividade, flexibilidade, baixo custo e rigor na troca de informações” (p. 6) também são vantagens de uma comunicação através das TIC.

2.2. *IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO*

A pandemia de COVID-19 trouxe modificações na vida humana, tanto numa perspectiva individual, como coletiva (ao nível relacional e social), dado que, para evitar contágios e

se quebrarem cadeias de transmissão foi necessário implementar várias medidas que garantissem o distanciamento físico (Ribeiro, Minas & Ciancio, 2020). De acordo com o que já foi mencionado, a partir de 16 de março de 2020 (Decreto-Lei n.º 10-A/2020), as escolas encerraram em Portugal, sendo que permaneceram fechadas na totalidade até 18 de maio (Decreto-Lei n.º 20-H/2020) – nessa altura reabriram as creches e as escolas para o 11.º e 12.º anos. Já a 1 de junho (Decreto-Lei n.º 24-A/2020) reabriram os jardins de infância e os centros de atividades dos tempos livres. O encerramento de escolas afetou, aproximadamente, 90% da população mundial de estudantes (UNESCO, 2020d). Como é evidente, esta e outras medidas tiveram um grande impacto no bem-estar das pessoas.

O bem-estar, segundo Ribeiro *et al.* (2020, p. 103), é definido como “um estado positivo, que alia a satisfação de necessidades individuais, relacionais e comunitárias” e que é influenciado pela “qualidade das relações e pelo nível de satisfação da comunidade de pertença”. Pode-se, então, concluir que, havendo essa influência, o bem-estar da população em geral foi afetado, pois o confinamento obrigou a que as pessoas deixassem de ter a presença física dos familiares e amigos. Esta destabilização do bem-estar, também, atingiu as famílias e as crianças, tanto a nível pessoal, como a nível escolar, pois deixou de existir o contacto físico com as educadoras/professoras, auxiliares e colegas (Linhares & Enumo, 2020; UNESCO, 2020a).

A referida pandemia contribuiu para que as pessoas, das mais diversas áreas, tivessem a necessidade de saírem da sua zona de conforto, criando novas conexões e modificando-se, tal como aludem Lopes, Carvalho, Roseiro e Soares (2020). Isto é, a sociedade, no geral, teve de se reinventar, tornando-se mais criativa, inventiva e inovadora (Luthra, 2020). Os profissionais de educação também tiveram de passar por este processo e tiveram de procurar novas estratégias para que continuassem a manter contacto com as crianças, contribuindo para a aquisição de aprendizagens e para o seu desenvolvimento – mesmo havendo uma distância física.

As escolas e, por consequência, os educadores e os professores viram-se obrigados a mudar bruscamente a sua prática: “tivemos de reinventar a escola, de forma apressada, improvisada, forçada e urgente” (Crato, 2020, p. 184). Crispim (2020) afirma exatamente que “as escolas responderam ao desafio e encontraram inúmeras e distintas formas” (pp. 153-154) de continuar em contacto com as crianças e contribuir para a sua aprendizagem

e desenvolvimento. O facto de se viver numa sociedade em que as TIC estão em constante desenvolvimento contribuiu para o encontro dessas estratégias.

Essas estratégias consistiram em sessões síncronas, sessões assíncronas e, ainda, em trabalhos autónomos. Segundo o ME (2021), sessões síncronas podem ser definidas como atividades que são realizadas “em direto ou em tempo real” (p. 4), em que todos os participantes se reúnem numa mesma plataforma, em simultâneo. Nestas sessões, enquadram-se reuniões *online* através, por exemplo, do *Microsoft Teams* ou *Zoom meetings* (Graça, 2020).

Já as sessões assíncronas consistem na realização de atividades ao longo de um intervalo de tempo, previamente definido, mas que não exige um encontro síncrono. Isto é, cada criança/família gere o seu tempo de modo que, no final do intervalo de tempo, possa ter as atividades realizadas (ME, 2021). Estas podem, por exemplo, consistir no visionamento de vídeos no *YouTube* (Graça, 2020). Os trabalhos autónomos, segundo o ME (2020), são dirigidos a um grupo de alunos, por exemplo, com o objetivo de colmatar alguma dificuldade e, por norma, são realizados em modo assíncrono, porém, podem exigir alguns momentos síncronos.

Tanto de forma síncrona, como assíncrona foi possível e necessário avaliar: houve que adaptar os instrumentos de avaliação. O ME (2020) emitiu um *Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância*. Deste documento, apesar de ser direcionado essencialmente para o Ensino Básico, é possível retirarem-se aspetos suscetíveis de serem transpostos para a EI. Foi recomendado que os profissionais de educação pudessem ir dando um *feedback* às tarefas realizadas pelas crianças e que as envolvessem na sua própria avaliação (levando-as a refletir, por exemplo, sobre as atividades que mais gostavam de realizar ou sobre as que consideravam mais difíceis).

Porém, esta avaliação em crianças mais pequenas, num regime não presencial, pode não ser objetiva, pois existe a possibilidade de ser influenciada por vários fatores, como uma participação mais evidente dos pais na realização das atividades. Tendo em conta as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016) – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo –, é possível depreender que esta avaliação não foi tão profunda, nem robusta como aconteceria em regime presencial. No caso das sessões síncronas, o educador teve a oportunidade de dialogar diretamente com as

crianças e, desses diálogos, pôde fazer registos que lhe permitiram realizar uma avaliação. Caso não tenha sido possível, as famílias puderam enviar fotografias ou vídeos das produções e do processo de realização das tarefas – o que, também, deu informações ao educador (ME, 2020). Os educadores deviam, assim, procurar fazer registos daquilo que podiam observar, fosse síncrona ou assincronamente. Tendo em conta esses registos, conseguiram, apesar de fisicamente distantes, ir adaptando as propostas enviadas, tendo em conta as dificuldades observadas (Silva *et al.*, 2016).

Neste período, foi, então, necessário, os educadores de infância e os professores perceberem quais os meios que estavam ao alcance das famílias, fazendo um levantamento das soluções tecnológicas possíveis de utilizar: “soluções... com base na segurança do fornecimento local de eletricidade, na conectividade à internet e na posse de dispositivos e habilidades digitais” (UNESCO, 2020c, p. 5). Perante o levantamento realizado, foi possível perceber-se que o confinamento e o regime não presencial teriam um impacto negativo na acentuação de desigualdade sociais, pois nem todas as crianças tinham acesso aos mesmos recursos (Crispim, 2020). Crato (2020) afirma que, nos casos em que não existiam recursos tecnológicos, poderia ocorrer um abandono escolar e os educadores e professores poderiam perder o contacto com determinada criança ou família.

Acrescenta-se o facto de as crianças mais novas necessitarem dos pais aquando do uso das tecnologias. Todavia, muitos desses pais estavam, também, em teletrabalho e tornou-se difícil corresponder a todas as obrigações profissionais, assim como às necessidades escolares dos filhos (Graça, 2020). Além disso, em muitos casos, existia, apenas, um computador que tanto tinha de ser utilizado pelos pais, como pelos filhos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2020). Perante esta dificuldade da organização temporal, Mata e Pedro (2021) consideram ser fulcral os educadores serem empáticos e colocarem-se no lugar das famílias, de forma a compreender as suas limitações, equilibrando as propostas enviadas.

Perante estes factos, o ME decidiu lançar o programa “Estudo em casa”, transmitido no canal RTP Memória. Esta medida teve como objetivo, tal como Graça (2020) afirma, alargar o acesso à escola, permitindo “chegar a um público muito mais vasto” (p. 201) – todavia não se destinava ao Pré-Escolar.

De forma a suprir algumas das necessidades dos alunos, surgiram, também, alguns programas de apoio que procuraram mobilizar e doar equipamentos a alunos carenciados, como o *Student Keep* (Graça, 2020). Houve, ainda, algumas entidades que se disponibilizaram em deslocar-se às residências de crianças que não tinham acesso a meios tecnológicos de modo a providenciar-lhes alguns documentos fornecidos pelos profissionais de educação (*World Bank*, 2020, citado por OCDE, 2020). Pode-se, então, perceber que a sociedade se procurou envolver para que o regime não presencial pudesse estar acessível à maioria das crianças.

Este regime apresentou, ainda, um outro problema: identificação das dificuldades e necessidades das crianças (Crispim, 2020). Os factos de os educadores e professores não estarem presencialmente com as crianças e de terem, em alguns casos, acesso, apenas, a produtos finais (realizados no âmbito das várias áreas de conteúdo/áreas curriculares) dificultaram a adaptação das propostas a cada criança. Além disso, as crianças diagnosticadas com alguma dificuldade de aprendizagem ou com outro tipo de limitação e em que fosse necessário recorrer-se a medidas mais específicas e o apoio de profissionais de outras áreas – como psicólogos, terapeutas da fala, entre outros – acabaram por ser, também, prejudicadas. Tal como refere Crispim (2020), o regime *online* “coloca também em maior risco de insucesso estes grupos, já de si mais suscetíveis, e que, enquanto sociedade, temos a obrigação de proteger, estimulando a otimização do máximo potencial de cada criança” (p. 154).

O meio escolar representa um espaço onde se brinca, corre, salta e se faz exercício físico – o que é fundamental para a saúde, tanto a nível biológico, como psicológico, social e cognitivo (Neto, 2020). Neste seguimento, o confinamento teve impactos no desenvolvimento motor das crianças (Crispim, 2020; Linhares & Enumo, 2020; Neto, 2020). Neto (2020) afirma mesmo que “o confinamento do corpo durante tanto tempo em casa será acompanhado, na maior parte dos casos, por um aumento de problemas de literacia motora e relacional” (p. 21). Apesar disso, o autor refere, também, que o tempo passado em casa levou a que existisse uma “oportunidade de maior tranquilidade e redescoberta do bem-estar em família” (p. 21). Ou seja, as famílias, ao terem a necessidade de passarem mais tempo juntas, puderam estreitar as suas ligações.

É de mencionar, ainda, que, da mesma forma que Crispim (2020) e que a OCDE (2020) apresentam, o confinamento levou a que algumas crianças deixassem de ter acesso a uma

alimentação correta e equilibrada, pois esta era concedida pela frequência na escola. Este período representou, ainda, o aumento do risco de maus-tratos e negligência (Crispim, 2020; OCDE, 2020). As crianças inseridas em ambientes desfavoráveis “têm na escola um porto seguro que as protege e sinaliza” (Crispim, 2020, p. 155), o que deixou de acontecer, dadas as circunstâncias inerentes ao confinamento.

A nível do desenvolvimento psicossocial das crianças, Crispim (2020) declara que a escola tem uma grande função, visto que é uma comunidade. Neste sentido, consiste num espaço de interações sociais que têm uma grande influência no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, na saúde mental das crianças e, por consequência, na sua aprendizagem. Luthra (2020) corrobora esta ideia, afirmando que o confinamento e o distanciamento físico, devido à COVID-19, poderão ter graves consequências na saúde mental das crianças.

Além disso, o facto de as crianças terem as suas rotinas alteradas e, em alguns casos, não terem rotinas levou à existência, também, de algum *stress* e preocupação relativamente ao que estavam a vivenciar (OCDE, 2020; UNESCO, 2020b). Neste sentido, a Direção Geral de Saúde (DGS) (2020) recomendou que as famílias tivessem rotinas, de forma que se contribuísse para a organização, segurança e confiança das crianças – esta ideia é corroborada por Post e Hohmann (2011) ao afirmarem “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e bem coordenados, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195). Estas rotinas tanto passam pelos vários momentos familiares (refeições ou atividades comuns), como pelos momentos de realização das tarefas enviadas pela escola.

No seguimento de algumas recomendações fornecidas pela Ordem dos Psicólogos (OP) (2020), a situação de confinamento, apesar de todas as suas desvantagens, permitiu uma aproximação entre a escola e a família – principalmente, no caso das crianças mais novas. Para isso, os educadores de infância e os professores deveriam reconhecer e valorizar o papel das famílias, apoiá-las na reorganização da rotina diária das crianças, dar indicações claras para a realização das tarefas propostas (seja em sessões síncronas, como assíncronas) e procurar ter um canal de comunicação com cada família (seja através do *E-mail*, de chamadas, do *WhatsApp*, entre outras), para que pudessem ser apresentadas dúvidas, esclarecimentos e outras informações. Deste modo, seria possível construir uma

relação de cooperação e colaboração entre estas duas instituições sociais, num contexto atípico.

Apesar de esta transição do presencial para o não presencial ter sido complexa, permitiu, tanto aos educadores e professores, como às famílias e às crianças conhecerem novas ferramentas digitais, que podem ser utilizadas, sempre que necessário – e não, apenas, em regime não presencial (Crato, 2020; Graça, 2020). Isto é, no meio da complexidade inerente a esta transição, foi possível os vários sujeitos realizarem aprendizagens que lhes serão úteis no seu futuro.

Na perspetiva de Crispim (2020), as crianças em idade pré-escolar sentirão grandes consequências do confinamento, pois o facto de não terem contacto direto com outras crianças pode moldar as suas personalidades, os seus comportamentos e as suas capacidades intelectuais. O autor afirma, ainda, que estas consequências poderão ter impacto para toda a vida.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, pretende-se, tal como o título indica, desenvolver aspetos relativos à metodologia de investigação. Assim, de seguida, encontra-se a caracterização dos participantes e a apresentação dos procedimentos. Posteriormente, estão evidenciadas as opções metodológicas e as técnicas de recolha e de análise de dados.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com o que já foi exposto, a presente investigação pretende perceber de que forma as TIC permitiram a manutenção da relação entre a escola e a família, num período de confinamento. Perante as questões de partida e os objetivos de investigação apresentados, assume-se um estudo de cariz qualitativo.

O paradigma qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2020) enquadra-se numa investigação “cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 371). Este baseia-se numa perspetiva naturalista que pretende apresentar relações existentes entre conceitos, descrições, explicações e significações dos participantes e dos investigadores (Fortin, 2009; Afonso, 2014; Neves & Guerra, 2015; Coutinho, 2020). Patacho (2013) refere, também, que este paradigma procura “explicar os contextos e os fenómenos sociais a partir de dentro” (p. 115). Isto é, procura compreender como os sujeitos constroem e organizam o seu mundo, “descrevendo o que fazem de uma forma que seja significativa para os próprios, proporcionando uma descrição densa localmente contextualizada” (Patacho, 2013, p. 115).

Num estudo qualitativo, segundo Pardal e Lopes (2011), o investigador assume-se “como parte do objeto de estudo” (p. 23), podendo condicioná-lo. Isto é, o investigador procura compreender e interpretar a realidade e as relações existentes na mesma, tendo em conta os dados recolhidos e a sua própria perspetiva. Coutinho (2020) reitera esta ideia, afirmando que “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais” (p. 18).

Transpondo para a presente investigação, pretende-se encontrar as relações existentes entre as TIC, a relação escola-família e as perspetivas das famílias e das educadoras aquando da utilização deste meio de comunicação, em período de confinamento. Em

suma, pretende perceber-se como as TIC foram úteis nessa relação, durante um período em que não podia existir contacto presencial.

Sendo que esta investigação se realiza com dois grupos de crianças, respetivas famílias e educadoras de infância e que se pretende conhecer os pontos de vista destes sujeitos, está-se perante um estudo de caso. Este é definido, por Fortin (2009), como uma exploração “aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (p. 164) e é executado com o objetivo de responder a questões relativas a um acontecimento ou fenómeno contemporâneos, estudando-o em profundidade (Yin, 2001; Coutinho, 2020). Neste sentido, pode-se compreender que as conclusões retiradas de um estudo de caso não podem ser generalizadas, dado que correspondem a ideias relativas a uma situação ou a um conjunto de indivíduos específicos (Fortin, 2009; Coutinho, 2020).

Ao estudo de caso podem ser atribuídas cinco características (Coutinho, 2020, p. 336): 1) “o caso é um sistema limitado” e, por isso, é fundamental o investigador definir as suas fronteiras; 2) o caso relaciona-se com um aspeto concreto, que é necessário ser bem identificado “para conferir foco e direção à investigação”; 3) deve preservar-se as especificidades do caso; 4) é num ambiente natural que a investigação ocorre e 5) para recolher dados, o investigador pode recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, como observação direta, inquéritos (por questionário ou entrevista), registos áudio/vídeo, narrativas, entre outras.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O JI onde foi realizado o presente estudo, tal como já mencionado, pertence à rede pública e situa-se nos arredores de Leiria. Este JI encontrava-se no mesmo espaço físico que quatro turmas do 1.º CEB, porém, na investigação, apenas estiveram envolvidas as crianças que frequentavam o JI.

Este jardim era constituído por dois grupos de crianças, sendo aqui definidos como grupo A e grupo B. Cada grupo era constituído por 22 crianças com idades heterogéneas: entre os quatro e os seis anos. Relativamente às crianças do grupo A, 16 viviam com os pais e irmãos, cinco só com os pais e uma com a mãe e irmãos. Neste sentido, e de acordo com o Projeto Curricular de Grupo, os agregados familiares variavam entre os 3 e os 5 elementos. Já das crianças do grupo B, 14 viviam com os pais e irmãos, cinco com os pais, duas com a mãe e com o padrasto e uma, apenas, com a mãe/pai (neste último caso,

a guarda da criança era partilhada, sendo que esta se deslocava entre a casa dos dois progenitores). É de referir que, dos dados obtidos, duas destas crianças pertencem a famílias provenientes de outros países: Ucrânia e Uzbequistão.

Das 44 crianças a quem foram enviadas as propostas, houve três (duas do grupo A e uma do grupo B) que, durante o período de investigação, nunca partilharam nenhuma evidência da realização das atividades, em casa.

Além das crianças, as suas famílias, também participaram na investigação. Apesar de, a este contexto, estarem 43 famílias associadas, ao questionário enviado (por haver duas crianças que eram irmãs), apenas se obtiveram 21 respostas. Estas foram dadas por 20 sujeitos do sexo feminino e um do sexo masculino, todos eles casados ou em união de facto. Relativamente às idades dos sujeitos, estes tinham entre 31 e 50 anos, sendo que a maioria se encontrava no intervalo entre os 31 e os 40.

Nesta investigação, também, participaram as educadoras de infância responsáveis pelos grupos. A educadora Lara³ tinha 54 anos e era responsável pelo grupo A e a educadora Tânia, responsável pelo grupo B, que tinha 55 anos. Em cada um destes grupos, estiveram dois mestrandos a realizar a PP e que, por isso, também participaram no estudo: com o grupo A, esteve o Daniel e a Bárbara, e com o grupo B, esteve a Diana e eu, Sara, como mestranda e investigadora.

3.3. *PROCEDIMENTOS*

A presente investigação decorreu em três momentos distintos. Numa primeira fase, ocorrida entre 18 de fevereiro e 11 de março, ainda em regime presencial, foi realizada observação participante do contexto e das interações entre a instituição/educadoras de infância e as famílias. Desta observação, resultaram notas de campo.

A segunda fase ocorreu entre 16 de março e 8 de junho, em regime não presencial. Tendo em conta as indicações provenientes do agrupamento, não foram realizadas sessões síncronas, tendo sido pedido para que as educadoras de infância enviassem propostas de atividades, às famílias, diariamente. Neste período foram realizadas as intervenções inerentes à PP, sendo, por isso, responsabilidade dos mestrandos a construção e o envio

³ Os nomes de ambas as educadoras de infância são fictícios, de modo a garantir o seu anonimato.

de recursos de três dias da semana (de segunda a quarta-feira), ficando os restantes dois ao encargo das educadoras. A presente investigação pretende focar os recursos enviados às famílias durante estes três dias.

As indicações do agrupamento começaram a ser aplicadas na semana de 14 de abril – até lá, não houve indicação de como seria realizado o envio de recursos do contexto do estudo. Assim, nas semanas entre 16 de março e 3 de abril, foram enviados, de acordo com sugestão da professora supervisora, três recursos (um por semana) para as famílias, com sugestões de atividades.

Estas propostas foram enviadas por meio de vídeos e de documentos escritos, partilhados através de um grupo de *WhatsApp* que cada educadora tinha com as famílias, de *E-mail*, de *Wetransfer* e do *YouTube* – o pai de uma criança sugeriu que se colocassem os vídeos nesta plataforma e, por isso, para o grupo B, os vídeos passaram a ser aí depositados. Durante ou depois de as crianças realizarem as propostas, as famílias fizeram registos fotográficos/videográficos e partilharam com as educadoras. Ao longo desta fase, foram registadas as participações das crianças, tendo em conta essas partilhas.

Relativamente ao número total de participações por semana do grupo A, estes foram os seguintes: semana 1 (16 a 18 de março) – 20; semana 2 (23 a 25 de março) – 20; semana 3 (30 de março a 1 de abril) – 16; semana 4 (14 e 15 de abril) – 13; semana 5 (20 a 22 de abril) – 13; semana 6 (27 a 29 de abril) – 13; semana 7 (4 a 6 de maio) – 11; semana 8 (11 a 13 de maio) – 9; semana 9 (18 a 20 de maio) – 16 e semana 10 (25 a 27 de março) – 12.

No que concerne às participações do grupo B, estas apresentaram os seguintes números: semana 1 (16 a 18 de março) – 7; semana 2 (23 a 25 de março) – 8; semana 3 (30 de março a 1 de abril) – 5; semana 4 (14 e 15 de abril) – 16; semana 5 (20 a 22 de abril) – 14; semana 6 (27 a 29 de abril) – 15; semana 7 (4 a 6 de maio) – 17; semana 8 (11 a 13 de maio) – 15; semana 9 (18 a 20 de maio) – 12 e semana 10 (25 a 27 de março) – 13.

Apesar de, como mencionado, os jardins de infância terem reaberto a 1 de junho, a PP continuou a ser desenvolvida de forma não presencial. Por este motivo, foram construídos e enviados recursos, através da *internet*, até 8 de junho. No grupo A, a partir de 1 de junho, a realização das atividades ocorreu num número muito reduzido de crianças e, por esse motivo, a educadora Lara optou por não realizar registo dessas participações. No

grupo B, nos dias 1, 2 e 3 de junho, registou-se a participação total de 16 crianças, sendo que 10 realizaram as atividades no jardim e seis em casa. No dia 8, seis crianças realizaram as atividades, todas elas em casa.

A terceira fase, decorrida entre 26 de maio e 24 de junho, constituiu no envio via *online* de um questionário para os pais, intitulado de “Investigação sobre o impacto das propostas educativas nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento”. Este questionário foi enviado a todas as famílias, por meio das educadoras de infância, e tinha como objetivo perceber a perspetiva e as vivências de cada família, perante o contexto de confinamento. Além disso, neste período foram realizadas duas entrevistas estruturadas às educadoras de infância, com o mesmo objetivo. Para tal, foi enviado o documento *word* a cada uma e ambas responderam por escrito, fazendo chegar os documentos via *E-mail*.

3.3.1. Propostas de atividades enviadas

Tal como referido anteriormente, as propostas de atividades enviadas consistiram em vídeos e em documentos escritos. As atividades presentes nos documentos escritos ou replicavam a atividade proposta no vídeo ou complementavam-na.

Ambas as educadoras desenvolviam um projeto comum intitulado de: “Às voltas pela Europa”. De acordo com os Projetos Curriculares de Sala de ambos os grupos, com este projeto pretendia-se explorar alguns países da Europa (nomeadamente Portugal, Espanha, França, Itália e Reino Unido) e previa a colaboração das famílias, através de pesquisas e da sua participação em atividades. Para cada país, deveriam ser exploradas, de acordo com a pertinência atribuída pelas educadoras, questões relacionadas com: localização no mapa, bandeira, língua (expressões características), hino nacional, moeda, gastronomia, monumentos, tradições, personalidades, vestuário, música e dança. Quando esta investigação iniciou, já tinham sido explorados três países: Portugal, Espanha e França.

As duas educadoras de infância decidiam, em conjunto, os tópicos a trabalhar relativamente a cada país, sendo que as atividades propostas eram elaboradas de uma forma autónoma. Isto é, os objetivos eram os mesmos para ambas as salas, porém a forma de os alcançar era distinta. Além dos objetivos direcionados para o conhecimento dos países, estava previsto uma abordagem integradora das várias áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (2016).

Neste sentido, em regime não presencial, procurou-se dar continuidade a este projeto e, por isso, os recursos enviados pretenderam explorar a Itália e o Reino Unido. Além disto, de acordo com as festividades que se aproximavam foram enviadas propostas neste sentido, como o Dia da Mãe ou o Dia da Família. Em regime presencial, previa-se a existência de momentos em que ambos os grupos desenvolveriam atividades em conjunto e, por isso, essa dinâmica foi transposta para o regime *online* dentro do possível: alguns dos recursos enviados foram construídos pelos quatro mestrandos que estavam a realizar a PP. Neste seguimento, os recursos enviados nas semanas entre 16 de março e 15 de abril foram realizados em conjunto, assim como os dos dias 13 de maio (por se aproximar do Dia da Família), 1 de junho (por ser Dia da Criança) e 8 de junho (por ser o último dia de PP). Ao longo de todas as atividades enviadas, foi sempre referido para as crianças utilizarem o material que tinham à disposição, não sendo necessário recorrerem estritamente ao que era proposto.

Os recursos enviados tiveram em conta as diversas áreas de conteúdo, sendo, então, enviadas propostas no âmbito da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação. Relativamente a esta última área de conteúdo, todos os domínios foram explorados com regularidade nos recursos enviados semanalmente, exceto o de Educação Física – que ficou ao encargo das Educadoras de Infância. Assim, as atividades propostas basearam-se, essencialmente, em ciências experimentais, dramatizações, cozinhados, escrita de palavras, desenhos e pinturas dirigidas, canções, danças e procura de objetos pela casa.

A partir de 14 de abril, passou a estar integrado, sempre que possível, o momento da canção do “Bom dia”, existindo espaço para que cada criança, em sua casa, dissesse “Bom dia”. Neste momento, foi explorada a expressão “Bom dia” nas várias línguas e apareceu, por diversas vezes, um vídeo das educadoras a dizer “Bom dia” às crianças.

Tendo em conta o que tem vindo a ser apresentado, de seguida encontra-se uma tabela (tabela 1) onde estão assinalados (por um “x”) os âmbitos de cada proposta enviada, organizados por semana – no **Anexo 4**, encontra-se uma tabela mais detalhada com a apresentação das atividades propostas, por dia.

Tabela 1 Organização geral das propostas enviadas

Semana	Tópico de exploração	Grupo	Âmbito das atividades propostas								
			For. Pes. e Soc.	Exp. e Com.					Lin. Ora. E. Abo. à Esc.	Mat.	Conhe. do Mun.
				Edu. Fís.	Exp. Art.		Dança.	Mat.			
					Art. Vis.	Jog. Dra.					
1 (16 a 18 de março)	Dia do Pai (Intervenções conjuntas)	A e B	x		x		x			x	
2 (23 a 25 de março)	Primavera (Intervenções conjuntas)	A e B			x		x			x	
3 (30 de março a 1 de abril)	Páscoa (Intervenções conjuntas)	A e B	X	x	x		x			x	
4 (14 e 15 de abril)	Regresso à escola e crescimento de uma árvore (Intervenções conjuntas)	A e B		x	x				x	x	
5 (20 a 22 de abril)	Itália	A	x		x		x		x	x	x
		B	x		x		x		x	x	x
6 (27 a 29 de abril)	Dia da Mãe	A	x		x	x	x		x	x	x
		B	x		x	x	x		x	x	x
7 (4 a 6 de maio)	Itália	A	x		x		x		x		x
		B	x		x	x	x		x	x	x
8 (11 a 13 de maio)	Itália e Dia da Família (13 de maio – Intervenções conjuntas)	A	x		x	x	x	x			x
		B	x		x	x	x	x	x	x	x
9 (18 a 20 de maio)	Reino Unido	A	x		x		x		x	x	x
		B	x		x		x	x	x	x	x
10 (25 a 27 de maio)	Reino Unido	A	x		x	x	x			x	x
		B	x		x	x	x		x	x	x
11 (1 a 3 de junho)	Dia da Criança e	A	x	x	x	x	x	x		x	

	Reino Unido (1 de junho – Intervenções conjuntas)	B	x	x	x	x	x		x	x	x
12 (8 de junho)	Despedida (Intervenções conjuntas)	A e B	x	x			x		x		x

3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Tal como mencionado anteriormente, as técnicas de recolha de dados associadas ao estudo de caso são diversas (Coutinho, 2020). Para a presente investigação, foram utilizadas três: observação participante, produções dos alunos sob a forma de registos fotográficos/videográficos, inquérito por questionário e inquérito por entrevista. Foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados de modo que se pudesse obter perspetivas diferentes sobre um mesmo fenómeno: relação escola-família, em período de confinamento. A utilização de várias técnicas de recolha de dados é muito vantajosa, pois permite a existência de dados provenientes de várias fontes e diferentes pontos de vista sobre um mesmo fenómeno (Yin, 2001; Coutinho, 2020).

3.4.1. Observação participante

A observação participante foi realizada ao longo do período investigativo e teve como objetivo a recolha de informação sobre a forma como a relação entre as famílias das crianças e a escola era construída. As observações realizadas foram registadas através de notas de campo. A observação participante, segundo Dias (2009), consiste na “participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda” (p. 197). Esta é considerada uma técnica pela qual se conhece a vida de um determinado grupo, estando o investigador integrado no mesmo (Dias, 2009; Coutinho, 2020) – por este motivo é considerado um observador participante. Relativamente às notas de campo, resultantes desta observação, estas constituem um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 150).

3.4.2. Registos Fotográficos/videográficos

Relativamente aos registos fotográficos/videográficos, estes consistiram nos registos realizados pelas famílias das produções das crianças (**Anexo 5**). Isto é, durante ou após a

realização das atividades, os pais tiravam fotografias ou faziam vídeos (por exemplo, em atividades de Expressão Dramática ou de Dança) e, posteriormente, partilhavam-nos com as educadoras – no início do semestre, foi enviada uma autorização para a recolha de imagens durante a PP, pelo que as fotografias aqui apresentadas têm em conta essa autorização por parte das famílias (**Anexo 6**).

Conforme iam sendo realizadas as partilhas, foram registadas as participações numa tabela de participação (**Anexo 7**). Desta forma, pretendeu-se realizar uma comparação entre o número de produções e os tipos de atividade, de modo a perceber-se quais foram as atividades que tiveram mais adesão por parte das crianças. Estes dados foram comparados com os obtidos através dos questionários aos pais.

Os registos fotográficos podem, assim, estar presentes em investigações qualitativas, consistindo, então, em técnicas de recolha de dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), estes permitem o acesso a “fortes dados descritivos, muitas vezes... [utilizados] para compreender o subjetivo” (p. 183).

3.4.3. Inquéritos por questionário

No que diz respeito aos questionários, estes foram enviados aos Encarregados de Educação (EE) e foram aplicados de forma *online*, através do *Google Forms* (**Anexo 8**). Os questionários tiveram como objetivo a recolha de dados relativamente às situações familiares (a nível profissional e familiar), dificuldades sentidas ao longo do tempo de confinamento, à realização das tarefas (existência de rotina, motivação e interesse das crianças, tipologia de atividades do agrado/desagrado das crianças), perspetiva sobre a utilização das TIC na educação e balanço relativamente ao trabalho desenvolvido em regime não presencial.

Estes questionários foram anónimos e, na sua introdução, continha uma explicação relativamente ao âmbito da investigação, informando que quem respondesse ao inquérito estaria a concordar com a sua participação no estudo. Assim, pretendeu-se respeitar dois princípios éticos: a confidencialidade e o consentimento informado (Coutinho, 2020). A autora afirma que os sujeitos devem estar informados da existência da investigação e, depois de informados, devem decidir se abandonam ou integram o estudo.

O inquérito por questionário constitui um método de recolha de dados constituído por várias questões relacionadas com o quadro teórico da investigação (Dias, 2009), que são “concebidas com o objectivo de colher informação factual sobre os indivíduos, os acontecimentos ou as situações conhecidas dos indivíduos ou... sobre as atitudes, as crenças e as intenções dos participantes” (Fortin, 2009, p. 249).

Este recurso é utilizado, por norma, quando se pretende inquirir um número grande de indivíduos, de acordo com Coutinho (2020). Na presente investigação, o questionário foi enviado aos representantes de cada criança, que correspondia a 43 pessoas e, por esse motivo, optou-se por utilizar esta técnica de recolha de dados.

As questões efetuadas num questionário podem ter diferentes níveis de estruturação: fechadas, abertas, estruturadas ou de controlo (Dias, 2009; Fortin, 2009). As perguntas fechadas preveem as respostas e, por isso, cabe ao sujeito seleccionar as opções com as quais se identifica, não havendo espaço para uma explicação do pensamento. Já nas perguntas abertas, o indivíduo tem espaço para escrever a sua resposta. As questões estruturadas encontram-se num nível intermédio entre as fechadas e as abertas: apesar de fornecerem algumas opções passíveis de serem seleccionadas pelo inquirido, apresentam um espaço que permite a escrita de um outro aspeto que não tenha sido previsto ou a explicação de algo. Por fim, as questões de controlo, são as que têm uma função de dirigir os sujeitos para o tipo de perguntas a que devem responder, de acordo com as suas características (por exemplo, “Se respondeu ‘Não’, passe para a questão X”).

Nos questionários enviados às famílias, constavam todos os tipos de questões. As de controlo não foram perceptíveis pelos inquiridos, pois, na ferramenta digital utilizada, foi possível direccionar as pessoas, de acordo com as seleções que iam fazendo. Isto é, cada indivíduo só teve acesso às questões que deveria responder.

3.4.4. Inquéritos por entrevista

No que concerne às entrevistas (**Anexo 9**), estas foram aplicadas às duas educadoras de infância da instituição e tiveram como objetivo perceber como o relacionamento com as famílias e com as crianças foi realizado no período de confinamento, as suas perspetivas relativamente às propostas enviadas e o conhecimento e a utilização que fizeram das TIC neste período. Perante as situações que se estavam a viver e o trabalho a que as educadoras estavam expostas, de modo a ser-se sensível a essa questão, optou-se por enviar a

entrevista num documento *word*. Desta forma, as educadoras responderam quando tiveram oportunidade, não havendo a necessidade de as sobrecarregar com tempo de videochamada. Tal como afirma Dias (2009), é necessário o investigador estar sensível a questões inerentes ao indivíduo, sejam pessoais, como profissionais.

A entrevista é constituída por um conjunto de perguntas abertas, na sua maioria (Batista, Matos & Nascimento, 2017), através das quais o investigador obtém dados para a sua investigação e pode ser realizada presencialmente, via telefónica ou através da *internet* (Fortin, 2009; Coutinho, 2020). Através desta técnica, o investigador pode perceber a forma como os sujeitos percebem determinado fenómeno, pois “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Neste sentido, a entrevista caracteriza-se, de acordo com o que Dias (2009) afirma, por um contacto direto entre o investigador e o inquirido, onde o primeiro tem oportunidade, se assim entender, de ir intervindo, de acordo com as respostas que lhe vão sendo dadas e com os objetivos da investigação. Tendo em conta esta possibilidade de o investigador ir fazendo questões de acordo com o seu objetivo, as entrevistas podem ser categorizadas em vários tipos, como exploratórias, semiestruturadas e estruturadas (Gil, 2008; Fortin, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2013).

As entrevistas aplicadas nesta investigação enquadram-se nas estruturadas. Isto porque o facto de terem sido enviadas através de um documento *word* levou a que não existisse espaço para novas questões. Nas entrevistas estruturadas, são utilizados guiões com perguntas previamente estabelecidas, “cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (Gil, 2008, p. 113). Assim, é possível realizar “comparações entre os respondentes” (Fortin, 2009, p. 246).

O investigador assume, assim, um papel de maior controlo, pois não prevê espaço para a existência de questões originárias das possíveis respostas fornecidas pelo inquirido (Fortin, 2009). Sendo que esta entrevista tem um carácter mais rígido e não havendo possibilidade de formulação de novas questões, não é estritamente necessário que o investigador esteja presente para a realizar.

3.5. *TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS*

Perante as diversas técnicas de recolha de dados, a análise destas recaiu sob a forma de duas técnicas: análise especulativa e análise estatística. Os dados obtidos da observação participante e das entrevistas foram tratados através de análise especulativa; já os dos inquéritos por questionário foram analisados através de análise estatística e análise especulativa. Relativamente aos dados obtidos através dos registos fotográficos/videográficos, estes foram organizados, de forma a permitir a contabilização das participações de cada criança. Assim, estes foram analisados através de uma análise estatística.

3.5.1. Análise especulativa

A análise especulativa consiste numa técnica de tratamento de dados que permite a entrada de alguma subjetividade por parte do investigador, na medida em que “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos” (Woods, 1993, p. 136). Isto é, a análise dos dados parte de uma reflexão sobre os mesmos, por parte do investigador.

Para concretizar essa reflexão, realizam-se, de acordo com o que Woods (1993) apresenta, apreciações iniciais às notas de campo realizadas ao longo da investigação. Estas apreciações consistem nos “primeiros pasos tentativos del análisis” (Woods, 1993, p. 139). Apesar de, tal como o autor afirma, poder transmitir alguma desordem, esta técnica de análise de dados pretende sugerir linhas de análise, indicar caminhos de conexão com outros dados e com a literatura e apontar um sentido para investigações futuras. Woods (1993) afirma mesmo que a finalidade desta técnica de análise não é “constituir resultados finales netos y acabados” (p. 139).

3.5.2. Análise estatística

Relativamente à análise estatística, tal como o seu nome pressupõe, indica uma análise quantitativa dos dados – não sendo, por isso, apenas destinada a investigações de paradigma quantitativo (Gil, 2008; Coutinho, 2020). Esta técnica, conforme Quivy e Campenhoudt (2013), corresponde a uma “análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis” (p. 223). Neste sentido, pode-se perceber que o objetivo desta técnica consiste numa análise quantitativa dos dados obtidos (por exemplo, através de questionários) e de procurar uma relação entre esses mesmos dados.

A esta técnica de análise de dados podem estar associados quatro objetivos, que Coutinho (2020, p. 152) apresenta da seguinte forma: 1) “organizar e descrever os dados de forma clara”; 2) “identificar o que é típico e atípico”; 3) “trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões” e 4) “encontrar respostas para o problema”. Pode-se concluir que, apesar de o foco de uma investigação qualitativa não estar na análise de dados a nível quantitativo, esta técnica constitui uma forma de desenvolver a investigação, organizando os dados de uma forma vantajosa (quando a natureza destes o permite).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos, com o intuito de responder às questões de investigação: “Qual o papel das TIC na manutenção da relação escola-família, num período de confinamento?”; “Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mestrandos e pelas educadoras de infância, no período confinamento?” e “Em que medida as propostas educativas sugeridas foram importantes para as crianças e as famílias, durante o período de confinamento?”. Para que esta análise de dados seja realizada, serão tidos em conta os dados resultantes da observação participante (**Anexo 10**), dos questionários respondidos pelos EE (**Anexo 11**) e das entrevistas às educadoras (**Anexo 12**) – sendo esta discussão acompanhada com os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

Assim, são apresentados os seguintes subcapítulos: Contexto familiar, Dificuldades sentidas, Rotinas de trabalho, Desenvolvimento das atividades, TIC aplicadas à educação, Relação escola-família e Impacto do confinamento nas crianças.

4.1. *CONTEXTO FAMILIAR*

De acordo com os dados obtidos através dos inquiridos por questionário, respondidos pelos EE, durante o período de confinamento total, 17 inquiridos estiveram em casa – sendo que sete não estiveram a trabalhar e os restantes estiveram em teletrabalho – e quatro continuaram a trabalhar, em regime presencial, com horário completo. Nestes últimos casos, foi, especialmente, o cônjuge que ficou responsável pela criança.

Aquando do desconfinamento, a 18 de maio, dos 21 inquiridos, 18 eram responsáveis por crianças que continuaram a desenvolver as atividades propostas, após esta data. Esta continuidade deveu-se a três motivos: o adulto continuou em casa com a criança (11 inquiridos), a criança ficou ao encargo de alguém que auxiliava nas atividades (4) e a criança realizou as atividades quando os adultos tinham disponibilidade – por exemplo, ao fim de semana (3).

Ao analisar-se o registo de participações realizado ao longo do período de investigação, percebe-se que, no grupo A, não houve uma redução, mas, sim, um aumento de *feedback* por parte das famílias: de 11 a 13 de maio, nove famílias partilharam fotografias das atividades; de 18 a 20 de maio, houve 16 partilhas e de 25 a 27 de maio houve 12 partilhas.

Já no grupo B, a diminuição verificou-se, porém, não de uma forma abrupta: de 11 a 13 de maio, houve 15 partilhas, de 18 a 20 de maio houve 12 e de 25 a 27 de maio houve 13.

Comparando os dados obtidos através dos questionários e dos registos realizados, pode-se perceber que, apesar de alguns pais terem regressado ao trabalho presencial, houve uma preocupação por manter a ligação entre as crianças e a escola, de forma que houvesse uma continuidade na realização das atividades. Infere-se, assim, nestes casos, que a primeira fase de desconfinamento não teve impacto na realização das atividades propostas, contrariamente ao esperado.

4.2. DIFICULDADES SENTIDAS

No que concerne às dificuldades reportadas pelas famílias através dos questionários, a que foi mais identificada, tal como se pode concluir pelo gráfico 1, prendeu-se com a gestão do tempo entre o trabalho e as atividades propostas (aproximadamente, 32%). Além dessa, a gestão dos recursos digitais entre os vários membros da família, a falta de interesse por parte das crianças e a complexidade das propostas consistiram, também, em dificuldades bastante evidenciadas pelas famílias. Relativamente à complexidade das tarefas, as famílias referiram que as atividades não permitiam que as crianças as realizassem sozinhas e, por isso, era necessário serem acompanhadas por um adulto. Dos inquiridos, nenhum referiu que os vídeos eram muito longos e cerca de 10% afirmou não ter sentido dificuldades.



Gráfico 1 Dificuldades reportadas pelas famílias

À semelhança do que as famílias reportaram, as educadoras de infância referem que as maiores dificuldades que foram partilhas com elas foram a escassez de alguns materiais, no início da pandemia; a gestão dos recursos tecnológicos (em algumas famílias, apenas,

existia um computador) e a gestão do tempo entre as obrigações profissionais das famílias e o acompanhamento que era necessário dar aos filhos (no grupo da educadora Tânia, esta última questão foi sinalizada desde o dia 8 de abril). Estas dificuldades foram ao encontro das apresentadas por Graça (2020) e OCDE (2020). Contudo, ambas as educadoras referiram que a vontade e a capacidade que as famílias tiveram de se reorganizar foi algo que as surpreendeu.

Todavia, não foram, apenas, as famílias que tiveram algumas dificuldades. Também as educadoras reportaram algumas. A educadora Lara referiu que o que foi mais difícil foi conseguir ter um *feedback* que acompanhasse o envio das atividades, por parte de algumas famílias. Já para a educadora Tânia, o mais difícil foi “a produção dos materiais e a seleção de atividades que fossem de fácil acesso, quer para as crianças, quer para os pais”. Isto porque considerou que não foi possível ter uma perspetiva objetiva da satisfação e das dificuldades das crianças: “não conseguimos saber ao certo o grau de satisfação das crianças, as suas dificuldades... verifiquei que algumas das atividades tinham muito a mão do adulto”. A difícil deteção de dificuldades e de necessidades das crianças por parte dos educadores consiste num problema associado ao regime não presencial, essencialmente aquando da realização de sessões assíncronas (Crispim, 2020).

4.3. ROTINAS DE TRABALHO

Em relação à existência de uma rotina, 10 famílias procuraram trabalhar com os filhos de uma forma sistemática e metódica: sete optaram por realizar as atividades de manhã e três à tarde – esta ideia é corroborada pelas educadoras de infância. As restantes não conseguiram manter uma rotina para a realização das atividades, contudo quatro afirmaram que consideravam ter sido importante para os seus educandos. A existência dessas rotinas foi relevante para oferecer organização, segurança e confiança aos mais novos, pelo que a sua inexistência pode ter levado a maiores níveis de preocupação e stress por parte dos mesmos (Post & Hohmann, 2011; DGS, 2020; OCDE, 2020; UNESCO, 2020b).

No restante tempo do dia, de acordo com os dados obtidos, as crianças ou brincavam, sendo que 26,67% com o(s) irmão(s), 22,22% com os pais e 20% sozinhas, ou estavam ligadas à tecnologia. Destas últimas, cerca de 15,56% faziam-no com a supervisão de um adulto, 4,44% sem essa supervisão e 11,11% com o(s) irmão(s).

4.4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Focando, agora, a atenção na realização das atividades, todos os pais que responderam ao questionário eram responsáveis por crianças que realizaram as propostas – sendo que dois não realizaram as primeiras propostas (entre 16 de março e 1 de abril). Quando questionados sobre a razão de terem começado a realizar as atividades com os filhos, estes dois inquiridos afirmaram que era fundamental manter uma rotina associada à escola.

Perante o facto de haver crianças que não participaram desde o início, ambas as educadoras procuraram explicar às famílias, através de *E-mail*, a importância de realizarem as atividades: ambas referiram ser fulcral manter uma rotina de trabalho e uma ligação com a escola. Além disso, a educadora Tânia mostrou-se flexível e compreensiva às dificuldades das famílias, partilhando com as mesmas que, caso não fosse possível, as crianças poderiam não realizar todas as atividades, mas que era importante que fossem realizando algumas, para não perder a ligação com a escola – a postura da educadora Tânia foi, assim, ao encontro do que Mata e Pedro (2021) defendem: os educadores têm de se colocar no lugar das famílias e serem compreensivos com as mesmas. Esta educadora referiu que a sua maior preocupação estava centrada nas crianças que iam transitar para o 1.º CEB: “A minha preocupação maior até era em relação às crianças que vão para o 1º ciclo, não era bom pararem completamente e tentei explicar isso aos pais, eles não estavam de férias!”.

Neste sentido, pode-se perceber que as justificações apresentadas pelas famílias vão ao encontro daquilo que as educadoras partilharam. Assim, pode-se inferir que as educadoras de infância tiveram influência no início da participação das duas crianças. Junta-se a esta sensibilização, a gestão do tempo que os pais foram conseguindo realizar, com o passar do tempo, segundo a perspectiva da educadora Tânia: “a pouco e pouco os pais começaram a organizar-se melhor. Alguns diziam-me que logo de manhã executavam as atividades propostas com os filhos e, só depois, é que iniciavam o teletrabalho, deixando os filhos em brincadeira livre”.

Comparando os registos de participação realizados ao longo do período investigativo, pode-se perceber que, nas semanas decorridas entre 16 de março e um de abril, houve uma grande diferença do grupo A para o grupo B. O grupo A na primeira e na segunda semanas (16 a 18 de março e 23 a 25 de março) apresentou 20 participações, já na terceira

(30 de março a 1 de abril) apresentou 16. No grupo B, houve registo de sete participações na primeira semana, oito na segunda e cinco na terceira. Esta diferença pode dever-se ao facto de as atividades, neste momento, terem, apenas, um carácter sugestivo. Além disso, o desconhecimento relativamente ao confinamento e à sua duração pode ter levado as famílias a pensarem que, depois da Páscoa (12 de abril), as crianças regressariam à escola.

Passando, agora, para a postura das crianças aquando do visionamento do vídeo, de acordo com os dados dos questionários, 17 mantinham-se concentrados e interessados durante todo o vídeo e os restantes, apenas, no início. Apesar de as crianças terem essa postura, 11 das famílias afirmaram que os seus educandos não estiveram sempre interessados e motivados com as atividades da escola, ao longo do período – tal como se pode verificar que foi uma das dificuldades identificadas pelas famílias. Perante isso, a estratégia mais utilizada pelos familiares foi a motivação, através do visionamento do trabalho dos colegas (aproximadamente, 46%). As outras estratégias passaram por mostrar compreensão pelo que a criança estava a sentir, dar a possibilidade de as crianças realizarem as atividades num outro dia e apresentar as tarefas com um carácter obrigatório, afirmando “que, ainda assim, tinha de fazer as atividades” (todas com uma frequência relativa de 18%).

Das propostas enviadas, as três que foram mais apreciadas pelas crianças, segundo a perspectiva dos pais, foram os cozinhados (cerca de 19%), as ciências experimentais (aproximadamente 19%) e a procura de objetos por casa (17%). Já as que não foram do seu agrado foram, essencialmente, as dramatizações (19%), a escrita de palavras (16%) e os desenhos e pinturas dirigidas, onde eram dadas indicações sobre o que as crianças deveriam fazer (14%). As preferências das crianças podem, então, ser observadas nos gráficos 2 e 3.

As preferências das atividades assinaladas pelas famílias, através do questionário, vão ao encontro do que Mata e Pedro (2021) defendem ser o tipo de atividades que deve ser proposto aos pais. As autoras referem que é essencial que sejam propostas atividades integradas nas rotinas, como a realização de cozinhados, e atividades que permitam à família “apoiar na recolha de informação ou de materiais” (p. 58).

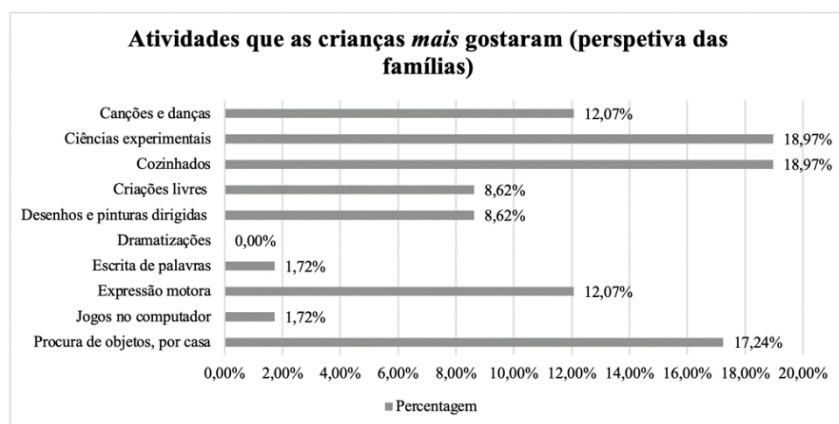


Gráfico 2 Atividades preferidas das crianças (perspetiva das famílias)

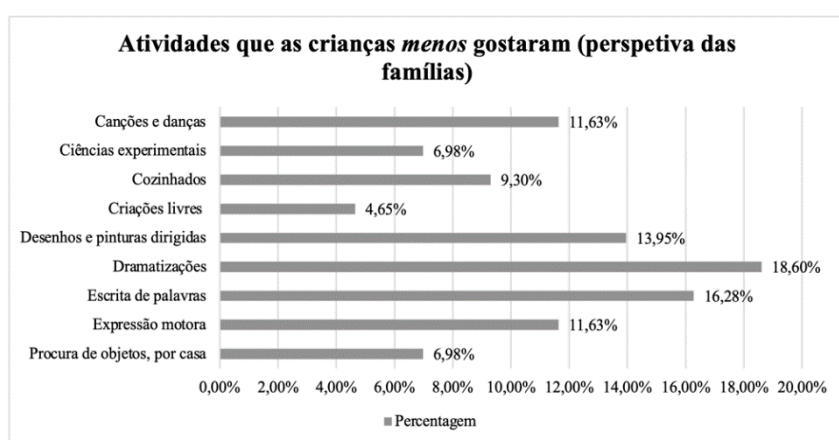


Gráfico 3 Atividades que menos agradaram as crianças (perspetiva das famílias)

Neste âmbito, também as educadoras de infância apresentaram as suas perspetivas. A educadora Lara não especificou as atividades que foram mais do interesse das crianças, referindo, apenas, que “houve umas que gostaram mais devido à novidade destas”. Contudo, refere que a que teve menos adesão foi a dança dos escoceses (proposta enviada a três de junho). Tal como já foi referido, no mês de junho, no grupo A (cuja responsável era a educadora Lara), o número de participações foi bastante reduzido. Neste sentido, o facto de as crianças não terem realizado a dança dos escoceses pode estar relacionado com o facto de não gostarem do tipo de atividade ou por já não estarem a realizar as atividades propostas. A educadora referiu, ainda, que as “famílias reagiram muito positivamente à maioria das atividades”.

No ponto de vista da educadora Tânia, as atividades que foram mais do interesse das crianças foram “experiências, jogos de movimento, educação física, dança, culinária” e as que não despertaram esse interesse prenderam-se com as que exigiam uma maior concentração, como a decoração de imagens. A perspetiva da educadora vai, assim, ao

encontro do que a CIFE (2020) refere: é fundamental que se valorize a existência de aprendizagens em meio familiar, onde se preveja uma interação entre sujeitos. Neste sentido, o tipo de atividades reportados pela educadora levou à existência dessa interação e dessas aprendizagens.

A educadora Tânia mencionou que os pais também apresentaram uma maior abertura para a realização das atividades consideradas como de interesse para as crianças, pois os educandos realizavam-nas de uma forma mais predisposta:

As famílias acabam por também aderir bem a estas atividades, pois conseguem mais facilmente que os filhos as realizem sem “resmungar”, quando são atividades de maior concentração e atenção fazem-nas, mas no ambiente em casa, acabam por se distrair com mais facilidade e conseqüentemente demoram mais tempo a realizá-las, tempo esse que nem sempre os pais dispunham.

A educadora Tânia referiu, ainda, que as famílias não aderiram muito aos jogos de família, nem a dramatizações, atribuindo a este facto a possibilidade de “não se sentirem muito à vontade em filmar essas atividades”. Comparando, assim, os dados obtidos através dos questionários às famílias e das entrevistas às educadoras, pode-se perceber que se complementam. Isto é, conclui-se que as atividades mais práticas foram as de maior agrado por parte das crianças e das famílias (à exceção das dramatizações) e as que exigiam uma maior concentração e tinham menor liberdade de expressão foram as de menor interesse, como a escrita de palavras e as pinturas e os desenhos dirigidos.

No que concerne à adequação das atividades, 19 consideram que todas as atividades foram possíveis de realizar. As duas famílias que afirmaram que, em algum momento, sentiram que o que era pedido em vídeo não era possível de ser realizado em casa justificaram com “Atividades muito complexas” e “Com três filhos de idades diferentes (um ainda bebé), por vezes não conseguia conciliar os trabalhos deles, afazeres da casa e trabalhos dos pais. Por ela, fazia todas as atividades todos os dias direitinho, nós é que não conseguimos”.

Neste seguimento, ambas as educadoras partilharam que, nas suas perspetivas, houve preocupação e adequação das tarefas às características das famílias. Contudo, a dificuldade na gestão do tempo foi reportada pela educadora Tânia, ao longo da entrevista.

Quando as famílias foram questionadas sobre sugestões de melhoria, estas prenderam-se com a duração da realização das atividades (3 respostas) – as três famílias afirmam que as atividades deveriam tomar menos tempo na sua realização, devido à dificuldade de gerir o tempo entre as atividades escolares dos filhos e profissionais –; com o âmbito das atividades (2 respostas) – ambos os inquiridos referem que deveria ter existido mais vídeos com a leitura de histórias –; uma maior diferenciação pedagógica (1 resposta) – “Ao nível das fichas, podiam estar mais adequadas às diferentes idades”, referiu uma das famílias – e a explicação mais lenta das atividades, durante o vídeo (1 resposta). Neste sentido, dos 21 inquiridos por questionário, aquando da classificação das propostas avaliadas, numa escala de 0 – nada satisfeito a 5 – bastante satisfeito, três atribuíram um 3, cinco um 4 e 13 avaliaram em 5.

Tendo em conta estes dados, podem-se destacar duas ideias. É possível perceber que a sugestão de melhoria mais evidenciada vai ao encontro daquela que foi a maior dificuldade sentida pelas famílias: a gestão do tempo. Tal como já foi referido, na perspetiva das famílias, as atividades apresentaram um grau de complexidade demasiado alto para as crianças, o que levou à exigência de mais tempo e à presença de um adulto para as realizar. O facto de ser necessário mais tempo não se prende com a extensão dos vídeos, dado que este não foi referido por nenhuma família, mas sim à realização das atividades sugeridas. Assim, pode-se deduzir que as atividades tomaram demasiado tempo dos adultos e, por isso, dificultaram a gestão de tempo das famílias (Graça, 2020).

Além disso, pode-se perceber que a leitura de histórias era uma atividade do interesse das crianças e que não surgiu com uma regularidade adequada a esse interesse. Assim, deveriam ter existido mais vídeos onde eram lidas e desenvolvidas histórias.

Ambas as educadoras também mostraram a sua perspetiva sobre as propostas enviadas às famílias: consideraram que se adequaram ao projeto que seria desenvolvido em sala (“Às voltas pela Europa”), à faixa etária e às condições inerentes à situação vivenciada. Realizando uma comparação, na generalidade, tanto as famílias como as educadoras consideraram que as propostas foram adequadas ao contexto – havendo aspetos de melhoria.

4.5. TIC APLICADAS À EDUCAÇÃO

No que concerne às ferramentas digitais utilizadas pelas educadoras de infância para produzir e enviar recursos às famílias, a educadora Lara referiu que realizou vídeos e áudios com o telemóvel e enviou as propostas pelo *E-mail*. Já a educadora Tânia, referiu que utilizou o *Wetransfer*, numa fase inicial, e que, posteriormente, por sugestão de um dos pais, começou a utilizar o *YouTube* (esta sugestão foi dada a quatro de maio). Além disso, também recorreu ao *word* para algumas atividades. Já os mestrandos, de forma a criarem recursos vídeo, recorreram aos seguintes editores de vídeo: iMovie, Wondershare Filmora e Adobe Premiere.

Perante esta utilização de ferramentas digitais, a educadora Lara afirmou não ter tido a necessidade de conhecer novos recursos tecnológicos e a educadora Tânia referiu ter tido necessidade de aumentar o seu conhecimento neste âmbito (como o descarregar vídeos no *YouTube*). Além disso, referiu ter tido algumas dificuldades no início, porém conseguiu ultrapassá-las ao longo do tempo. De forma que estas dificuldades possam ser ultrapassadas, é fundamental que os educadores estejam em constante aprendizagem e desenvolvimento de competências e conhecimentos no âmbito das TIC para que, quando for necessário utilizá-las, possam fazê-lo com facilidade (Carrega, 2013; Ruivo & Mesquita, 2013; Santos, 2013; Crato, 2020; Graça, 2020).

No que concerne à aliança entre as TIC e a educação, as educadoras consideraram que esta tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante, tanto a nível geral, como num período de confinamento. Isto porque permitiram ir mantendo uma comunicação com as famílias e com as crianças – tal como defende Magalhães (2007).

Todas as famílias, também, consideraram que esta relação entre a tecnologia e a educação era fulcral. Os motivos apresentados foram a manutenção da relação escola-família (cerca de 65%) a continuidade das aprendizagens (aproximadamente, 29%) e a ocupação das crianças (6%). Neste âmbito, o mesmo inquirido que optou por realizar chamadas com a educadora afirmou que o seu educando sentiu a necessidade de sessões síncronas. Uma das opções apresentadas e caracterizadas por Graça (2020) e pelo ME (2021).

Comparando os dados obtidos, pode-se perceber que através das ferramentas digitais utilizadas (tanto as de produção de conteúdos, como as de partilha dos mesmos) foi possível manter-se esta relação entre a escola e a família – através de meios como o

WhatsApp e o *E-mail* em que se deu a comunicação entre estes dois sistemas sociais. Esta constatação de que as TIC facilitaram a comunicação escola-família vai ao encontro de perspetivas anteriormente referidas (Faria & Ramos, 2011; Laranjeiro *et al.*, 2017; CIFE, 2020).

4.6. RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Ao longo dos vídeos, era cantada a canção do bom dia, onde havia um “Bom dia” dirigido a cada criança, havendo espaço para uma resposta. Das 21 famílias, 20 consideraram que este momento era importante, verificando-se o assinalar, por parte dos pais, das seguintes reações: 17 respondiam “Bom dia”, dois ficavam envergonhados e um sorria. Na família que não considerou este momento importante, a criança não apresentava nenhuma reação neste momento.

Além disso, através dos vídeos enviados às famílias, foi dado algum *feedback* às crianças sobre o trabalho que tinham realizado, onde eram partilhados alguns registos fotográficos (pode-se observar um exemplo na figura 18). Apenas um dos pais considerou que este *feedback* não foi importante para a motivação do seu educando. Relativamente a estes momentos, as crianças apresentaram várias posturas: ficavam entusiasmadas e procuravam os seus trabalhos (ambas com 35%), paravam o vídeo para ver os trabalhos dos colegas (9%), comentavam-nos (12%) e ficavam envergonhadas (9%). Transpondo para uma frequência absoluta, três eram as crianças que demonstravam vergonha – duas delas eram as mesmas que tinham esta atitude no momento do “Bom dia”.



Figura 18 Partilha, em vídeo, de trabalhos anteriores.

Tendo em conta as perspetivas das famílias e a reação das crianças, pode-se inferir que estratégias como as referidas anteriormente foram importantes para a manutenção do sentido de pertença a um grupo. Isto porque as crianças continuaram a ouvir o nome dos

colegas, a ver as suas produções e a ter oportunidade de participar no vídeo, ainda que à distância. Contudo, pode-se perceber que as duas crianças que tinham vergonha aquando do momento do “Bom dia” e na partilha das atividades, apesar de estarem à distância, não superaram essa vergonha. Dado a confidencialidade nos questionários, não é possível comparar esse registo por parte da família e as observações realizadas em sala.

As educadoras de infância foram aparecendo em alguns dos vídeos dos mestrandos e produziram os seus próprios vídeos. Perante isto, todas as famílias consideraram que isso foi importante para as crianças, visto que permitiu a superação das saudades (52%), motivou as crianças (29%) e possibilitou a manutenção da relação entre a educadora e a família/criança (19%).

Passando para a necessidade de contacto, por parte das crianças, umas com as outras e com as educadoras, 16 famílias afirmaram que os seus educandos apresentaram essa necessidade. Para a colmatar, utilizaram várias estratégias: a maioria recorreu ao grupo de *WhatsApp* (11 respostas), além disso realizaram videochamadas com outras famílias (9) e realizaram chamadas com a educadora (1). Pode-se, então, perceber que o contacto, ainda que maioritariamente assíncrono, com a educadora e com os pares era fundamental para as crianças, pelos motivos já referidos.

Neste âmbito, ambas as educadoras referiram que, através do contacto que procuraram ter com as crianças, através do *E-mail*, do *WhatsApp* e de chamadas, pretendiam que as crianças não se afastassem da escola e que continuassem a estar motivadas para a realização das atividades. Além disso, a educadora Tânia mostrou-se compreensiva pelo que as famílias estavam a sentir: “Junto das famílias procurei manter calma e transmitir uma mensagem de esperança, ser compreensiva perante as dificuldades que cada família estava a passar e ajudar dentro do possível, para que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade e apoio, quando se deu início ao ensino à distância”.

Quando questionadas sobre o impacto que o confinamento teve na sua relação com as famílias, as educadoras apresentaram respostas distintas. A educadora Lara referiu que não houve alterações, dado que, desde o início do ano letivo, procurou relacionar-se com as famílias, tendo em conta o diálogo, a cordialidade e o respeito. Neste sentido, a educadora afirma que, quando se deu o confinamento, a sua relação com as famílias estava “bem cimentada”, segundo as suas palavras. Já na perspetiva da educadora Tânia,

a sua relação com as famílias melhorou com alguns dos pais, sendo que com outros já tinha uma forte relação. Comparando estes dados, percebe-se que a ótica da educadora Lara contraria o que a OP (2020) afirma: a situação de confinamento permitiu aproximar a escola e as famílias.

A relação que ambas as educadoras referiram já ter com as famílias, antes do confinamento, deveu-se a alguns fatores, como a existência de contacto via *WhatsApp* e *E-mail*, em ambos os grupos. Através desses meios, as educadoras iam dando a conhecer às famílias o que estava a ser desenvolvido na sala de atividades – muitas vezes em tempo real. Acrescenta-se, ainda, que, de acordo com as observações realizadas, as educadoras apesar de terem um horário de atendimento definido (uma hora e meia, quinzenalmente), demonstravam-se disponíveis para marcar outro horário de reunião com os pais, tendo em conta a sua disponibilidade.

Além disso, nos momentos em que os pais iam levar e buscar as crianças à sala, existia uma interação entre as famílias e as educadoras – esta interação dava-se, essencialmente, no período da manhã, dado que, das 44 crianças, 32 usufruíam do prolongamento do horário no período da tarde (Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias). De acordo com o que foi observado, a maioria dos elementos da família que se deslocava à escola e dos que responderam aos questionários era do sexo feminino – o que confirma a ideia apresentada por Davies *et al.* (1989, citados por Silva, 2005) e Mata e Pedro (2021), de que são as mulheres que estão mais ativas na vida escolar das crianças.

Atentando no seguinte excerto da entrevista da educadora Tânia:

Foram partilhadas as dificuldades, angústias e, até mesmo, as coisas boas que foram acontecendo durante este período. Havia alguns pais que eu só via e falava no final dos períodos (entrega das avaliações) e neste período de regime à distância, acabávamos por falar mais, principalmente através do *WhatsApp*. Os pais sentiam necessidade de conversar comigo e partilhar a sua situação quer familiar, quer profissional, pediam conselhos de como conseguir gerir o apoio aos filhos, teletrabalho, trabalhos domésticos...

Pode-se perceber que no grupo da educadora Tânia, algumas das famílias acabaram por se aproximar da escola: em alguns casos, a educadora, apenas, tinha contacto com os pais

nas reuniões de final de período e, com o confinamento, estes começaram a envolver-se, estando, assim, mais presentes na vida escolar dos seus educandos. Apesar de o grupo de *WhatsApp* existir desde o início do ano letivo, neste momento tornou-se crucial para realizar esta comunicação bidirecional. Além disso, pode-se perceber que os pais procuravam a educadora de forma a encontrar um auxílio para as dificuldades que estavam a sentir. Esta procura por parte dos pais pode dever-se ao facto de a educadora se ter mostrado compreensiva pela situação de cada família (OP, 2020).

Por outro lado, as educadoras afirmaram que, através do *WhatsApp*, recebiam fotografias e vídeos dos trabalhos das crianças, juntamente com um *feedback*: se as crianças tinham gostado de realizar as atividades, quais as propostas que lhes davam mais satisfação a realizar e mensagens que as crianças queriam enviar (se tinham saudades, por exemplo). Uma das crianças do grupo A pediu ajuda à mãe para escrever uma mensagem: “Olá estagiários. Tenho saudades vossas.” (figura 19).

No que concerne a esta relação com as crianças, a educadora Tânia referiu que conseguiu manter o contacto com grande parte do grupo, através das mensagens já mencionadas, de fotografias e vídeos partilhados pelas famílias. Porém houve duas famílias com as quais teve dificuldade em comunicar (ambas não tinham *WhatsApp*) – estas duas famílias, ainda em regime presencial, contactavam muito pouco com a educadora de infância. Neste sentido, a educadora tentou comunicar com as famílias de outra forma (na semana de 13 de abril), sendo que uma nunca respondeu a nenhuma mensagem, nem a nenhum *E-mail* (a criança inserida nesta família nunca participou em nenhuma atividade) e a outra só começou a fazê-lo mais tarde (a criança pertencente a esta família, apenas, enviou registo das atividades de 20 a 22 de abril). Nestes casos, os motivos atribuídos pela educadora à não participação das crianças são as dificuldades em comunicar em português por parte dos pais (dado que uma das famílias é da Ucrânia e a outra do Uzbequistão) e a falta de interesse por parte dos mesmos. A questão cultural e a língua, tal como afirma Mata e Pedro (2021), podem ser barreiras à existência de uma relação entre a escola e a família.

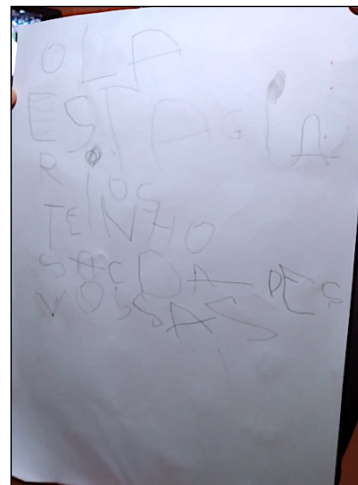


Figura 19 Mensagem de uma criança do grupo A.

A postura da educadora Tânia, ao procurar estratégias para alcançar todas as famílias, foi ao encontro do que Mata e Pedro (2021) apresentam no seu trabalho. As autoras afirmam ser fundamental que os educadores de infância elejam “estratégias e canais de comunicação diversificados que respondam” (p. 16) às características das famílias.

Já a educadora Lara afirmou que, na sua perspectiva, perdeu a ligação que tinha com cerca de duas crianças, atribuindo o motivo deste afastamento ao “desinteresse por parte dos pais”. No grupo no qual a educadora Lara era responsável, houve duas crianças que nunca enviaram um registo da realização das atividades, sendo, possivelmente, estas duas que perderam a ligação com a educadora – não havendo dados para confirmar esta inferência.

Tendo em conta os dados recolhidos, pode-se perceber que, através do uso das tecnologias, no período de confinamento foi possível manter a relação entre a escola e a maioria das famílias. Esta manutenção pode dever-se ao facto de, desde o início do ano letivo, as educadoras de infância terem estado disponíveis para as famílias, fosse através de encontros na escola, como de mensagens via *WhatsApp* ou *E-mail*.

Contudo, tal como já foi mencionado, existiram duas famílias do grupo da educadora Lara e duas do grupo da educadora Tânia com as quais o contacto foi bastante dificultado. A justificação apresentada pelas duas educadoras é referida por Magalhães (2007) como uma das conceções dos educadores que é um obstáculo à existência de relação entre a escola e a família: falta de interesse por parte dos pais.

Porém, a educadora Tânia apresentou um outro motivo: sendo que as famílias não eram portuguesas, a dificuldade inerente à língua pode ter sido um entrave à comunicação. A escola é um espaço de encontros de pessoas que apresentam características distintas, nomeadamente, o seu país de origem. Neste sentido, é fundamental que a escola tenha em conta as diferenças culturais, de forma a desenvolver uma relação positiva com as famílias (Vieira, 2016; Freire, 1975, 2000, citado por Silva, 2009). Assim, percebe-se que a língua não deve ser um impedimento à existência de uma comunicação entre a escola e a família e devem ser procuradas estratégias para ultrapassar esse obstáculo.

Além disso, estas duas famílias não possuíam a rede *WhatsApp*: o que, numa primeira fase, dificultou o contacto – porém, a educadora Tânia procurou outras formas de comunicação. A postura da educadora Tânia vai ao encontro daquilo que Silva (2009) e Loureiro (2017) afirmam: é essencial que a escola procure e diversifique estratégias de

forma a alcançar todas as famílias. Nestes casos, pode-se encontrar evidências do que Crato (2020) afirma: em situações em que não existem recursos tecnológicos, corre-se o risco de existir um abandono escolar e os educadores perderem o contacto com determinada criança ou família.

O contexto de confinamento, tal como tem vindo a ser especificado, fez com que fosse necessária uma relação de cooperação, contrariando, apenas, o envolvimento das famílias. Isto é, foi necessária a existência de uma relação bidirecional, onde havia uma partilha entre educadoras e famílias e onde o apoio às crianças era dado por essas duas instituições sociais (Alarcão, 2002, citado por Araújo, 2015; Silva, 2001; Homem, 2002, citado por Abel *et al.*, 2016).

Além disso, esta relação entre a escola e a família pode ser analisada do ponto de vista da organização apresentada por Epstein (2001, citado por Araújo, 2015). Assim, a relação desenvolvida ao longo do período de investigação insere-se no tipo 2 – Comunicação Escola-Família, dado que existiu uma comunicação constante entre a escola e as famílias, de forma que as propostas fossem enviadas e adaptadas às necessidades que as crianças iam demonstrando. Além disso, esta relação também se pode enquadrar no tipo 4 – Envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa, pois houve a necessidade de as famílias acompanharem a realização das propostas enviadas. O autor apresenta, ainda, algumas estratégias para potenciarem a relação escola-família, das quais se podem observar três, de acordo com os dados apresentados: envio de jogos e atividades realizadas no âmbito escolar que proporcionem momentos em família, fornecimento de indicações sobre os materiais que as crianças podem utilizar e de atividades que os pais possam realizar com os filhos e convite aos pais para que realizem atividades de diversos âmbitos com os seus filhos.

4.7. IMPACTO DO CONFINAMENTO NAS CRIANÇAS

Relativamente ao impacto que o confinamento poderá ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, as educadoras apresentaram pontos de vista distintos. Para a educadora Lara, poderão existir consequências negativas, essencialmente para “aquelas que ficaram muito tempo ligadas aos *tablets* e sem apoio parental”. Já a educadora Tânia considera que não existirão consequências e justifica a sua opinião da seguinte forma: “As crianças estão sempre a aprender, mesmo a brincar elas aprendem, na realização de

pequenas tarefas domésticas, podem ser outro tipo de aquisições, mas estão sempre em aprendizagem, as crianças têm essa capacidade”.

Na perspectiva da educadora Lara, pode-se perceber que as consequências negativas que apresenta se relacionam com o uso excessivo da tecnologia e pelo seu uso sem supervisão (que foi o que ocorreu com duas crianças pertencentes às famílias inquiridas). O facto de as crianças estarem tanto tempo sentadas, pode levar a problemas de literacia motora, tal como Crispim (2020), Linhares e Enumo (2020) e Neto (2020) apresentam.

Contudo, a perspectiva da educadora Tânia vai ao encontro daquilo que Neto (2020), também, refere: com o confinamento, as famílias puderam despende mais tempo juntas e as crianças acabaram por realizar outras aquisições e por estreitar o seu relacionamento com os seus parentes mais próximos. Todavia, o afastamento das crianças dos seus pares e das suas educadoras, pode ter consequências a nível cognitivo e psicossocial (Crispim, 2020; Luthra, 2020). De acordo com os dados obtidos, as crianças tiveram a necessidade de contacto com os colegas e com as educadoras e, de forma a colmatar, os pais recorreram a diversas estratégias tecnológicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Depois de analisados os dados, é necessário retomar as questões de investigação que estiveram na base do desenvolvimento deste estudo. Assim, nesta parte do relatório, pretende-se responder a essas questões.

Relativamente à questão “Qual o papel das TIC na manutenção da relação escola-família, num período de confinamento?”, no contexto estudado, pode-se perceber que as TIC foram essenciais para manter e, em alguns casos, melhorar a relação escola-família. Isto é, permitiu a existência de uma comunicação e partilha bidirecional, que se tornou essencial no acompanhamento das educadoras de infância às famílias.

Sendo que, em algumas situações, a utilização das TIC permitiu uma maior aproximação das famílias à escola, sugere-se que as escolas passem a considerar o recurso a meios tecnológicos como uma forma de comunicação com as famílias. Tal como já foi referido, por vezes, devido à organização das famílias e ao trabalho dos pais não é possível comparecerem na escola nas reuniões, nos encontros ou nas festas. Neste sentido, as TIC podem ser uma forma de ultrapassar esta dificuldade.

Porém, tal como se analisou, houve casos em que os meios que estavam a ser utilizados não foram suficientes para manter essa relação e foi necessário encontrar outras soluções. Todavia, observou-se que, mesmo procurando outras soluções, as famílias permaneceram afastadas da escola. Apesar de as TIC terem sido fundamentais na manutenção da relação entre a escola e a família, não foram suficientes, evidenciando algumas diferenças culturais.

Passando para a questão “Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mestrandos e pelas educadoras de infância, no período confinamento?”, estas foram várias, tal como já foi analisado. A que foi mais referida tanto pelos pais, como pelas educadoras prende-se com a gestão do tempo, entre as atividades propostas e as obrigações profissionais dos adultos responsáveis. Um dos motivos atribuídos a esta dificuldade consiste na complexidade das atividades propostas, pois não permitiam que as crianças as realizassem sozinhas. Além destas, a gestão dos recursos digitais e o desinteresse por parte das crianças que foi surgindo ao longo do tempo foram também dificuldades reportadas.

Neste sentido, conclui-se que, para as famílias, as atividades foram demasiado complexas e que, por isso, caso exista um próximo confinamento é necessário ter-se este aspeto em conta. Todavia, também, se pode perceber pelos dados analisados, que as educadoras se mostraram flexíveis e compreensivas sobre o facto de as crianças não realizarem todas as atividades propostas. Relativamente à gestão dos recursos digitais, torna-se necessário que, também, os pais se dotem de competências digitais para que possam acompanhar esta evolução – para tal, as escolas podem proporcionar *workshop's* neste sentido ou recomendar tutoriais *online*, que surgiram aquando do confinamento. No que concerne ao desinteresse que foi surgindo pelas crianças, era expectável que acontecesse, pois elas, assim como os adultos, são seres sociais e precisam do contacto com outras pessoas – não havendo este contacto, que é tão vivido na escola, o desinteresse pode surgir. Neste âmbito, cabe aos educadores procurarem estratégias para que se possa ir colmatando esta necessidade social, o que passa, por exemplo, por sessões síncronas e pela partilha de trabalhos de todos e com todos.

A última questão que deve ser respondida é a seguinte: “Em que medida as propostas educativas sugeridas foram importantes para as crianças e as famílias, durante o período de confinamento?”. Com os dados analisados, percebeu-se que, para as famílias, o envio de propostas foi essencial para manter o contacto entre as crianças e a escola e para dar uma continuidade às aprendizagens. Tal como foi referido, as crianças demonstraram sentir a necessidade de contacto com os colegas e com as educadoras e, através desta partilha constante entre as educadoras e as famílias, foi possível contribuir para a superação dessa carência.

Em suma, os resultados obtidos permitiram responder às questões de investigação e alertaram para algumas lacunas e desigualdades sociais que se evidenciaram aquando do confinamento. As respostas às perguntas anteriormente mencionadas devem ser alvo de reflexão dos educadores de infância, de forma que, em futuros confinamentos, se possam ter em conta os aspetos referidos.

5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da realização deste estudo, surgiram alguns fatores que podem ter limitado os dados obtidos. O primeiro consiste na minha inexperiência enquanto investigadora, que pode ter influenciado o processo de recolha e análise dos dados. No decorrer da análise

de dados, percebi que no que concerne aos questionários respondidos pelas famílias, estes deveriam ter uma área para que o EE identificasse a que grupo pertencia o seu educando. Assim, poderia ter concluído sobre a participação das famílias na recolha de dados e ter feito algumas ligações entre os dados das educadoras e das famílias. O segundo prende-se com o facto de as entrevistas realizadas às educadoras terem sido estruturadas e enviadas através de *E-mail*. Isto porque caso as entrevistas tivessem sido semiestruturadas, através de um diálogo, poderiam ter sido desenvolvidas algumas questões que surgiam aquando das respostas das educadoras, o que enriqueceria o presente estudo. A terceira limitação relaciona-se com a literatura existente. Aquando da realização desta investigação, a bibliografia existente relativamente à influência das TIC na relação escola-família era muito reduzida – a maioria focava-se na pertinência do desenvolvimento de competências tecnológicas na escola. Além disso, a literatura existente e as indicações provenientes do ME direccionavam muito a sua atenção para a escolaridade obrigatória, a partir do 1.º CEB.

5.2. *SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS*

A realização deste estudo comporta um período muito específico, o confinamento derivado de uma pandemia. Por este motivo, deseja-se que não se volte a vivenciar o que se experienciou aqui. Todavia, na eventualidade de ocorrer novamente, seria interessante estender este estudo a uma comunidade maior, como uma escola ou um agrupamento. Desta forma, poder-se-ia realizar uma caracterização das práticas decorridas e das consequências das mesmas.

Além disso, seria interessante realizar esta investigação noutras etapas de ensino, tendo em conta esta perspectiva dos pais e dos professores. Poder-se-ia, então, realizar uma comparação entre o que foi feito na EI e em ciclos posteriores.

A última sugestão que pretendo apresentar prende-se com, tendo em conta o possível impacto que este período de isolamento tem nas crianças, a realização de um estudo comparativo entre os comportamentos das crianças pré e pós confinamento. Assim, retirar-se-iam conclusões sobre esse impacto.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com este relatório culmina uma importante etapa da minha vida, que foi imprescindível para crescer a nível pessoal e profissional. Os diversos contextos por onde passei, os cooperantes com quem contactei, assim como as crianças e todos professores da ESECS contribuíram para este crescimento e, por esse motivo, sou extremamente grata.

Quando iniciei a licenciatura em Educação Básica, não imaginava o percurso que ia realizar, as dificuldades que ia enfrentar, nem as aprendizagens que ia realizar. Todavia, olhando para trás, percebo que este tinha de ser o caminho que eu tinha de seguir. Apaixonei-me pela educação e percebi a sua verdadeira importância na vida de cada indivíduo e, por consequência, na vida da sociedade. Percebi que terei um papel fundamental e de uma grande responsabilidade; que não será fácil e que será um caminho repleto de obstáculos e desafios, mas que será muito gratificante e enriquecedor.

Esta perceção tomou uma outra dimensão com o que experienciei durante o mestrado. Os quatro contextos por onde passei foram bastante distintos e permitiram-me ampliar a minha visão relativa à conceção que tenho de criança, às ações do processo educativo e à minha identidade profissional. Confesso que, conforme o tempo foi passando, tive a consciência de que me estava a transformar e ao ler, neste momento, as minhas reflexões, por exemplo, inerentes ao contexto de Creche, percebo que a minha visão está diferente. Ser educador e professor é mesmo isto: refletir sobre a prática e sobre os seus sujeitos e ir realizando reconceptualizações e modificações.

A elaboração deste documento foi um processo complexo, mas bastante compensador. Tive a oportunidade de relembrar várias situações vividas e refletir sobre as mesmas. Além disso, pude desenvolver uma investigação que, apesar de ser relativa a um tema completamente distinto daquele que tinha pensado inicialmente (Educação Emocional), me permitiu aprofundar o meu conhecimento sobre a relação entre a escola e a família – evidentemente que num contexto atípico.

Neste sentido, conforme fui desenvolvendo o presente relatório, fui compreendendo a importância de o professor ser, simultaneamente, reflexivo e investigador. A reflexão faz parte do dia a dia dos profissionais de educação; contudo a investigação, por vezes, é esquecida. Mas torna-se fundamental que não o seja: através dela, poderemos olhar numa

perspetiva mais aprofundada sobre uma determinada questão e, partindo das conclusões obtidas, reflete-se sobre o impacto que esses resultados têm na ação pedagógica.

Aquele que pensei ser um grande problema, no início do mestrado, tornou-se em algo que me satisfez bastante: a realização de uma investigação. Apesar de todas as dificuldades sentidas durante o processo, considero que foi um caminho que me apaixonou. Aliás, gostaria bastante de continuar a desenvolver investigações, pois, tal como já referi, considero que são essenciais na prática do professor.

O surgimento da pandemia veio alterar algumas das minhas perspetivas para aquele que seria o meu percurso no mestrado. Nunca imaginei desenvolver a PP em JI, num confinamento, tal como, também, nunca pensei que teria de dinamizar aulas com máscara na cara. Em alguns momentos, estas questões foram um grande constrangimento. Todavia, uma grande aprendizagem que realizei foi a seguinte: fazer o melhor que podemos, com as condições que temos. Além disso, com o desenvolvimento da PP, durante o confinamento, realizei aprendizagens que não teria realizado de outra forma, essencialmente ao nível de recursos digitais. Acredito que existe sempre um lado positivo em tudo e estes conhecimentos que adquiri acompanhar-me-ão no meu futuro.

Acredito que este foi, apenas, o início do meu percurso enquanto educadora de infância e professora. Tanto há para aprender (seja a nível didático, como científico), para refletir, para melhorar... e, por isso, é imprescindível que aposte na formação contínua. Terminado, assim, este relatório, com uma frase do poeta António Osório que demonstra, exatamente, a imensidão do que, ainda, há por aprender: “Quando se acaba um curso sabe-se aprender, mas não se sabe praticamente nada”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, A., Correia, S., & Dias, I. (2016). A relação com a família: uma experiência em contexto de Jardim de Infância. *Revista de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, 1(1), 71-89. <https://doi.org/10.25766/3x41-0c97>
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *19 Argumentos para Reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Anjos, P. (2018). *Princípios educativos para crianças e jovens*. Sintra: Bookout.
- Araújo, M. (2015). *Família, escola e sucesso escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bonatto, A., Barros, C., Gemeli, R., & Lopes, T. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In J. Mainardes, N. Stecanela & J. Paviani (Coor.), *IX Seminário de pesquisa em educação na região do sul* (pp. 1-12). Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Retirado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>, a 9 de junho de 2021.
- Batista, E., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. Retirado de <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768>, a 22 de fevereiro de 2021.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. In A. Costa, P. Castro, S. Sá, J. Carvalho, F. Souza & D. Souza (Ed.), *Atas do 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: Investigação qualitativa na Educação* (pp. 603-612). Aveiro: Ludomedia. Retirado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637>, a 29 de janeiro de 2021.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, L., & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>, a 2 de setembro de 2020.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2019). *Inteligência Emocional 2.0*. Barcarena: Marcador.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Carrega, J. (2013). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo sobre as representações de alunos e de professores. In J. Ruivo & J. Carrega (Coor.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 107-115). Castelo Branco: RVJ – Editores.

Carvalho, C., & Portugal, D. (2017). *Avaliação em creche - Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf, a 5 de setembro de 2020.

Chaiça, I. (2 de junho de 2020). *Primeiro caso em Portugal foi há três meses. Dos infectados, 60% já recuperaram*. Retirado de <https://www.publico.pt/2020/06/02/sociedade/noticia/caso-portugal-ha-tres-meses-infectados-60-ja-recuperaram-1918976>, a 15 de fevereiro de 2021.

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>, a 20 de junho de 2021.

Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12. Retirado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2656Coelho.pdf>, a 3 de setembro de 2020.

Comissão Europeia. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Retirado de <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>, a 28 de novembro de 2020.

CIFE. (2020). *Proteger y transformar la educación para futuros compartidos y una humanidad común - Declaración conjunta sobre la crisis de la COVID-19*. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207_spa, a 9 de fevereiro de 2021.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., Gomes, N., Santos, C., Viana, J., ... Fradão, S. (2013). A caminho de uma escola digital. In M. Gomes, A. Osório, A. Ramos, B. Silva & L. Valente (Org.), *VIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere* (pp. 447-463). Braga: Universidade do Minho. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/250928424_A_caminho_de_uma_escola_digital, a 9 de fevereiro de 2021.

Coutinho, C. (2020). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças – Olhares sobre a educação em creche*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

Crato, N. (2020). Como a pandemia mudou a educação e como a pandemia não mudou a educação. In N. Santos (Org.), *Pensar o futuro – Portugal e o mundo depois da COVID-19* (pp. 183-197). Porto: Porto Editora.

Crispim, J. (2020). Estabelecimentos de Educação e Ensino: do regresso às (in)seguranças. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 149-159). Lisboa: Pactor.

Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (8.^a ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dias, I. (2014). De bebé a criança: Características e interações. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, 6(11), 158-172. Retirado de https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372/pdf_1, a 4 de setembro de 2020.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. DOI:[10.35362/rie6011330](https://doi.org/10.35362/rie6011330)

Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação*. Viseu: Psico & Soma.

DGS. (2020). *COVID-19: Manual para as famílias – Como lidar com o isolamento em contexto familiar*. Retirado de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-familias-como-lidar-com-o-isolamento-em-contexto-familiar-pdf.aspx>, a 9 de fevereiro de 2021.

Faber, A., & Mazlish, E. (2016). *Como falar para as crianças ouvirem e ouvir para as crianças falarem* (2.ª ed.). Lisboa: Guerra e Paz.

Faria, A., & Ramos, A. (2011). Redes sociais no jardim de infância para aprender e partilhar com a família e a comunidade. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva & L. Almeida (Org.) *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 3-13). Corunha: Universidade de Corunha. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/33664>, a 11 de fevereiro de 2021.

Félix, C., & Gil, H. (2015). A segurança na internet – Utilização da internet como recurso educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In H. Pinto, M. Dias & R. Muñoz (Org.), *IV Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 66-71). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <https://sites.ipleiria.pt/ipce2015/livro-de-atas-2/>, a 11 de fevereiro de 2021.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (2.ª ed.). Lisboa: Lusociência.

- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional* (17.^a ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - Das concepções às práticas*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.
- Graça, L. (2020). Educação e Ensino à distância: desafios da adaptação à (nova) realidade. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 195-204). Lisboa: Pactor.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 1(5), 167-187. Retirado de https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n_5_84-94.pdf, a 9 de junho de 2020.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos-Chave: Creche* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social. Retirado de https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347, a 4 de setembro de 2020.
- Kowalski, I. (2000). Educação Estética: A fruição nos primeiros anos do Ensino Básico. In Vários autores, *Educação pela Arte - estudos de homenagem ao Professor Arquimedes da Silva Santos* (pp. 119-126). Lisboa: Livros Horizonte.
- Laranjeiro, D., Antunes, M., & Santos, P. (2016). Plataforma tecnológica para o envolvimento parental na aprendizagem das crianças que frequentam o jardim de infância – Estudo exploratório sobre necessidades dos pais. In N. Pedro, A. Pedro, J. Matos, J. Piedade & M. Fonte (Org.), *Digital Technologies & Future School: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (pp. 366-386). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de https://cld.pt/dl/download/e7500488-3c2a-4d99-9de0-ade4c5cc9aba/Livro_Artigos.pdf, a 11 de fevereiro de 2021.

Laranjeiro, D., Antunes, M., & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 223-248. <https://doi.org/10.21814/rpe.9367>

Linhares, M., & Enumo, S. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, 37(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

Lopes, A., Carvalho, L., Roseiro, R., & Soares, I. (2020). Intervenção psicossocial nas organizações sociais: da gestão à ação. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 113-130). Lisboa: Pactor.

Lopes, S., Maes, K., & Vieira, M. (2012). *Brincar, regras e limites: uma integração possível*. Retirado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0279.pdf>, a 15 de setembro de 2020.

Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. *Revista INFAD de Psicologia*, 3(1), 103-113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>

Luthra, P. (2020). Uma oportunidade para reinventar a escola. *O correio da UNESCO*, 1(2), 15-17. Paris: UNESCO. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373788_por, a 5 de fevereiro de 2021.

Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Autonomia, currículo e diferenciação num projecto TEIP. *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio da secção portuguesa da Afirse* (pp. 1644-1651). Lisboa: Afirse. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.14/13040>, a 15 de abril de 2021.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.

Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22(22), 159-175. Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/3885>, a 3 de setembro de 2020.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>, a 17 de junho de 2021.

Medinas, C. (2017). Redes e literacia digital. In R. Palmeiro, L. Aires & V. Pereda (Ed.), *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha* (pp. 193-195). Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/7006>, a 13 de fevereiro de 2021.

Mendes, F. (11 de março de 2020). *OMS declara pandemia que exige “ações urgentes e agressivas” dos países*. Retirado de <https://www.publico.pt/2020/03/11/ciencia/noticia/oms-declara-pandemia-exige-accoes-urgentes-agressivas-paises-1907364#comments>, a 12 de fevereiro de 2021.

ME. (2020). *Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância*. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf, a 11 de fevereiro de 2021.

ME. (2021). *Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas*. Retirado de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD.pdf, a 9 de fevereiro de 2021.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais – Dicas muito práticas*. Lisboa: Edições Sílabo.

Noffs, N., & André, R. (2018). Creche: desafios e possibilidades – uma proposta curricular para além do educar e cuidar. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 139-168. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p139-168>

Nogueira, J. (2013). Aprendizagem: Modelos Comportamentais. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação - Teoria, investigação e aplicação: Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 177-217). Lisboa: Climepsi Editores.

Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*, 1(12), 61-78. Retirado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/717>, a 15 de junho de 2020.

OP. (2020). *COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância*. Retirado de https://www.ordemdos psicólogos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf, a 9 de fevereiro de 2021.

OCDE. (2020). *Coronavirus special edition: Back to school*. Retirado de <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>, a 4 de fevereiro de 2021.

Pacheco, J. (2019). *Inovar para Mudar a Escola*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/888>, a 22 de junho de 2021.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

Patacho, P. (2013). Investigar em Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 1(11), 107-119. <https://doi.org/10.4000/ras.373>

Pereira, D. (2005). Ler com olhos de ver. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 109-113). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche*. Braga: Casa de Trabalho.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do Século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades*, 4(1), 56-65. Retirado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>, a 5 de setembro de 2020.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quelhas, N., & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. In M. Pires, C. Mesquita, R. Lopes, E. Silva, G. Santos, M. Patrício & L. Castanheira (Ed.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 514 - 519). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. DOI:[10.34620/incte.2019](https://doi.org/10.34620/incte.2019)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (6.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, M., Minas, M., & Ciancio, R. (2020). Intervenção psicossocial em contexto comunitário: os desafios e as novas realidades humanas e sociais. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coord.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 103-112). Lisboa: Pactor.

Ruivo, J., & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo & J. Carrega (Coord.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 11-28). Castelo Branco: RVJ - Editores.

Santos, A., Junqueira, A., & Silva, G. (Jan/Jun de 2016). A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, 20(1), pp. 86 - 101. Retirado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/35591>, a 26 de junho de 2021.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Retirado de <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>, a 15 de junho de 2021.

Santos, Z. (2013). E-TIC-Tando a escola: Possibilidades do uso da web na educação infantil. *Nuevas Ideas em Informatica Educativa*, 9(1), 479-482. Retirado de <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/479-482.pdf>, a 11 de fevereiro de 2021.

Sarmento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Ed.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto: Porto Editora.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

Sérgio, M. (2018). *Tempo Curricular e Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/55803>, a 22 de junho de 2021.

Silva, F., & França, C. (2015). Comunicação professor-família: uma experiência utilizando TIC na escola pública. *Revista Tecnologias na Educação*, 7(12), 1-14. Retirado de <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Re14-vol12-julho2015.pdf>, a 10 de fevereiro de 2021.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf, a 28 de agosto de 2020.

Silva, P. (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Retirado de <https://hdl.handle.net/10216/66599>, a 1 de fevereiro de 2021.

Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais: uma relação em que uns são mais iguais do que outros. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 149-57). Porto: Porto Editora.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (Ed.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Silva, P., & Stoer, S. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação. In S. Stoer & P. Silva (Org.), *Escola-Família: uma relação em processo de reconfiguração* (pp.13-28). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf, a 5 de setembro de 2020.

Sousa, A. B. (2017a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Edições Piaget.

Sousa, A. B. (2017b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Edições Piaget.

Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 1(17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42(2), 57-60. Retirado de http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/27/20110729175051_Acta_Ped_Vol42_N2.pdf, a 4 de setembro de 2020.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: UNESCO. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?fbclid=IwAR1Vwlemq8Ma6ND>

Mum-WbgFYLFDU0PkcFYpxL33RR30qC80ZYEpoCSC6HF4, a 2 de setembro de 2020.

UNESCO. (2020a). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. Paris: UNESCO. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa?fbclid=IwAR0e5c-VoMjNLZPzEl7lrcLjgV66zgz1pgrP9sBOBbEToyGCA5zO2sMShGE, a 5 de fevereiro de 2021.

UNESCO. (2020b). *Nota informativa n.º 1.2: Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises*. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por?posInSet=4&queryId=N-4c5233bd-69e6-416f-b279-673b98b670d2, a 4 de fevereiro de 2021.

UNESCO. (2020c). *Nota informativa n.º 2.1: Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19*. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por, a 5 de fevereiro de 2021.

UNESCO. (2020d). *Nota informativa n.º 2.4: Planejamento educacional sensível a crises*. Retirado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272_por?posInSet=2&queryId=a72db006-9a67-4433-b155-021a7e958603, a 4 de fevereiro de 2021.

Vicente, M., & Gomes, E. (2020). COVID-19: Uma nova pandemia, uma nova era?. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 1-16). Lisboa: Pactor.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G. U., & Vidal, Q. (2020). *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes*. São Paulo: Fundação Santillana.

Vieira, A. (2016). *Educação social e mediação sociocultural* (2.ª ed.). Porto: Profedições.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: La etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: Série I, n.º 52. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-a/2020/p/cons/20200316/pt/html>, a 15 de fevereiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 20-H/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: Série I, n.º 94. Retirado de https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/138341078/202005140100/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=diploma, a 15 de fevereiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 24-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: Série I, n.º 105. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/24-A/2020/05/29/p/dre>, a 15 de fevereiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 201. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>, a 30 de janeiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 201. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>, a 30 de janeiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, n.º 129. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>, a 30 de janeiro de 2021.

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, n.º 129. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>, a 30 de janeiro de 2021.

Despacho n.º 3427-B/2020 da Administração Interna – Gabinete de Ministro (2020). Diário da República: Série II, n.º 55. Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/130399847>, a 15 de fevereiro de 2021.

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986).
Diário da República: Série I, n.º 237. Retirado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC, a 30 de janeiro de 2021.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997).
Diário da República: Série I-A, n.º 34. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>, a 30 de janeiro de 2021.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Curricular de Grupo da Sala B (JI) – 2019/2020, Leiria.


ANEXOS

ANEXO 1 – ALUNOS AO ABRIGO DO DECRETO-LEI N.º 54/2018, DA TURMA DE
3.º E 4.º ANOS

Aluno	Dificuldade	Apoio	Tipo de medidas	Observações
Criança 1	Atraso global de desenvolvimento	Terapia ocupacional, Fisioterapia, Hidroterapia e Terapia da fala	Medidas de suporte universal, medidas seletivas e adicionais e Programa Educativo Individual (PEI).	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as manhãs, o aluno encontra-se na sala, juntamente com a sua terapeuta. Nesse tempo, a terapeuta realiza atividades com o aluno, de acordo com o plano das tutoras – que foca muito a autonomia do aluno. - No momento de reunião no tapete e na Assembleia de Escola, o aluno está presente, juntamente com os colegas. - O aluno tem epilepsia, sendo, por isso, medicado.
Criança 3	Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita	Apoio psicopedagógico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 4	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	Apoio psicopedagógico, Apoio de educação especial e Hipoterapia	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição. - Está medicado para a PHDA.
Criança 6	PHDA e distúrbios emocionais	Apoio psicopedagógico, Terapia da fala e Apoio de educação especial	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição. - Está medicado para a PHDA.
Criança 8	Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e Défice de Atenção	Apoio psicopedagógico e Terapia da Fala	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 9	PHDA	Apoio psicopedagógico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Uma vez por semana, o aluno tem sessão com a psicóloga da instituição.

Criança 10	Ligeiro atraso psicomotor devido a AVC à nascença	Hidroterapia, Terapia da fala, Apoio psicopedagógico e Fisioterapia	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 13	Distúrbio Emocional e Défice de Atenção	Apoio psicopedagógico e psicológico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição. - Tem acompanhamento por uma psicóloga, fora da escola.
Criança 16	Distúrbios emocionais	Apoio psicopedagógico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Uma vez por semana, o aluno tem sessão com a psicóloga da instituição.
Criança 19	Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, Défice de atenção e atraso no desenvolvimento motor	Apoio psicopedagógico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 20	Dificuldades na linguagem fala e comunicação	Terapia da fala	Medidas de suporte universal.	- Uma vez por semana, o aluno tem apoio de uma terapeuta da fala que se desloca à instituição.
Criança 21	Discalculia	Apoio psicopedagógico e Apoio psicológico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 22	Dislexia, Disortografia e PHDA	Apoio psicológico e Apoio de educação especial	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.
Criança 24	PHDA, Disortografia e Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais (DANV)	Terapia da fala, Terapia ocupacional e Apoio psicopedagógico	Medidas de suporte universal e medidas seletivas.	- Duas vezes por semana, o aluno tem sessões com a psicóloga da instituição.

ANEXO 2 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL (DE 23 A 35 DE NOVEMBRO DE 2020)

 <p>2.º Ano, 1.º CEB Professor Supervisor: Clarinda Barata Interveniente: Sara Dionísio</p> <p>Planificação da Intervenção – 10.ª semana: 23 a 25 de novembro de 2020</p>
<p>Segunda-feira, dia 23 de novembro</p>
<p>Contextualização: O presente dia iniciará com uma questão-aula de Estudo do Meio, relativa à higiene. De seguida, explorar-se-á os acentos gráficos e o til – para isso serão realizadas as atividades da página 47 do manual de Português e as crianças farão um registo do conteúdo no caderno. No segundo bloco, continuar-se-á a exploração dos números até ao 300 (escrita e leitura por extenso e por ordens) e, assim, resolver-se-ão os exercícios da página 48 do manual de Matemática e escrever-se-ão os números por extenso do 230 ao 250, no caderno. No bloco da tarde, as crianças farão o registo, no caderno pautado, dos casos de leitura: bl, cl, dl, fl, gl, pl e tl. Ainda nesse bloco, as crianças realizarão um percurso de atividades, no âmbito de Educação Física.</p> <p>Avaliação: Durante a realização da sequência de atividades realizadas no âmbito de Educação Física, as crianças serão avaliadas na estação 4: drible com bola de futebol e remate a um pino – controlo da bola com o pé direito, circundando os pinos; controlo da bola com o pé esquerdo, circundando os pinos; paragem da bola; remate; acerto no pino; respeito pela vez do colega e respeito pela ordem na fila. Para isso, recorre-se a uma grelha de observação, a notas de campo e a registos videográficos.</p> <p>Ao longo da semana, será realizada a avaliação da leitura das crianças, através de uma grelha – construída pela professora cooperante e exposta na sala. Ao longo do dia, a interveniente recorrerá ao “Semáforo do comportamento”, presente no quadro, de modo a auxiliar as crianças na gestão do comportamento coletivo. Para isso, ter-se-á por base o seguinte código de cores: “Muito bom” – verde, “Bom” – azul, “Cuidado” – amarelo e “Não correu bem” – vermelho.</p> <p>No final do dia, realiza-se a avaliação do comportamento de cada criança (autoavaliação), através do código de cores acima. As crianças pintam uma estrela, de acordo com esse código, numa grelha mensal – colada no seu caderno. A docente faz o mesmo registo numa grelha afixada na sala. A avaliação da turma é registada no quadro, através de ímanes com as cores acima mencionadas.</p> <p>Notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sempre que as crianças estejam em contacto com os marcadores de quadro, o apagador ou alguns materiais didáticos realiza-se a desinfecção das mãos das mesmas, antes e após a utilização. O mesmo acontece com os materiais utilizados. A interveniente desinfeta as mãos sempre que entra em contacto, direta ou indiretamente, com os alunos e/ou com os objetos deles. 2) Ao longo do dia, são desenvolvidas questões relativas à Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, pretende-se desenvolver os seguintes domínios: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, Saúde (física, mental e social), entre outros.
1

9h00-11h00			Estudo do Meio + Português	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto; • Escrever corretamente todas as letras do alfabeto, o nome completo e a data; • Escrever corretamente uma frase completa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receção: As crianças dirigem-se para a sala de aula e higienizam as mãos. De seguida, recolhem os cestos e sentam-se nos seus lugares; • Momento de Mindfulness: A Professora Cooperante realiza uma atividade de <i>Mindfulness</i> com a turma; • Escrita do alfabeto, nome e data: As crianças, autonomamente, escrevem no seu caderno pautado o alfabeto (maiúsculo e minúsculo), o nome completo e a data (por extenso e forma reduzida). Depois de as escreverem o nome e a data, a interveniente baixa a tela e cola a imagem do mamute no quadro. • Reflexão e escrita da mensagem do dia: As crianças refletem acerca de um assunto significativo para a turma e redigem uma mensagem que é escrita no caderno – a frase relaciona-se com valores, dificuldades ou aprendizagens que as crianças pretendam salientar. <p><u>Duração:</u> 30' (9h00-9h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Caderno pautado, lápis de grafite e borracha.</p>
	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma ideia ou um ponto de vista. 	
Estudo do Meio	Natureza		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos; • Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questão-aula: As crianças realizam a questão de aula de Estudo do Meio sobre importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos e sobre situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva. <p><u>Duração:</u> 50' (9h30-10h20)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha da Questão-aula, lápis de grafite, borracha e lápis de cor.</p>

Português	Leitura-Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever palavras com utilização correta dos acentos gráficos e do til. • Introdução aos acentos gráficos e ao til: A interveniente escreve, no quadro, algumas palavras: “água”, “pública”, “nós”, “à”, “àqueles”, “àquilo”, “dinâmico”, “lâmpada”, “silêncio”, “refeições”, “cão” e “vidrão” – algumas das palavras estavam presentes na questão-aula. As crianças são questionadas sobre a possível razão de aquelas palavras estarem escritas no quadro (todas têm um acento gráfico ou um til) e sobre formas de agrupar as palavras em função do tipo de acentos (grupo das palavras com acento agudo; grupo das palavras com acento grave; grupo das palavras com acento circunflexo; grupo das palavras com til). • Exploração da página 47, do manual de Português: As crianças abrem o manual de Português na página 47 e exploram o conteúdo da mesma, em conjunto com a interveniente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Para se saber onde acentuar uma palavra, é necessário encontrar-se a sílaba tónica (sílabas com o som mais forte); ○ Quando a sílaba tónica é a segunda, a contar do fim da palavra, normalmente, não tem acento; ○ Existem três acentos gráficos: agudo, grave e circunflexo; <ul style="list-style-type: none"> ▪ O acento agudo (´) pode ser colocado das diversas sílabas, exceto na segunda a contar do final: árvore, Tomás, óculos, avó; ▪ O acento grave (`) apenas é utilizado nas seguintes palavras: à, às, àquele, àquela, àqueles, àquelas e àquilo; ▪ O acento circunflexo (^) pode ser colocado das diversas sílabas, exceto na segunda a contar do final: avô, Inês, três, câmara. ○ O til (~) não é um acento gráfico, mas é também muito usado e indica que uma vogal ou um ditongo tem um som anasalado: lâ, cão, melão, calções. <p>As crianças resolvem os exercícios, em conjunto com a interveniente, da página 47.</p> • Registo no caderno: As crianças copiam, para o seu caderno pautado, a explicação relativa aos acentos gráficos e ao til, presente na página 47 do manual de Português. <p><u>Duração:</u> 30' (10h20-10h50)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, canetas de quadro, manual de Português – página 47, lápis de grafite, borracha e caderno pautado.</p>
------------------	-----------------	---------	--

3

				<ul style="list-style-type: none"> • Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lanham; • Recreio: Após o lanche, as crianças dirigem-se para o espaço definido, onde permanecem em brincadeira com a supervisão das Assistentes Operacionais e das professoras. <p><u>Duração:</u> 15' (10h45-11h00)</p>
11h30-12h30				Matemática
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Matemática	Números e operações	Números naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever os números entre 230 e 250 por extenso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução às atividades: (Quando as crianças entrarem na sala, já estão colocadas, no quadro, três folhas – sendo que cada uma delas tem um algarismo: 1, 2 e 3.) As crianças são questionadas sobre os números que são possíveis escrever com aqueles três algarismos: 123, 132, 213, 231, 312 e 321 – a interveniente regista os números no quadro e pede às crianças para realizarem a leitura por extenso e por ordens de cada um dos números. <i>Nota:</i> Apesar de se ter por objetivo a exploração dos números até ao 300, pretende-se que as crianças percebam as combinações possíveis entre os três algarismos – daí apresentarem-se, também, o 312 e 321. • Escrita dos números entre 230 e 250, no caderno: As crianças escrevem os números por extenso, entre 230 e 250, no seu caderno quadriculado. Para tal, a interveniente escreve no quadro “Escreve por extenso os números entre 230 e 250” e inicia a exploração 230 – duzentos e trinta; 231 – duzentos e trinta e um. De seguida, as crianças continuam, autonomamente, a sequência de números até ao 250, no seu caderno. A interveniente circula, de modo a ir corrigindo eventuais erros e esclarecendo possíveis dúvidas. <p><u>Duração:</u> 20' (11h30-11h50)</p> <p><u>Materiais:</u> Massa adesiva, folhas com os algarismos 1, 2 e 3, caderno quadriculado, lápis de grafite, borracha, quadro branco e canetas de quadro.</p>

4

		<ul style="list-style-type: none"> Ler e representar um número natural até 300, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; Representar um número com recurso a decomposições distintas; Realizar adições; Identificar o número que antecede e que sucede um número dado; Representar números na reta numérica. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução autónoma da página 48, do manual de Matemática: As crianças resolvem, autonomamente, a página 48 do manual de Matemática. A interveniente circula pela sala e auxilia as crianças, apenas se for necessário. <p><u>Duração:</u> 25' (11h50-12h15)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, canetas de quadro, manual de Matemática – página 48, lápis de grafite e borracha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Correção da página 48, do manual de Matemática: As crianças corrigem os exercícios, em conjunto com a interveniente. As respostas são escritas no quadro. <p><u>Duração:</u> 15' (12h15-12h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, canetas de quadro, manual de Matemática – página 48, lápis de grafite e borracha.</p>
--	--	---	--

14h00-15h30			Português + Educação Física	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprend.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
				<ul style="list-style-type: none"> Regresso à sala: As crianças dirigem-se à sala (após higiene das mãos) e sentam-se nos seus lugares; Marcação do trabalho de casa e registo no caderno: As crianças são informadas relativamente ao trabalho de casa (página 23 do Caderno de Apoio ao Estudo em Casa e na Escola) e é realizada uma breve exploração sobre o conteúdo da página. Para isso, as crianças copiam, para o caderno, a explicação dos casos de ortografia explorados (a interveniente escreve no quadro a informação a ser copiada): bl (bla, ble, bli, blo, blu), cl (cla, cle, cli, clo, clu), dl (dla, dle, dli, dlo, dlu), fl (fla, fle, fli, flo, flu), gl (gla, gle, gli, glo, glu), pl (pla, ple, pli, plo, plu) e tl (tla, tle, tli, tlo, tlu). <p><u>Duração:</u> 25' (14h00-14h25)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, marcadores de quadro, caderno pautado, lápis de grafite e borracha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliação do comportamento: As crianças realizam a avaliação do seu comportamento, fazendo o registo no seu caderno (a interveniente regista a avaliação

5

				<p>na grelha destinada ao efeito). A criança que auxilia a professora a avaliação do comportamento da turma e coloca o imã correspondente no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> Arrumação dos materiais: As crianças arrumam os seus materiais dentro da sua caixa e o seu cesto na mesa destinado ao efeito. <p><u>Duração:</u> 10' (14h25-14h35)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha de avaliação individual, lápis de cor e grelha de avaliação mensal.</p>
Educação Física	<p>Bloco: Perícias e Manipulações</p>		<ul style="list-style-type: none"> Manter uma bola no ar, de forma controlada, com toques de raquete, sem ressaltar da bola no chão; Conduzir a bola dentro dos limites definidos, mantendo-a próximo dos pés; Pontapear a bola em precisão a um alvo, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocação: As crianças dirigem-se para o campo de futebol; Explicação da proposta de Educação Física: A interveniente explica as atividades que se seguem: <ul style="list-style-type: none"> Num momento inicial, é realizado o aquecimento; De seguida, as crianças executam jogos individuais em quatro estações – rotativamente; Por fim, é realizado o retorno à calma com alguns alongamentos. Aquecimento: A turma faz o aquecimento de acordo com as indicações da interveniente: <ul style="list-style-type: none"> Corrida dentro de um determinado espaço; Saltos a pés juntos, no mesmo sítio Saltos com um pé de apoio – com o pé direito e com o pé esquerdo; Rotação dos braços para a frente e para trás; Rotação da cabeça, dos ombros, dos pulsos, dos joelhos e dos tornozelos. <p><u>Duração:</u> 10' (14h35-14h45)</p> <p><u>Materiais:</u> Apito.</p>
		<p>Bloco: Deslocamentos e Equilíbrios</p>	<ul style="list-style-type: none"> Deslocar-se, em cima de um plano superior para a frente, para trás e de lado; Subida para um plano superior; Descida de um plano superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicação do funcionamento das estações: A interveniente pede às crianças para se sentarem no chão e ouvirem as indicações acerca do funcionamento das estações: <ul style="list-style-type: none"> Estação 1: subida para um plano superior (banco e mesa); Estação 2: drible com raquete e bola; Estação 3: deslocação para a frente, para trás e lateral, em cima de um banco suco; Estação 4: drible com bola de futebol e remate a um pino;

6

			<ul style="list-style-type: none"> ○ As crianças mudam de estação no sentido dos ponteiros do relógio. Em cada mudança de estação é realizada a higienização dos materiais. • Divisão da turma: A interveniente divide a turma em quatro grupos de seis crianças: <ul style="list-style-type: none"> ○ Grupo 1: Miguel, Artur, Rodrigo Fernandes, Rita, Salvador Rocha e Bernardo Sênica; ○ Grupo 2: Afonso, Salvador Machado, Tiago, Rodrigo Soares, Luna e Bernardo Costa; ○ Grupo 3: Santiago, Maria, Margarida, Sofia, Gustavo e Diana; ○ Grupo 4: Simão Sousa, Isaac, Simão Gomes, Chiara, Leonor e Tomás. • Realização da proposta: Cada grupo dirige-se para a estação indicada (as estações são montadas de forma a que as crianças mantenham o distanciamento). A interveniente indica o momento em que se realiza a mudança de estação e realiza a higienização do material. <p>Nota: De modo a existir um maior acompanhamento, cada grupo será acompanhado por uma das quatro intervenientes: ambas as mestradas, a professora cooperante e a coordenadora pedagógica (que costuma auxiliar este momento).</p>
			Duração: 30' (14h45-15h15)
			Materiais: Apito, relógio, 1 banco, 1 mesa, 1 banco sueco, 6 raquetes, 6 bolas pequenas, 6 bolas de futebol, pinos e produto de limpeza para a higienização.
			<ul style="list-style-type: none"> • Retorno à calma: As crianças realizam os seguintes exercícios de acordo com as indicações da interveniente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alongamento das pernas (tocar com as mãos nos pés, mantendo as pernas esticadas; puxar uma perna, de cada vez, atrás, com a ajuda da mão); ○ Alongamento de braços (cruzar o braço, em frente ao tronco, e esticar; esticar os braços para os lados); ○ Alongamento da lombar (movimentar o corpo para o lado, de forma a que a mão esquerda toque no joelho esquerdo e, depois, que a mão direita toque no joelho direito; esticar os braços para cima – com as mãos dadas – e para os lados);

7

			<ul style="list-style-type: none"> ○ Respiração controlada com utilização dos braços (inspiração e subida dos braços acima da cabeça, expiração e descida dos braços abaixo do tronco); • Regresso à sala de atividades: As crianças regressam à sala de atividades; • Lembrança do trabalho de casa: A interveniente relembra as crianças da existência do trabalho de casa – perguntar uma adivinha aos pais. • Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham.
			Duração: 15' (15h15-15h30)
			Materiais: Apito.

Terça-feira, dia 24 de novembro		
<p>Contextualização: O primeiro bloco iniciar-se-á com a revisão do nome e do desenho dos acentos – para isso, recorrer-se-á à coreografia criada na segunda-feira. De seguida, as crianças irão realizar a ficha 14 do caderno de fichas de Português e um ditado, com palavras relacionadas com os acentos e com os casos de escrita que foram para trabalho de casa do dia anterior: bl, cl, dl, fl, pl e fl. No segundo bloco, será realizada uma exploração para os números até 300. Para além disso, os alunos escreverão no seu caderno os números de 230 a 250 e resolverão os exercícios das páginas 48 e 49 do manual de Matemática. No bloco da tarde, será dada continuação à exploração do Projeto “Os 100 anos de Amália/ A poluição”. Desta forma, as crianças irão relembrar o poema – recorrendo à atividade de sintetização do conteúdo do poema – e construir o camarão e recortar elementos para o cenário da poluição.</p> <p>Avaliação: Depois da realização do ditado, as crianças irão autocorrigir-se e, por isso, no final da atividade, será feito um levantamento dos erros cometidos e da correção realizada. Neste sentido, será utilizada uma grelha de observação.</p> <p>Ao longo do dia, a interveniente recorrerá ao “Semáforo do comportamento”, presente no quadro, de modo a auxiliar as crianças na gestão do comportamento coletivo. Para isso, ter-se-á por base o seguinte código de cores: “Muito bom” – verde, “Bom” – azul, “Cuidado” – amarelo e “Não correu bem” – vermelho.</p> <p>No final do dia, realiza-se a avaliação do comportamento de cada criança (autoavaliação), através do código de cores acima. As crianças pintam uma estrela, de acordo com esse código, numa grelha mensal – colada no seu caderno. A docente faz o mesmo registo numa grelha afixada na sala. A avaliação da turma é registada no quadro, através de ímanes com as cores acima mencionadas.</p> <p>Notas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sempre que as crianças estejam em contacto com os marcadores de quadro, o apagador ou alguns materiais didáticos realiza-se a desinfecção das mãos das mesmas, antes e após a utilização. O mesmo acontece com os materiais utilizados. A interveniente desinfeta as mãos sempre que entra em contacto, direta ou indiretamente, com os alunos e/ou com os objetos deles. 2) Ao longo do dia, são desenvolvidas questões relativas à Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, pretende-se desenvolver os seguintes domínios: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, Saúde (física, mental e social), entre outros. 		

8

9h00-11h00					Português
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprend.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades	
Português	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto; Escrever corretamente todas as letras do alfabeto, o nome completo e a data. 	<ul style="list-style-type: none"> Receção: As crianças dirigem-se para a sala de aula e higienizam as mãos. De seguida, recolhem os cestos e sentam-se nos seus lugares; Momento de Mindfulness: A Professora Cooperante realiza uma atividade de <i>Mindfulness</i> com a turma; Escrita do alfabeto, nome e data: As crianças, autonomamente, escrevem no seu caderno pautado o alfabeto (maiúsculo e minúsculo), o nome completo e a data (por extenso e forma reduzida). 	
	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar uma ideia ou um ponto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão e escrita da mensagem do dia: As crianças refletem acerca de um assunto significativo para a turma e redigem uma mensagem que é escrita no caderno – a frase relaciona-se com valores, dificuldades ou aprendizagens que as crianças pretendam salientar. <p><u>Duração:</u> 30' (9h00-9h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Caderno pautado, lápis de grafite e borracha.</p>	
Português	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir o nome dos acentos (grave, agudo, circunflexo e til); Escrever palavras com utilização correta dos acentos gráficos e do til. 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução à ficha 14 do caderno de fichas de Português: As crianças relembram a música e a coreografia inventada no dia anterior, relativamente ao nome dos acentos. Numa primeira fase, as crianças fazem com o auxílio da interveniente; de seguida, fazem sozinhas. Realização autónoma da ficha 14 do caderno de fichas de Português: As crianças realizam autonomamente os exercícios da ficha 14 (página 26) do caderno de fichas de Português. A interveniente circula pela sala, de modo a ir auxiliando as crianças sempre que necessário. <p><u>Duração:</u> 25' (9h30-9h55)</p> <p><u>Materiais:</u> Lápis de grafite, borracha e caderno de fichas de Português – ficha 14 (página 26).</p> <ul style="list-style-type: none"> Correção da ficha 14 do caderno de fichas de Português: As crianças corrigem, em conjunto com a interveniente, a ficha 14. A interveniente regista as respostas no quadro. 	

9

				<p><u>Duração:</u> 15' (9h55-10h10)</p> <p><u>Materiais:</u> Lápis de grafite, borracha, caderno de fichas de Português – ficha 14 (página 26), quadro branco e marcadores de quadro.</p>	
	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Escrever palavras, em situação de ditado; Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas – com foco nos seguintes casos: bl, cl, dl, fl, gl, pl e tl; Escrever palavras com utilização correta dos acentos gráficos e do til. 	<ul style="list-style-type: none"> Ditado de palavras: As crianças arrumam todo o material, ficando, apenas, com o lápis de grafite e a borracha, em cima da mesa. É distribuída uma folha, onde as crianças registarão as palavras do ditado e, de seguida, procede-se à realização do mesmo. As palavras ditadas serão as seguintes e pela seguinte ordem: sílabas, plantação, flores, atletismo, flanela, aflito, bebé, claro, flauta, exemplo, àquele, árvore, avô, avó, calções. Correção do ditado: Os alunos corrigem o ditado, através da escrita das palavras no quadro, realizada pela interveniente: as crianças assinalam as palavras que erraram com um lápis de cor e escrevem, à frente, de forma correta. <p><u>Duração:</u> 35' (10h10-10h45)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha indicada para o ditado, quadro branco, marcadores de quadro branco, lápis de grafite, lápis de cor e borracha.</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lanchar; Recreio: Após o lanche, as crianças dirigem-se para o espaço definido, onde permanecem em brincadeira com a supervisão das Assistentes Operacionais e das professoras. <p><u>Duração:</u> 15' (10h45-11h00)</p>	
11h30-12h30					Matemática
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprend.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades	
Matemática	Números e operações	Números naturais	<ul style="list-style-type: none"> Escrever os números entre 230 e 250 por extenso; Ler e representar um número natural até 300, identificando o valor 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução às atividades: (Quando as crianças entrarem na sala, já estão colocadas, no quadro, três folhas – sendo que cada uma delas tem um algarismo: 1, 2 e 3.) As crianças são questionadas sobre os números que são possíveis escrever com aqueles três algarismos: 123, 132, 213, 231, 312 e 321 – a interveniente regista os números no quadro e pede às crianças para realizarem a leitura por extenso e por ordens de cada um dos números. 	

10

			posicional dos algarismos que o compõem; <ul style="list-style-type: none"> • Representar um número com recurso a decomposições distintas; • Realizar adições; • Identificar o número que antecede e que precede um número dado; • Representar números na reta numérica. 	<p><i>Nota:</i> Apesar de se ter por objetivo a exploração dos números até ao 300, pretende-se que as crianças percebam as combinações possíveis entre os três algarismos – daí apresentarem-se, também, o 312 e 321.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita dos números entre 230 e 250, no caderno: As crianças escrevem os números por extenso, entre 230 e 250, no seu caderno quadriculado. Para tal, a interveniente escreve no quadro “Escreve por extenso os números entre 230 e 250” e inicia a exploração 230 – duzentos e trinta; 231 – duzentos e trinta e um. De seguida, as crianças continuam, autonomamente, a sequência de números até ao 250, no seu caderno. A interveniente circula, de modo a ir corrigindo eventuais erros e esclarecendo possíveis dúvidas. <p><u>Duração:</u> 30’ (11h30-12h00)</p> <p><u>Materiais:</u> Massa adesiva, folhas com os algarismos 1, 2 e 3, caderno quadriculado, lápis de grafite, borracha, quadro branco e canetas de quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução das páginas 48 e 49, do manual de Matemática: As crianças resolvem os exercícios das páginas 48 e 49 do manual de Matemática. A interveniente circula pela sala e auxilia as crianças, apenas se for necessário. <p><u>Duração:</u> 30’ (12h00-12h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, canetas de quadro, manual de Matemática – páginas 48 e 49, lápis de grafite e borracha.</p>
--	--	--	---	--

14h00-15h30				Artes Visuais
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar um conteúdo explorado anteriormente; • Usar a palavra na sua vez; • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Falar de forma audível; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar o fado “Caldeirada”, interpretado por Amália Rodrigues: A interveniente solicita que as crianças, com recurso à folha com a letra “Caldeirada”, preenchida anteriormente (esta folha contém todas as estrofes do poema, assim como a sintonização do conteúdo de cada uma), relembrem o conteúdo do poema. • Introdução à atividade de construção da lula: A interveniente relembra as crianças sobre o projeto referente aos 100 anos do nascimento de Amália Rodrigues. De seguida, recorda que, para a realização do vídeo – produto final do projeto, – será necessário

11

			<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar ideias. 	construir os animais presentes no poema, para que, posteriormente, se possa tirar fotografias e construir o vídeo. Assim, neste bloco as crianças irão construir camarões e irão recortar elementos para o cenário da poluição. <p><u>Duração:</u> 15’ (14h00-14h15)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha com letra de “Caldeirada”.</p>
Artes visuais	Experimentação e criação		<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar possibilidades expressivas do papel – através da rasgagem; • Experimentar possibilidades expressivas do papel; • Escolher técnicas de acordo com a intencionalidade expressiva da atividade; • Recortar utilizando uma tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do camarão: A interveniente distribui o desenho de um camarão e as crianças têm de rasgar e colar papéis salmão/laranjas, preenchendo o desenho. A interveniente circula pela sala, auxiliando os alunos sempre que necessário. • Recorte de elementos para o cenário da poluição: A interveniente explica que para a construção do cenário da poluição, é necessário encontrar elementos que poluam o ambiente. Para isto, as crianças recortam objetos que estejam presentes em jornais, revistas e folhetos de publicidade. As crianças realizam a atividade. A interveniente circula pela sala, auxiliando os alunos sempre que necessário. <p><u>Duração:</u> 60’ (14h15-15h15)</p> <p><u>Materiais:</u> 24 folhas com o desenho do camarão, papéis variados salmão/laranja, cola, folhas brancas, lápis de grafite, lápis de cor, canetas de feltro, tesoura, jornais, revistas e folhetos de publicidade.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do comportamento: As crianças realizam a avaliação do seu comportamento, fazendo o registo no seu caderno (a interveniente regista a avaliação na grelha destinada ao efeito). A criança que auxilia a professora executa a avaliação do comportamento da turma e coloca o íman correspondente no quadro. • Arrumação dos materiais: As crianças arrumam os seus materiais dentro da sua caixa e o seu cesto na mesa destinado ao efeito. • Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham. <p><u>Duração:</u> 15’ (15h15-15h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha de avaliação individual, lápis de cor e grelha de avaliação mensal.</p>

12

Quarta-feira, dia 25 de novembro

Contextualização: No primeiro bloco da manhã, as crianças realizarão uma questão-aula de Português, relativa aos acentos gráficos e ao til, e acabarão de resolver os exercícios da página 49 e realizarão os da página 50. Para além disso, como não foi possível na terça-feira a escrita dos números entre 230 e 250 (dado existirem algumas dificuldades no Português e o tempo de registo dos números ter sido direcionado para essas dúvidas). No segundo bloco, as crianças realizarão a experiência “O que pode influenciar a sensação do quente e do frio?” (página 32 do manual de Estudo do Meio) e resolverão a página 34 do manual de Estudo do Meio – que se interliga com a página de Matemática resolvida anteriormente. No bloco da tarde, será dada continuação à exploração do Projeto “Os 100 anos de Amália/ A poluição”. Desta forma, as crianças irão terminar a construção dos camarões e dos cenários. Ainda se pretende que se realizem registos fotográficos para serem utilizados no vídeo final, elaborado no âmbito do projeto.

Avaliação: A avaliação recairá nas contagens de 10 em 10, tendo por base a exploração da tabela do 100 e a página 50 do manual de Matemática: participação; saltos de 10 em 10, iniciando em dezenas exatas e não exatas; identificação das regularidades nas contagens de 10 em 10 e resolução autónoma dos exercícios. Nesse sentido, recorre-se a uma grelha de observação, a notas de campo e ao registo fotográfico.

Ao longo do dia, a interveniente recorrerá ao “Semáforo do comportamento”, presente no quadro, de modo a auxiliar as crianças na gestão do comportamento coletivo. Para isso, ter-se-á por base o seguinte código de cores: “Muito bom” – verde, “Bom” – azul, “Cuidado” – amarelo e “Não correu bem” – vermelho.

No final do dia, realiza-se a avaliação do comportamento de cada criança (autoavaliação), através do código de cores acima. As crianças pintam uma estrela, de acordo com esse código, numa grelha mensal – colada no seu caderno. A docente faz o mesmo registo numa grelha afixada na sala. A avaliação da turma é registada no quadro, através de ímanes com as cores acima mencionadas.

Notas:

- 1) Sempre que as crianças estejam em contacto com os marcadores de quadro, o apagador ou alguns materiais didáticos realiza-se a desinfeção das mãos das mesmas, antes e após a utilização. O mesmo acontece com os materiais utilizados. A interveniente desinjeta as mãos sempre que entra em contacto, direta ou indiretamente, com os alunos e/ou com os objetos deles.
- 2) Ao longo do dia, são desenvolvidas questões relativas à Cidadania e Desenvolvimento. Neste sentido, pretende-se desenvolver os seguintes domínios: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental, Saúde (física, mental e social), entre outros.

9h00-11h00			Português + Artes Visuais	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprend.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Leitura-Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever palavras com utilização correta dos acentos gráficos e do til. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receção: As crianças dirigem-se para a sala de aula e higienizam as mãos. De seguida, recolhem os cestos e sentam-se nos seus lugares; • Momento de <i>Mindfulness</i>: A Professora Cooperante realiza uma atividade de <i>Mindfulness</i> com a turma; • Questão-aula: As crianças realizam a questão de aula de Português, relativa aos acentos gráficos e ao til. <p><u>Duração:</u> 40' (9h00-9h40)</p> <p><u>Materiais:</u> Questão-aula, lápis de grafite e borracha.</p>
Português	Leitura - Escrita	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto; • Escrever corretamente todas as letras do alfabeto, o nome completo e a data. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do alfabeto, nome e data: As crianças, autonomamente, escrevem no seu caderno pautado o alfabeto (maiúsculo e minúsculo), o nome completo e a data (por extenso e forma reduzida). • Reflexão e escrita da mensagem do dia: As crianças refletem acerca de um assunto significativo para a turma e redigem uma mensagem que é escrita no caderno – a frase relaciona-se com valores, dificuldades ou aprendizagens que as crianças pretendam salientar. <p><u>Duração:</u> 20' (9h40-10h00)</p> <p><u>Materiais:</u> Caderno pautado, lápis de grafite e borracha.</p>
	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma ideia ou um ponto de vista. 	
Matemática	Números e operações	Números naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever os números entre 230 e 250 por extenso; • Ler e representar um número natural até 300, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; • Representar um número com recurso a decomposições distintas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução às atividades: A interveniente coloca no quadro a tabela do 100 e explora contagens de 10 em 10: no início, estão retiradas as cartas da coluna das dezenas exatas; depois serão retiradas as cartas cujo algarismo das unidades é 5 e, por fim, são retiradas as cartas cujo algarismo das unidades é 3. As crianças são levadas a relembrar que, nas contagens de 10 em 10, o algarismo das unidades se mantém e o que altera é o das dezenas. • Resolução das páginas 49 e 50, do manual de Matemática: As crianças resolvem, em conjunto, as páginas 49 e 50 do manual de Matemática. A interveniente circula pela sala e auxilia as crianças, apenas se for necessário.

			<ul style="list-style-type: none"> Realizar adições; Identificar o número que antecede e que precede um número dado; Representar números na reta numérica; Realizar contagens de 10 em 10. 	<p><u>Duração:</u> 30' (10h00-10h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Quadro branco, canetas de quadro, manual de Matemática – páginas 49 e 50, lápis de grafite e borracha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrita dos números entre 230 e 250, no caderno: As crianças escrevem os números por extenso, entre 230 e 250, no seu caderno quadriculado. Para tal, a interveniente escreve no quadro “Escreve por extenso os números entre 230 e 250” e inicia a exploração 230 – duzentos e trinta; 231 – duzentos e trinta e um. De seguida, as crianças continuam, autonomamente, a sequência de números até ao 250, no seu caderno. A interveniente circula, de modo a ir corrigindo eventuais erros e esclarecendo possíveis dúvidas.
				<p><u>Duração:</u> 20' (10h30-10h50)</p> <p><u>Materiais:</u> Caderno quadriculado, lápis de grafite, borracha, quadro branco e marcadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham; Recreio: Após o lanche, as crianças dirigem-se para o espaço definido, onde permanecem em brincadeira com a supervisão das Assistentes Operacionais e das professoras.
				<p><u>Duração:</u> 10' (10h50-11h00)</p>

15

11h30-12h30			Estudo do Meio	
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Estudo do Meio	Natureza		<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as etapas de realização de uma experiência; Realizar os procedimentos para a realização de uma experiência; Prever e verificar hipóteses; Identificar a temperatura de um líquido – quente, morno e frio; Reconhecer o sentido usado durante a experiência – tato 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da experiência “O que pode influenciar a sensação do quente e do frio?”: A interveniente prepara o material e explica que vai ser realizada uma experiência e que, para isso, necessita de um assistente – que será uma das crianças. Os alunos abrem o manual de Estudo do Meio na página 32 e acompanham os procedimentos através dessa página, fazendo os registos necessários. No final da experiência, as crianças são levadas a retirar conclusões: a sensação de frio/quente depende da temperatura da mão, o sentido utilizado nesta experiência foi o tato, através do termómetro sabemos a temperatura. Para além disso, os alunos observam as suas previsões e verificações e concluem sobre a relação entre as mesmas: se foram iguais, o que os pode ter levado a pensar de determinada forma, entre outros. <p><u>Duração:</u> 40' (11h30-12h10)</p> <p><u>Materiais:</u> 3 recipientes; 2,5 litros de água morna; 1 litro de água quente; 1 litro de água em cubos de gelo; termómetro; cronómetro; recipiente graduado; manual de Estudo do Meio – página 32; lápis de grafite e borracha.</p>
Estudo do Meio	Natureza		<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os cinco sentidos; Identificar e localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos; Refletir sobre comportamentos e atitudes que promovem o bem-estar físico. 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução da página 34 de Estudo do Meio: As crianças resolvem, em conjunto, a página 34 do manual de Estudo do Meio. A interveniente regista no quadro as respostas e circula pela sala, auxiliando as crianças. <p><u>Duração:</u> 20' (12h10-12h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Manual de Estudo do Meio – página 34, lápis de grafite, borracha, quadro branco e canetas de quadro.</p>

16

14h00-15h30				Artes Visuais
Área Curric.	Dom. / Tema	Cont. de Aprendiz.	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e descrição das atividades
Português	Oralidade	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar um conteúdo explorado anteriormente; Usar a palavra na sua vez; Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; Falar de forma audível; Partilhar ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> Regresso à sala: As crianças dirigem-se à sala (após higiene) e sentam-se nos seus lugares. Relembrar o fado “Caldeirada”, interpretado por Amália Rodrigues: A interveniente solicita que as crianças, com recurso à folha com a letra “Caldeirada”, preenchida anteriormente (esta folha contém todas as estrofes do poema, assim como a sintetização do conteúdo de cada uma), relembrem o conteúdo do poema. Introdução à atividade de construção da lula: A interveniente relembra as crianças sobre o projeto referente aos 100 anos do nascimento de Amália Rodrigues. De seguida, recorda que, para a realização do vídeo – produto final do projeto, – será necessário construir os animais presentes no poema, para que, posteriormente, se possa tirar fotografias e construir o vídeo. Assim, neste bloco as crianças irão construir camarões e irão recortar elementos para o cenário da poluição.
				<p><u>Duração:</u> 15’ (14h00-14h15)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha com letra de “Caldeirada”.</p>
Artes visuais	Experimentação e criação		<ul style="list-style-type: none"> Experimentar possibilidades expressivas do papel – através da rasgagem; Experimentar possibilidades expressivas do papel; Escolher técnicas de acordo com a intencionalidade expressiva da atividade; Recortar utilizando uma tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades a serem realizadas no bloco: <ul style="list-style-type: none"> Término da construção do camarão: A interveniente distribui o desenho de cada camarão e as crianças têm de rasgar e colar papeis salmão/laranjas, preenchendo o desenho. A interveniente circula pela sala, auxiliando os alunos sempre que necessário. Recorte de elementos para o cenário da poluição e do fundo do mar: As crianças continuam o trabalho do dia anterior: recortar elementos que possam poluir o mar. Para além disso, os alunos recortam desenhos de algas e de pedras – para que possam ser utilizados no cenário do fundo do mar. A interveniente circula pela sala, auxiliando os alunos sempre que necessário. Construção do cenário do fundo do mar e da poluição: As crianças, conforme vão recortando os elementos, vão construindo os cenários, com o auxílio da professora cooperante e das mestrandas.
				<p><u>Duração:</u> 60’ (14h15-15h15)</p> <p><u>Materiais:</u> 24 folhas com o desenho do camarão, tesoura, jornais, revistas, folhetos de publicidade, cenário do fundo do mar, cenário da poluição e telemóvel.</p>

17

				<ul style="list-style-type: none"> Registo fotográfico: Quando os cenários estiverem terminados, dá-se início ao registo fotográfico, com a participação das crianças. <p><u>Nota:</u> É de salvaguardar que a identidade das crianças será salvaguardada e que, em nenhum momento, será realizado um registo fotográfico em que apareçam rostos.</p> <p><u>Duração:</u> 60’ (14h15-15h15)</p> <p><u>Materiais:</u> 24 folhas com o desenho do camarão, tesoura, jornais, revistas, folhetos de publicidade, cenário do fundo do mar, cenário da poluição e telemóvel.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> Marcação do trabalho de casa: As crianças ouvem a indicação de que o trabalho de casa será a página 8 do Caderno de Apoio ao Estudo de Matemática – relacionada com os números pares e ímpares. Avaliação do comportamento: As crianças realizam a avaliação do seu comportamento, fazendo o registo no seu caderno (a interveniente regista a avaliação na grelha destinada ao efeito). A criança que auxilia a professora executa a avaliação do comportamento da turma e coloca o íman correspondente no quadro. Arrumação dos materiais: As crianças arrumam os seus materiais dentro da sua caixa e o seu cesto na mesa destinado ao efeito. Lanche: Após realizada a higiene das mãos, as crianças lancham. <p><u>Duração:</u> 15’ (15h15-15h30)</p> <p><u>Materiais:</u> Folha de avaliação individual, lápis de cor e grelha de avaliação mensal.</p>
<p>Atividades de recurso: Ao longo das semanas, têm vindo a ser construídas atividades de recurso. Dado que não têm sido implementadas, organizámo-las num <i>dossier</i> e, sempre que necessário, recorreremos a elas. Para a realização destas atividades, é necessário os alunos utilizarem lápis de grafite, borracha e, pontualmente, lápis de cor.</p>				

18

ANEXO 3 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO MENSAL (ABRIL DE 2021)

Abril 2021

Núcleo: C3 e A4	Número de alunos: 24 (10 – C3; 14 – A4)	Dias de intervenção: 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 17 e 28 de abril.
------------------------	--	---

Contextualização: Este documento sintetiza o plano mensal e as propostas de experiências de aprendizagem referentes ao mês de abril.

- Na primeira tabela (Plano mensal de abril), encontram-se os conteúdos explorados ao longo do mês – tendo em conta as áreas curriculares lecionadas pelas mestradas e os grupos C3 e A4 –, assim como as intencionalidades educativas respetivas. Para além disso, estão presentes as experiências de aprendizagem que serão proporcionadas para a exploração de cada conteúdo. Essas experiências podem ser aulas diretas, oficinas – Português, Matemática e Estudo do Meio –, fichas, jogos para trabalho autónomo e projetos. É de salientar que apenas são descritos os conteúdos e as intencionalidades das áreas curriculares pelas quais somos responsáveis. Assim, o Teatro, a Dança, a Educação Física, o Inglês e a Música – que são lecionados por docentes externos – não são apresentados. Todavia, é de referir, que podem ser dinamizadas atividades pelas mestradas neste âmbito e que, nesse caso, serão apresentadas as intencionalidades.
- A segunda tabela (experiências de aprendizagem do mês de abril) apresenta a descrição de todas as experiências de aprendizagem que são proporcionadas aos alunos. Além do mais, são apresentadas as várias áreas curriculares que são mobilizadas, os recursos necessários e a organização temporal – sendo que esta é completamente flexível. Dada a natureza interdisciplinar do currículo, são apresentadas, também, as experiências de aprendizagem dinamizadas por professores externos.
- A Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação correspondem a áreas de integração curricular transversal.
- Todos os momentos são flexíveis e adaptados às necessidades, dificuldades, características e interesses das crianças.
- As Crianças 1 e 8 possuem adaptações curriculares, sendo que desenvolvem um currículo diferenciado e adaptado às suas necessidades.

Plano Mensal de abril

Grupo	Área curricular	Conteúdos	Intencionalidade Educativa	Experiências de aprendizagem
C3	Português	O – Oralidade.	- Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> Interpretar o essencial de discursos orais; Fazer inferências esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. - Expressão: <ul style="list-style-type: none"> Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 	Projeto “Ideias Mágicas”.
		LE / EL – Poesia.	- Leitura: <ul style="list-style-type: none"> Ler textos com ritmo e entoação e ritmo adequados; Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (conteúdo e forma). - Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Escrever textos poéticos. - Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> Ler poemas; Compreender o texto poético; Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos textos ouvidos e lidos. 	Oficina de Português: Criação de um poema sobre astros.
		LE – Utilização correta dos sinais de pontuação e dos	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita, nomeadamente dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.	Ficha – trabalho autónomo.

		sinais auxiliares de escrita.		
		LE – Escrita de frases.	- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Redigir frases; • Identificar as classes e subclasses de palavras na frase. 	Projeto “Frases Geométricas”.
		G – Advérbios de quantidade e de modo.	- Identificar a classe e a subclasse de palavras (advérbios de quantidade e de modo); - Utilizar os advérbios de quantidade e de modo de forma adequada.	Ficha – trabalho autónomo.
		G – Grupo nominal e grupo verbal.	- Identificar o grupo nominal e o grupo verbal numa frase.	Ficha – trabalho autónomo.
	Matemática	GM – Medidas de volume, capacidade e massa. Consolidação das medidas de comprimento.	- Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	Ficha – trabalho autónomo.
		GM – Tempo: horas, minutos e segundos.	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Oficina de Matemática: Tempo. Ficha – trabalho autónomo.
		NO – Treino de operações e conversões.	- Realizar multiplicações e divisões; - Realizar conversões (medidas de comprimento, de volume e de capacidade).	Projeto “Números Mágicos”.
	Estudo do Meio	N – Rochas e solo.	- Identificar algumas das características das rochas (cor, textura, dureza); - Reconhecer a utilidade de algumas rochas; - Procurar o que se encontra no solo (animais, pedras, restos de seres vivos); - Recolher amostras de rochas e de solos agrupando-as de acordo com as suas propriedades (cor, textura, dureza, cheiro, permeabilidade) e exemplificar a sua aplicabilidade.	Ficha – trabalho autónomo.
		N – Os astros.	- Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor;	Aula Direta: Astros.

3

A4		N – Planeta terra. Pontos cardeais.	- Conhecer os diversos astros; - Conhecer os pontos cardeais; - Distinguir estrelas de planetas (Sol — estrela; Lua — planeta).	Oficina de Estudo do Meio: Criação do Sistema Solar.
		N – Ciclo da água.	- Conhecer e identificar as fases do ciclo da água; - Reconhecer as mudanças de estado físico ocorridas durante o ciclo da água.	Projeto: “O ciclo da água”
		N – Metamorfose do bicho-da-seda.	- Conhecer as fases de metamorfose do bicho-da-seda; - Observar e registar a evolução da metamorfose do bicho-da-seda.	Projeto: “Metamorfose do Bicho-da-seda”
		S – 25 de abril	- Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local.	Oficina de Estudo do Meio: “25 de abril”
	Artes Visuais	EC – Integração da linguagem das artes visuais e de várias técnicas de expressão	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	Oficina de estudo do Meio: Construção das formas de relvo. Decoração da escola - Primavera
	Português	O – Oralidade.	- Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o essencial de discursos orais; • Fazer inferências esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. - Expressão: <ul style="list-style-type: none"> • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; • Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. 	Projeto “Ideias Mágicas”.
		LE / EL – Poesia.	- Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos com ritmo e entoação e ritmo adequados; 	Oficina de Português: Criação de um poema sobre astros.

4

		<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (conteúdo e forma). <p>- Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever textos poéticos. <p>- Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler poemas; Compreender o texto poético; <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos textos ouvidos e lidos.</p>	
	LE – Utilização correta dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita, nomeadamente dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.	Ficha – trabalho autónomo.
	LE – Escrita de frases.	- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Redigir frases; Identificar as classes e subclasses de palavras na frase. 	Projeto “Frases Geométricas”.
	G – Advérbios de quantidade e de modo.	- Identificar a classe e a subclasse de palavras (advérbios de quantidade e de modo); - Utilizar os advérbios de quantidade e de modo de forma adequada.	Ficha – trabalho autónomo.
	G – Radical, prefixo e sufixo. Palavras simples e palavras complexas (consolidação).	- Manipular palavras a partir de prefixos e de sufixos; - Produzir palavras a partir de sufixos e prefixos; - Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente.	Ficha – trabalho autónomo.
Matemática	GM – Medidas de volume, capacidade e massa.	- Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	Ficha – trabalho autónomo.

5

	Consolidação das medidas de comprimento.		
	GM – Tempo: horas, minutos e segundos.	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Oficina de Matemática: Tempo. Ficha – trabalho autónomo.
	NO – Estimativas.	- Realizar estimativas do resultado de operações e avaliar a sua razoabilidade.	Ficha – trabalho autónomo.
	NO – Treino de operações e conversões.	- Realizar multiplicações e divisões; - Realizar conversões (medidas de comprimento, de volume e de capacidade)	Projeto “Números Mágicos”.
Estudo do Meio	N – Os materiais sólidos, líquidos e gasosos.	- Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos, segundo as suas propriedades.	Ficha – trabalho autónomo.
	N – Os principais rios e elevações de Portugal. As principais elevações de Portugal.	- Utilizar representações cartográficas, a diferentes escalas (em suporte de papel ou digital), para localizar formas de relevo, rios, lagos e lagoas em Portugal. - Comparar diferentes formas de relevo de Portugal, através de observação direta ou indireta (imagens fixas ou animadas), de esquemas e de mapas hipsométricos, utilizando vocabulário geográfico adequado; - Identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado) - localizá-los no mapa; - Identificar as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro) - localizá-los no mapa.	Oficina de estudo do Meio: Construção das formas de relevo. Ficha – trabalho autónomo. Oficina de estudo do Meio: Exploração dos Rios de Portugal. Ficha – trabalho autónomo.
	N – A costa portuguesa.		Oficina de Estudo do Meio: Exploração da costa portuguesa. Ficha – trabalho autónomo.
	N – Ciclo da água.	- Conhecer e identificar as fases do ciclo da água; - Reconhecer as mudanças de estado físico ocorridas durante o ciclo da água.	Projeto: “O ciclo da água”

6

		N – Metamorfose do bicho-da-seda. S – 25 de abril	- Conhecer as fases de metamorfose do bicho-da-seda; - Observar e registar a evolução da metamorfose do bicho-da-seda. - Conhecer aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal; - Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.	Projeto: “Metamorfose do Bicho-da-seda” Oficina de Estudo do Meio: “25 de abril”
	Artes Visuais	EC – Integração da linguagem das artes visuais e de várias técnicas de expressão	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Utilizar a técnica frottage.	Oficina de estudo do Meio: Construção das formas de relvo. Decoração da escola - Primavera
Criança 1	Português	O - Oralidade	- Compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir vocabulário; • Verbalizar perguntas, respostas e pedidos. 	
		LE – Leitura e Escrita	- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar grafismos simples horizontais, verticais e diagonais; • Identificar a primeira letra do seu nome (a) em nomes de animais; • Construir a letra A em mobile. 	
	Matemática	G – Geometria NO – Números e Operações	- Identificar posições de dentro/fora, em cima/em baixo (com materiais concretos e com fichas de trabalho). - Comparação de quantidades; - Contagens progressivas até 10, através de repetição de um adulto; - Desenhar o número 1, 2 e 3 com diversos materiais.	

7

	Estudo do Meio	N – Natureza	- Animais: identificação do som e do revestimento de pele; - Plantas: nomeação das principais partes da planta.	
Dado que iniciámos as intervenções a meio do mês de abril, a Criança 1 já possuía recursos para realizar ao longo do mês. Neste sentido, visto que a criança possui um ritmo de trabalho próprio, optámos por não realizar fichas nossas, de modo a não sobrecarregar ou alterar o ritmo da criança. Contudo, ao longo dos dias, procuramos ir questionando a criança no sentido dos objetivos propostos.				
Criança 8	Português	O – Oralidade	- Mesmas intencionalidades que o C3 e o A4.	Mesmos projetos que o C3 e o A4.
		LE – Leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos com os casos especiais: ch, rr, r, ce e ci.	- Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de palavras e de pequenos textos com os casos especiais: ch, rr, r, ce e ci. - Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras e de pequenos textos que incluam os casos especiais: ch, rr, r, ce e ci. 	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		LE – Sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita.	- Conhecer os sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita; - Escrever frases utilizando os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		G – Plural e singular, masculino e feminino.	- Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos; - Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
		G – Grupo nominal e grupo verbal.	- Identificar o grupo nominal e o grupo verbal numa frase.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
	Matemática	GM – Medidas de comprimento e massa.	- Medir comprimentos e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.

8

		GM – Tempo: horas, minutos e segundos.	- Conhecer as medidas de tempo (hora, minuto e segundo).	Oficina de Matemática: Tempo.
		NO – Treino de operações.	- Realizar adições e subtrações.	Ficha – trabalho autónomo e trabalho individualizado/tutoria.
	Estudo do Meio	O mesmo que é explorado pelo C3.		
<p>Dado que iniciámos as intervenções a meio do mês de abril, a Criança 8 já possuía um dossier completo com fichas de trabalho para o mês. Neste sentido, visto que a criança possui um ritmo de trabalho próprio, optámos por não realizar fichas nossas, de modo a não sobrecarregar ou alterar o ritmo da criança. No entanto, todos os dias tentamos realizar tutoria com ela.</p>				
<p>Legenda: O – Oralidade; LE – Leitura e Escrita; EL – Educação Literária; G – Gramática; NO – Números e Operações; GM – Geometria e Medida; OTD – Organização e Tratamento de Dados; N – Natureza; S – Sociedade; T – Tecnologia; SNT – Sociedade, Natureza e Tecnologia; AR – Apropriação e Reflexão; IC – Interpretação e Comunicação; EC – Experimentação e Criação.</p>				

9

Experiências de aprendizagem do mês de abril				
Experiências de Aprendizagem	Interdisci.	Descrição	Recursos	Calendarização
Oficina de estudo do Meio: Construção das formas de relevo	Estudo do meio e Artes Visuais	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração do conceito de mapa topográfico (questionar os alunos sobre este tipo de mapas); • Visualização e exploração de mapas topográficos (PowerPoint); • Exploração dos pontos cardeais; • Reflexão sobre as formas de relevo conhecidas (questionar os alunos sobre as formas de relevo que conhecem); • Visualização de fotografias das várias formas de relevo. <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (4 elementos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção das formas de relevo com materiais diversos (plasticina, rolos de papel higiénico, caixas de cartão, jornal etc.); • Realização da legenda das formas de relevo. <p>- Reflexão – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do trabalho realizado por cada grupo (justificação das formas de relevo criadas). <p>- Atividade de recurso: Jogo da Aula Digital (Leya) “Por Rios, vales e montanhas”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - PowerPoint <p>“Mapas topográficos e formas de relevo”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plasticina; - Rolos de papel higiénico; - Caixas de cartão; - Jornal; - Resumo: Formas de relevo. 	Quinta-feira e sexta-feira, dias 15 e 16 de abril
Decoração da escola - Primavera	Estudo do Meio e Artes visuais	<p>- Recolha de materiais da natureza: Deslocação à mata para recolha de materiais da natureza: flores e folhas diversas;</p> <p>- Realizar decoração da escola – tema “Primavera”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização da técnica frotage com os materiais da natureza recolhidos; • Construção de elementos decorativos com recurso a materiais de fim aberto e materiais recicláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flores e folhas; - Cartão, - Folhas brancas; - Materiais riscadores; - Tintas e pincéis. 	Terça-feira, dia 20 de abril Todos os dias em trabalho autónomo

10

Oficina de estudo do Meio: Exploração dos Rios de Portugal	Estudo do Meio	<p>- Introdução Rios de Portugal – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=YcYjXmhzGJ4 ; • Realização do jogo da Aula Digital (Leya) “Por Rios, vales e montanhas”. <p>- Introdução Costa de Portugal – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=ELe6sRL-b_w ; • Realização do jogo da Aula Digital (Leya) “Explorando a Costa portuguesa”. <p>- Introdução Costa de Portugal – dinâmica em núcleos (C3 e A4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização do jogo “Pictionary do Relevo”. 	<p>- Quadro interativo;</p> <p>- Mapa de Portugal exposto na sala;</p> <p>- Lá;</p> <p>- Resumo “Rios e Costa de Portugal”;</p> <p>- Jogo “Pictionary do Relevo”;</p> <p>- Quadro branco;</p> <p>- Canetas de quadro.</p>	Quarta-feira, dia 21 de abril
Oficina de Estudo do Meio: Exploração da costa portuguesa	Estudo do Meio			
Projeto Pequenos deputados	Todas as áreas curriculares	<p>- Reunião com uma equipa responsável pelo projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da dinâmica da Assembleia dos Pequenos Deputados e esclarecimento de algumas dúvidas por parte da equipa. Apresentação e discussão de ideias pelas crianças. 		Quinta-feira, dia 22 de abril

11

Oficina de Matemática: Tempo	Matemática e Estudo do Meio	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do Vídeo: https://ensina.rtp.pt/artigo/movimento-de-rotacao-da-terra/ (um dia tem 24 horas); • Exploração das várias unidades de medida de tempo (dias, horas, minutos e segundos); • Reflexão sobre 1 hora = 60 minutos e 1 minuto = 60 segundos; <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (4 elementos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cronometragem do tempo que se demora a realizar um percurso com formas de deslocamento diferentes (quem demorou mais tempo e menos tempo); <p>- Reflexão – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos realizados; <p>Reflexão sobre tempo e distância – velocidade.</p>	<p>- Quadro interativo;</p> <p>- Vídeo indicado na descrição;</p> <p>- Ficha “Cronometragem”.</p>	Prevista para sexta-feira, dia 23 de abril. Acabou por não se realizar, pois percebemos que as crianças já possuíam estes conhecimentos. Para além disso, foi necessário incluir outros projetos mais significativos no plano mensal e realizar trabalho autónomo.
Oficina de Estudo do Meio: “25 de abril”	Estudo do Meio, Português, Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=SV1EBNYup8 . • Reflexão e partilha de ideias sobre o 25 de abril. <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (4 elementos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação de canções ilustradas (utilizando as artes visuais a expressão dramática, a dança ou a música) – cada grupo seleciona uma das seis canções ilustradas. • Apresentação à turma. Reflexão sobre as representações apresentadas. <p>- Atividade de recurso: Exploração da atividade da Aula Digital (Leya): 25 de abril de 1974.</p>	<p>- Quadro interativo;</p> <p>- Vídeo indicado na descrição;</p> <p>- Atividade: “25 de abril”.</p>	Segunda-feira, 26 de abril.

12

Oficina de Português: Criação de um poema sobre astros	Português e Estudo do Meio	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um poema (rever estrofe, verso, quadra e rima). <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (5 grupos, 2 astros ou 10 grupos, 1 astro):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição dos astros pelas crianças (retirar ao acaso o nome de um astro de saco com papéis – Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno, Sol, Lua); • Criação de uma quadra sobre o astro correspondente. <p>- Criação do poema da turma – dinâmica em grande grupo: Organização das várias quadras e criação do poema de turma.</p>	- Quadro interativo; - Saco com papéis com os nomes dos astros (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno, Sol, Lua).	Prevista para terça-feira, dia 27 de abril. Acabou por não se realizar, pois percebemos que as crianças iriam precisar de dois para realizar a tutoria sobre os astros.
Aula Direta: Astros	Estudo do Meio	<p>- Tutoria entre pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos do A4 realizam uma aula direta; • O A4 já realizou projetos pessoais com os vários astros; • Cada aluno apresenta o astro que já explorou; • Ao longo da semana, os alunos preparam a aula direta (com o auxílio das tutoras e das mestrandas); <p>Atividade de recurso (exploração dos vários planetas de forma virtual): https://nineplanets.org/tour/.</p>	- Quadro interativo.	Quinta e sexta-feira, dias 27 e 28 de abril

13

Oficina de Estudo do Meio: Criação do Sistema Solar	Estudo do Meio e Artes Visuais	<p>- Introdução – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão sobre os astros apresentados pelos alunos do A4 – conforme as apresentações vão sendo realizadas, as crianças vão tomando anotações numa ficha com esse objetivo; • Os alunos do A4 desafiam os alunos do C3 a construir o Sistema Solar em 3D, com o seu auxílio. <p>- Trabalho de grupo – trabalho em pequenos grupos (2 elementos – 1 do A3 e 1 do A4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno do A3 junta-se a um aluno do A4 e constroem o astro explorado pelo aluno do A4 – sendo que o número de alunos do A4 é superior ao do A3, os que não tiverem par podem-se juntar. • Construção do astro, utilizando o material que considerarem pertinente e adaptável às características; <p>- Reflexão – dinâmica em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos trabalhos realizados e identificação das dificuldades e surpresas sentidas. 	- Quadro interativo; - Ficha “Tutoria Astros”; - Esferas de esferovite de tamanhos diversos; - Tinta; - Cola; - Pincéis; - Papéis; - Entre outros.	Quinta e sexta-feira, dias 29 e 30 abril. Esta atividade não irá ser dinamizada por nós. No entanto, faz parte do seguimento da oficina sobre astros.
Projeto: “Metamorfose do Bicho-da-seda”	Estudo do Meio	- Registo de observação da evolução da metamorfose do bicho-da-seda.	- Folha de registo de observação.	Todos os dias, às 10h30 e às 15h30
Projeto: “O ciclo da água”	Expressão Dramática, Música e Artes Plástica	<p>- O projeto “Ciclo da água” é dinamizado pelos professores externos de música e de expressão musical em cooperação com a professora bibliotecária e com as tutoras;</p> <p>- Neste projeto as crianças criam um teatro musical com base no ciclo da água;</p> <p>- Cada criança escolheu a área artística em que queria participar para o desenvolvimento do projeto. Assim, existem três grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais – construção do cenário e dos personagens; • Música – criação e gravação da música; • Expressão Dramática – dramatização da história. 		Todas as terças-feiras.

14

Aula de Dança	Dança	- As aulas de dança são dinamizadas por uma professora externa; - Projetos desenvolvidos ao longo do mês: <ul style="list-style-type: none"> - Dia Internacional da dança; - Coreografia "Astros". 		Todas as segundas-feiras.
Aula de Educação Física	Educação Física	- As aulas de educação física são dinamizadas por uma professora externa; - Neste mês as crianças estão a explorar os seguintes conteúdos: saltar à corda; rolamento à retaguarda saída PA; marcha para a frente, para trás e lateral na trave; salto em extensão no minitrampolim; 1 pirueta no minitrampolim; trabalho de flexibilidade;		Todas as quintas-feiras.
Assembleia de Escola	Todas as áreas curriculares	- Realização de uma reunião com todos os alunos do 1.º CEB, dinamizada pelos mesmos (havendo um presidente, um guardião da palavra e um secretário). - Discussão e reflexão sobre os assuntos mais pertinentes da semana.		Todas as sextas-feiras.
Projeto "Ideias Mágicas"	Português	- Um aluno retira, do recipiente, uma ideia mágica (pensamento motivacional ou sobre aspetos da vida – são as tutoras quem coloca frases nesse frasco). Esse aluno lê a frase para os colegas. - Reflexão, discussão e partilha de perspetivas sobre a ideia presente na frase – estas frases vão sendo coladas numa janela da sala.	- Recipiente com frases.	Todos os dias.
Projeto "Números Mágicos"	Matemática	- Realização, em grande grupo, de operações, ditadas pelos alunos, e leitura de números por classes e por ordens.	- Quadro interativo.	Todos os dias.
Projeto "Frases Geométricas"	Português	- Construção de uma frase por parte de uma criança do grupo e registo da mesma, no quadro. - Análise das palavras que constituem a frase ao nível das classes e subclasses de palavras - colocação de material de identificação das classes.	- Quadro interativo; - Etiquetas de identificação das classes.	Todos os dias.
Projetos individuais e de pequenos grupos.	Todas as áreas curriculares	- Os alunos desenvolvem projetos individuais de acordo com os seus interesses e curiosidades.		Todos os dias.

15

Trabalho Autónomo	Todas as áreas curriculares	- Realização de atividades, selecionadas pelas crianças, no âmbito dos conteúdos presentes no plano mensal. Estas atividades podem ser fichas (impressas ou de livros), projetos pessoais, jogos ou desafios.	- Fichas; - Jogos; - Entre outros.	Todos os dias.
Assembleia de Núcleo	Todas as áreas curriculares	- Os alunos debatem assuntos pertinentes decorridos ao longo do dia e da semana (relacionados com o núcleo e com a escola).		Todos os dias.

16

ANEXO 4 – TABELA DETALHADA DAS ATIVIDADES ENVIADAS, EM PERÍODO DE CONFINAMENTO

Sem.	Conteúdo	Dia	Atividades propostas	
1	Dia do Pai	16 a 18 de mar.	Sala A	Ouvir a história <i>Pê de Pai</i> , de Isabel Minhós Martins; desenhar o pai; ouvir a canção “O meu pai é grande”, de Alda Casqueira Fernandes, e cozinhar <i>croissants</i> (para interligar com o último país explorado, a França). Duração do recurso vídeo: 4min37
			Sala B	
2	Primavera	23 a 25 de mar.	Sala A	Ouvir a canção tradicional “Andorinha, Andorinha”, cantada por um dos mestrados; realizar atividades de Artes Visuais (construção de borboletas recorrendo a tintas e a paus de madeira; construção de árvores com botões e agrupando-os por cores; realização de um desenho onde eram pintadas e coladas massas de forma a representar borboletas; representação de um vaso com flores, através de tintas e da utilização de garfos como carimbos e construção de uma árvore, com rolos de papel e recorrendo à moldagem de papel) e realizar a atividade “Germinação do feijão”. Duração do recurso vídeo: 5min55
			Sala B	
3	Páscoa	30 de mar. a 1 de abr.	Sala A	Ouvir a canção “Coelhinho da Páscoa”, de Alda Casqueira Fernandes, interpretada por um dos mestrados; construir ovos e uma cesta e realizar uma caça aos ovos, em casa. Duração do recurso vídeo: 1min59
			Sala B	
4	regresso à escola	14 de abr.	Sala A	Desenhar o que realizaram nas férias e realizar uma sequência de Expressão Motora. Duração do recurso vídeo: 11min33
			Sala B	
	Germinação do feijão / Crescimento	15 de abr.	Sala A	Ouvir a história <i>Começa numa semente</i> , de Laura Knowles; observar e comparar árvores, através de uma janela; construir de uma árvore

	de uma árvore		Sala B	(com recurso a lápis de cor, tintas, papeis coloridos, entre outros); recordar a atividade “Germinação do feijão” e realizar de um labirinto 2D (entre uma gota de água e uma árvore). Duração do recurso vídeo: 10min02
5	Itália	20 de abr.	Sala A	<u>Localização</u> : Colorir o mapa, associando a Itália à figura de uma bota; ouvir a história <i>Pedro e a Lua</i> , de Helena Simas, e desenhar o que pensam sobre a Itália. Duração do recurso vídeo: 16min13
			Sala B	<u>Localização</u> : Observar e colorir o mapa da Europa, identificando os países já explorados; localizar e associar Itália à figura de uma bota; conhecer Roma como capital de Itália; observar a grafia e copiar das palavras “Itália” e “Roma”; realizar a divisão silábica das palavras e comparar o número de sílabas, concluindo sobre qual a palavra maior. Duração do recurso vídeo: 7min40
		21 de abr.	Sala A	<u>Hino e bandeira</u> : Ouvir o hino de Itália; explorar as cores em italiano e em português; construir a bandeira e realizar um jogo no <i>Power-point</i> de identificação das bandeiras dos países explorados. Duração do recurso vídeo: 8min20
			Sala B	<u>Bandeira</u> : Explorar as cores em italiano e em português; construir a bandeira de Itália, tendo em conta as indicações das cores em italiano; procurar objetos coloridos em casa e organizá-los de acordo com as cores da bandeira e realizar uma atividade matemática (associar o número de elementos de um conjunto formado por bandeiras à sua representação). Duração do recurso vídeo: 3min44
		22 de abr.	Sala A	<u>Vocabulário</u> : Rever as cores em italiano e conhecer outras; procurar materiais das cores do dicionário e construir conjuntos, tendo em conta esse critério; conhecer algumas expressões, ouvir e cantar uma canção em italiano. Duração do recurso vídeo: 10min05

			Sala B	<p><u>Hino</u>: Visualizar um telejornal guiado pelas mestrandas; ouvir o hino; observar imagens alusivas à cultura italiana; marcar o ritmo de um excerto do hino nacional; visualizar alguns trabalhos realizados ao longo das semanas e realizar um jogo da memória com imagens relacionadas com Itália.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 5min14</p>
6	Dia da Mãe	27 de abr.	Sala A	<p>Conhecer as palavras “mãe” e “pai” em italiano; ouvir a história <i>A Minha Mãe</i>, de Anthony Browne; desenhar um coração; escrever a palavra “mãe” e construção da figura da mãe (com os recursos disponíveis).</p> <p>Duração do recurso vídeo: 6min38</p>
			Sala B	<p>Ouvir a história <i>De que cor é um beijinho?</i>, de Rocio Bonilla; realizar suposições sobre as cores dos beijinhos; desenhar um beijinho; realizar mistura de cores primárias, com lápis de cor, canetas de feltro, aguarelas ou com corantes alimentares (para as crianças de cinco/seis anos, foi mencionado que poderiam pintar diretamente a cor que consideravam resultar da mistura de cores); pedir um beijinho à mãe e registar em fotografia.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 12min14</p>
		28 de abr.	Sala A	<p>Ouvir a história <i>Eu e a minha Mamã</i>, de Alison Ritchie; construir um colar para a mãe (às crianças de cinco/seis anos, foi pedido para terem por base um padrão) e realizar um jogo da mímica com a mãe, com recurso a cartões.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min06</p>
			Sala B	<p>Resolver dois problemas matemáticos (um de subtração e um de divisão, sendo o último direcionado para as crianças mais velhas), relativamente à confeção de um bolo; ouvir a leitura e observar uma receita; visualizar um vídeo de confeção de um bolo e confeccionar um bolo.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 6min58</p>

		29 de abr.	Sala A	Ouvir a história <i>Como cuidar de uma mãe</i> , de Jean Reagan; repetir a expressão “gosto muito de ti”, em italiano; construir um ramo de flores em origami, explorando formas geométricas e ouvir e cantar a música “Canção à minha mãe”, de Alda Casqueira Fernandes. Duração do recurso vídeo: 6min18
			Sala B	Visualizar o diálogo entre as mestrandas e as suas mães, onde é ressaltado que o importante são os carinhos e as ajudas dadas e não os presentes; ouvir e cantar a canção “É a mãe”, de Alda Casqueira Fernandes; realizar uma atividade de Expressão Dramática (troca de papéis entre mães e filhos); escrever o nome da mãe e desenhá-la. Duração do recurso vídeo: 7min10
7	Itália	4 de mai.	Sala A	<u>História e monumentos</u> : Ouvir a lenda de Roma; visualizar imagens dos monumentos; construção e uma Torre de Pisa e realizar um jogo no <i>power-point</i> relativo aos monumentos (procurar a peça que falta no <i>puzzle</i>). Duração do recurso vídeo: 7min33
			Sala B	<u>Arte, gastronomia e personalidades</u> : Representar uma viagem fictícia a Itália; identificar a bandeira de Itália; encontrar palavras que terminem em “ela”; visualizar imagens do Coliseu de Roma, da Praça de São Pedro e da Capela Sistina, ouvindo algumas características; observar pinturas de Miguel Ângelo realizar um percurso num quadriculado, tendo em conta dados indicados; identificar a lasanha como prato típico de Itália; relembrar a gastronomia dos países já explorados e visitar, através do <i>Google Maps</i> , Itália e os seus monumentos. Duração do recurso vídeo: 14min57
		5 de mai.	Sala A	<u>Arte</u> : Ouvir músicas de Luciano Pavarotti e de Andrea Bocelli; visualizar imagens dos cantores; realizar uma visita virtual à galeria de Arte “Le Gallerie Degli Uffizi”, de Florença, e recriar uma obra a gosto. Duração do recurso vídeo: 9min28

			Sala B <u>Artes, personalidades e gastronomia</u> : reconhecer a vespa como um meio de transporte típico italiano; visualizar imagens da Torre de Pisa e da Catedral de Pisa, ouvindo algumas características; identificar a <i>pizza</i> como prato típico de Itália; contar o número de palavras de um menu; representar a ida a um concerto; visualizar um vídeo de um concerto de Andrea Bocelli; realizar a harmonia de um excerto da música ouvida; lembrar monumentos dos países explorados e visitar, através do <i>Google Maps</i> , Itália e os seus monumentos. Duração do recurso vídeo: 9min52
		6 de mai.	Sala A <u>Gastronomia</u> : Visualizar imagens dos pratos típicos; realização de atividade matemática (recortar fatias de <i>pizza</i> e fazer corresponder ao número indicado na base); visualizar um programa televisivo (Masterchef Itália), interpretado pelos mestrandos e confeccionar um dos pratos apresentados. Duração do recurso vídeo: 9min28
			Sala B Conhecer Veneza: visualizar fotografias da cidade; criar hipóteses para a deslocação em água; construir um barco, tendo em conta materiais que flutuam; observar imagens de gôndolas; visualizar imagens da Praça de São Marcos e da Basílica de São Marcos, ouvindo algumas características; desenhar o que mais gostaram da viagem a Itália e visitar, através do <i>Google Maps</i> , Itália e os seus monumentos. Duração do recurso vídeo: 6min18
8	Itália	11 de mai.	Sala A Visualizar uma pintura de Veneza e uma fotografia de Aveiro, comparando as duas cidades; construir um barco, recorrendo à técnica de origami e construir e pintar uma máscara veneziana. Duração do recurso vídeo: 6min25

			Sala B	Visualizar um telejornal guiado pelas mestradas; visualizar um vídeo síntese da viagem de Itália; visualizar imagens e ouvir aspetos relativos ao Carnaval de Veneza; criar padrões com máscaras, tendo por base alguns elementos (às crianças de cinco/seis anos, foi proposta a realização de um padrão à sua escolha); conhecer o Vulcão Etna; observar imagens deste vulcão em erupção; construir um vulcão, seguindo as indicações presentes num vídeo da <i>Science4you</i> , e visualizar alguns trabalhos realizados ao longo das semanas. Duração do recurso vídeo: 7min06
		12 de mai.	Sala A	Visualizar uma curta-metragem, explorando o nome dos elementos da família em italiano, e desenhar a família (às crianças de cinco/seis anos, foi pedido para construir uma árvore genealógica). Duração do recurso vídeo: 7min19
			Sala B	Visualizar um telejornal guiado pelas mestradas; associar a existência de muitas marcas de roupa a Itália; visualizar um vídeo de um desfile de roupa; recriar um desfile; conhecer alguns aspetos da vida familiar italiana; ouvir e verbalizar as palavras "madre" e "padre"; procurar palavras que iniciem com o som [m] e com o som [p]; visualizar alguns trabalhos realizados ao longo das semanas; ouvir a leitura da história <i>Livro da família</i> , de Todd Parr, e desenhar a sua família. Duração do recurso vídeo: 5min57
	Dia da Família	13 de mai.	Sala A	Ouvir uma adaptação da canção "Dia da Família", de Rita Rameh e Luiz Waack; observar e reproduzir a dança dessa canção e realizar o jogo da família (este jogo consistia em, aleatoriamente, cada membro da família ter de realizar uma ação a um outro membro).
			Sala B	Duração do recurso vídeo: 4min37

9	Reino Unido	18 de mai.	Sala A	<p><u>Localização:</u> colorir o mapa do Reino Unido (às crianças de cinco/seis anos foi pedida a criação de um padrão nesta pintura) e decorar a imagem de uma rainha com massas.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 9min18</p>
			Sala B	<p><u>Localização e bandeira:</u> Observar o mapa da Europa; localizar o Reino Unido; identificar os países constituintes do Reino Unido; pesquisar a bandeira do Reino Unido e representá-la (através dos diversos materiais) e colorir a bandeira, tendo em conta um código de cores.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 5min49</p>
		19 de mai.	Sala A	<p><u>Hino e bandeira:</u> ouvir o hino nacional; visualizar a imagem da rainha Isabel II e dos guardas reais; construir um guarda real articulado; explorar as cores em inglês e em português e colorir a bandeira do Reino Unido.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 5min12</p>
			Sala B	<p><u>Bandeira e moeda:</u> Explorar as cores em inglês e em português; observar a grafia e copiar das palavras “Reino” e “Unido”; realizar a divisão silábica das palavras e comparar o número de sílabas, concluindo sobre qual a palavra maior; conhecer a libra; realizar contagens de moedas e ouvir o hino nacional.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min47</p>
		20 de mai.	Sala A	<p><u>Vocabulário:</u> Ouvir e cantar a música “Hello!”, de Super Simple Songs – Kids songs, com expressões inglesas, e realizar um jogo da memória no <i>Power-point</i> relativo a elementos/figuras explorados sobre o Reino Unido.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 4min33</p>
			Sala B	<p><u>Hino, personalidades, vocabulário e arte:</u> ouvir o hino do Reino Unido; observar imagens alusivas a características culturais; visualizar imagens da Rainha Isabel II; construir uma coroa; representar, através de Expressão Dramática, uma rainha; ouvir a música “If you’re happy and you know it”, de Barefoot Books, e realizar a dança correspondente.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 8min04</p>

10	Reino Unido	25 de mai.	Sala A	<p><u>Monumentos</u>: Simular um passeio por Londres; visualizar um autocarro londrino; construir um autocarro, através de recorte e dobragem; explorar a imagem de vários monumentos e construir, com materiais recicláveis, um dos monumentos.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 4min25</p>
			Sala B	<p><u>Gastronomia e outras características</u>: Observar imagens e ouvir aspetos relativos às cabines telefónicas, ao volante dos carros, ao clima, ao chá das cinco e ao pequeno-almoço; construir um passaporte (autorretrato e escrita de “Reino Unido”) e confeccionar <i>scones</i>.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 6min07</p>
		26 de mai.	Sala A	<p><u>Arte</u>: Ouvir músicas inglesas; visualizar imagens das bandas Queen e The Rolling Stones; realizar uma visita virtual ao Museu de História Natural e/ou do British Museum e recriar, com pasta de modelar, uma figura presente nos museus.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 5min44</p>
			Sala B	<p>Conhecer a Irlanda do Norte: observar o mapa da Irlanda do Norte; conhecer a capital do país (Belfast); visualizar imagens do Lago Neaght e da Calçada do Gigante, ouvindo algumas características; visualizar um vídeo relativo ao ciclo da água, da European Space Agency; organizar imagens relativas ao ciclo da água e colori-las; organizar hexágonos, de forma a construir um pavimento ou ouvir, cantar e dançar a canção “Head, Shoulders, Knees and Toes”, de Super Simple Songs.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min25</p>
		27 de mai.	Sala A	<p><u>Gastronomia</u>: Visualizar um vídeo de animação com alguns pratos típicos; atividade matemática de associação de peças com um número a peças que contenham o número de elementos correspondentes (às crianças de cinco/seis anos, foram dirigidos alguns problemas matemáticos), simular a hora do chá e confeccionar <i>scones</i>.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min46</p>

			Sala B	<p>Conhecer a Escócia: observar o mapa da Escócia; conhecer a capital do país (Edimburgo); ouvir a lenda do monstro do Lago Ness; visualizar imagens do Lago Ness, ouvindo algumas características; representar com o corpo uma história relativa à lenda do Lago Ness; pensar sobre formas de agir perante o medo; ouvir a gaita de foles e visualizar um kilt; encontrar as diferenças entre duas imagens e visitar, através do <i>Google Maps</i>, a Escócia.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 4min49</p>
11	Dia da Criança	1 de jun.	Sala A	<p>Ouvir o poema “Quando eu for grande”, de José Fanha; representar, através das várias Expressões Artísticas, o que querem ser quando crescerem; realizar um jogo motor e ouvir e cantar a canção “Dia da Criança”, das Edições Convite à Música.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 4min09</p>
			Sala B	
	Reino Unido	2 de jun.	Sala A	<p>Conhecer o País de Gales (bandeira, lenda do Dragão Vermelho, Castelo de Cardiff e Parque Nacional de Snowdonia); colorir uma imagem, através de um código numérico; conhecer a Irlanda do Norte (bandeira, lenda dos duendes, Castelo de Belfast, Câmara Municipal de Belfast e o Jardim Botânico de Belfast); realizar um labirinto (levar um duende até ao pote de ouro) e realizar um jogo no <i>Power-point</i> baseado num <i>puzzle</i> relativo a imagens apresentadas ao longo do vídeo.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min50</p>

			Sala B	<p>Conhecer a Inglaterra: observar o mapa da Inglaterra; conhecer a capital do país (Londres); conhecer William Shakespeare, Charlie Chaplin e Adele, associando a cada um a sua profissão; visualização de um excerto de um vídeo de Charlie Chaplin e de um concerto de Adele; realizar a melodia de uma música da Adele; visualizar imagens do London Eye, do Palácio de Buckingham, da Tower Bridge e do Big Ben, ouvindo algumas características; visualizar imagens da família real inglesa; distinguir dois tipos de relógios (analógicos e digitais); procurar e contar o número de relógios de cada tipo e realizar visitas virtuais à cidade de Londres e ao Museu de História Natural de Londres.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 10min54</p>
		3 de jun.	Sala A	<p>Conhecer a Escócia (bandeira, lenda do monstro de Lago Ness, Kilt, gaita de foles e Castelo de Edimburgo); criar um monstro do Lago Ness, através da ferramenta digital Art Builder; visualizar uma dança escocesa realizada pelos mestrandos e reproduzir a dança.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 7min46</p>
			Sala B	<p>Conhecer o País de Gales: observar o mapa do País de Gales; conhecer a capital do país (Cardiff); visualizar imagens do Castelo de Cardiff e do Bute Park ouvindo algumas características; delimitar palavras numa frase e contar o número de palavras; ouvir a lenda do Dragão Vermelho; corresponder o meio de transporte ao meio onde este se desloca e confeccionar <i>Fish and Chips</i>.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 6min12</p>
12	Despedida	8 de jun.	Sala A	<p>Ouvir a história <i>A minha educadora é um extraterrestre</i>, de Carla Cunha e Marta Jacinto, ouvir e cantar uma adaptação da canção “Tchau, tchau, tchau”, de Leonardo Pereira, e escrever, com o auxílio dos pais, uma mensagem na ferramenta digital <i>Padlet</i>.</p> <p>Duração do recurso vídeo: 8min25</p>
			Sala B	

ANEXO 5 – EXEMPLOS DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS (DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM CASA)



Figura 20 T. a confeccionar croissants.



Figura 21 M. a fazer a caça aos ovos.



Figura 22 M. a visualizar o vídeo do “Retorno à escola”, depois da Páscoa



Figura 23 S. a fazer uma composição com elementos naturais



Figura 24 Atividades referentes à Itália, realizadas pela C.



Figura 25 S. e I. a desenvolverem uma das receitas enviadas.



Figura 26 D. a imitar a mãe



Figura 27 D. a explorar a mistura de cores.



Figura 28 M. a explorar o interior do Coliseu de Roma.



Figura 29 Atividades relativas aos países, realizadas pelo S. P.



Figura 30 P. M. a observar o seu barco



Figura 31 Representação de um vulcão pelo J.



Figura 32 T. D. a fazer um desfile de máscaras.



Figura 34 F. vestida de rainha, no âmbito da exploração do Reino Unido.

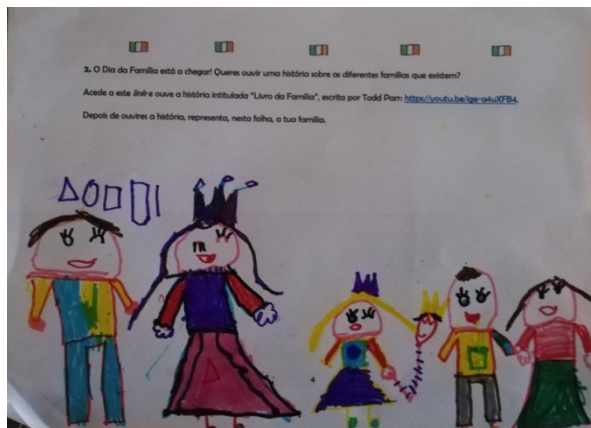


Figura 33 Representação da sua família, pela I.



Figura 35 Passaporte construído pela C.



Figura 36 Atividades desenvolvidas pelo A. referentes à Irlanda do Norte.

ANEXO 6 – AUTORIZAÇÃO ENVIADA AOS PAIS PARA A RECOLHA DO REGISTO FOTOGRAFICO EM CONTEXTO DE JI



Pedido de autorização para recolha de imagens e vídeos

Exmo. (a) Sr. (ª) Encarregado de Educação

Nós, Daniela Lúcio e Sara Dionísio, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Leiria, encontramos-nos a desenvolver a Prática Pedagógica em contexto pré-escolar, no [REDACTED], durante três dias por semana.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para recolher imagens (fotografia e vídeo) de atividades em que o seu educando esteja envolvido. Estas imagens serão utilizadas, exclusivamente, para fins académicos, sendo assegurada a privacidade e identidade da criança.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Atenciosamente,

[REDACTED] e Sara Dionísio.

Nome da criança:

Autorizo: Não autorizo:

Assinatura do encarregado de educação:

Data: ___/___/___

ANEXO 7 – TABELAS COM REGISTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Tabela 2 Registo de participações do grupo A

Registo de participação semanal das crianças da sala da Educadora Lara (grupo A)										
	Sem. 1 16-18 mar.	Sem. 2 23-25 mar.	Sem. 3 30 mar.- 1 abr.	Sem. 4 14-15 abr.	Sem. 5 20-22 abr.	Sem. 6 27-29 abr.	Sem. 7 4-6 mai.	Sem. 8 11-13 mai.	Sem. 9 18-20 mai.	Sem. 10 25-27 mai.
Criança A1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança B1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança C1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança D1										
Criança E1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança F1	X	X				X	X		X	X
Criança G1	X	X	X	X				X	X	X
Criança H1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança I1	X	X	X		X	X		X	X	X
Criança J1	X	X						X	X	X
Criança K1	X	X								X
Criança L1										
Criança M1	X	X			X					X
Criança N1	X	X	X	X	X	X	X		X	
Criança O1	X	X	X			X			X	
Criança P1	X	X	X	X	X	X	X		X	
Criança Q1	X	X	X	X	X	X				
Criança R1	X	X	X	X	X	X			X	
Criança S1	X	X	X	X	X	X	X		X	
Criança T1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança U1	X	X	X	X				X	X	
Criança V1	X	X	X				X			
Total	20	20	16	13	13	13	11	9	16	12

Notas:


- 1) **Legenda:** X – realizou, pelo menos, uma das atividades propostas
- 2) A educadora optou por não fazer registo das participações das crianças a partir de 1 de janeiro, dado que foram em número muito reduzido.

Tabela 3 Registo de participações do grupo B

Registo de participação das crianças da sala da educadora Tânia (grupo B)																															
	Sem. 1 16-18 mar.	Sem. 2 23-25 mar.	Sem. 3 30 mar.- 1 abr.	Sem. 4 14-15 abr.		Sem. 5 20-22 abr.			Sem. 6 27-29 abr.			Sem. 7 4-6 mai.			Sem. 8 11-13 mai.			Sem. 9 18-20 mai.			Sem. 10 25-27 mai.			Sem. 11 1-3 jun.			Sem. 12 8 jun.				
				14	15	20	21	22	27	28	29	4	5	6	11	12	13	18	19	20	25	26	27	1	2	3	8				
Criança A2		X		X	X				X		X	X	X	X												E	E	E			
Criança B2													X	X																	
Criança C2	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									X	
Criança D2	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X					X	X	X	
Criança E2																											E	E	E		
Criança F2	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	
Criança G2				X	X	X	X		X	X	X		X														E	E	E		
Criança H2		X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			E	E	E	
Criança I2				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X			E	E	E	X	
Criança J2					X	X	X																				E	E	E		
Criança K2		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X										
Criança L2					X	X	X																								
Criança M2		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança N2	X		X	X	X				X	X		X	X	X																E	
Criança O2	X			X	X				X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
Criança P2	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			E	E		
Criança Q2					X				X			X	X	X					X	X	X	X	X	X			E	E	E		
Criança R2				X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
Criança S2		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	
Criança T2	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criança U2					X				X						X	X											E	E	E		
Criança V2			X		X																										
Total DIA	7	8	5	14	16	14	13	6	15	13	12	12	12	17	15	11	7	11	12	10	13	10	8	12	15	16				6	
Total SEM.				16		14			15			17		15				12		13				16							6

Legenda: X – realizou, pelo menos, uma das atividades propostas; E – realizou as atividades propostas na escola

ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO PARTILHADO COM AS FAMÍLIAS



Secção 1 de 9

Investigação sobre o impacto das propostas educativas nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento

A presente investigação insere-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino de 1.º CEB e tem como principal objetivo compreender qual o impacto que as propostas educativas tiveram nas crianças e famílias, durante o período de confinamento, devido ao COVID-19.

A colaboração nesta investigação é voluntária e consiste no preenchimento deste questionário. Em qualquer momento e por qualquer motivo, pode desistir de colaborar nesta investigação. Estima-se que o preenchimento do presente questionário tenha a duração máxima de 10 minutos.

O questionário é anónimo.

Ao avançar, declara que concorda com as condições atrás mencionadas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

Género *

Feminino

Masculino

Faixa etária *

20-30 anos

31-40 anos

41-50 anos

51-60 anos

Mais de 61 anos, inclusive.

Estado Civil *

- Solteiro(a)
- Casado(a)/União de facto
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outra opção...

4. Durante o período de isolamento, iniciado a 16 de março, qual foi a sua situação? *

- Estive em casa, sem trabalhar.
- Estive em casa, em teletrabalho.
- Estive a trabalhar com horário reduzido.
- Estive a trabalhar com horário completo.
- Outra opção...

Caso tenha estado a trabalhar, o seu educando ficou ao encargo de quem?

- Do meu marido/esposa.
- Dos avós.
- Outra opção...

6. O seu educando participou nas atividades enviadas pelos estagiários e pela educadora? *

- Sim.
- Não.

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

Indique o motivo de o seu educando não ter participado. *

- Falta de interesse, por parte da criança.
- Falta de tempo, por parte dos familiares.
- Escassez de recursos materiais (folhas, lápis de cor, tintas, cola, ...)
- Escassez de recursos digitais (telemóvel, computador, internet, ...)
- Eu não considerei que fosse importante.
- Outra opção...

Após a secção 2 Enviar formulário

Secção 3 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

O seu educando participou desde o início (a primeira proposta enviada foi relativa ao Dia do Pai)? *

- Sim.
- Não.

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

O que o levou a começar a participar? *

- O meu educando começou a demonstrar interesse pelas propostas.
- Considerei que eram propostas que davam para entreter o meu educando.
- Considerei que era importante para o desenvolvimento do meu educando.
- Considerei que era importante para manter as rotinas de "escola" e não pensar que estava de férias.
- Outra opção...

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

Quando foi iniciado o desconfinamento (no início de maio), o seu educando continuou a realizar as atividades propostas? *

- Sim, porque eu continuei em casa com ele.
- Sim, porque, apesar de eu ter ido trabalhar, ele ficou ao encargo de alguém que o auxiliava nas atividades.
- Sim, mas só as realizava ao fim de semana, porque eu não o conseguia ajudar noutra altura.
- Não, pois eu fui trabalhar e ele ficou ao encargo de alguém que tem dificuldades em mexer em recursos di...
- Não, porque deixei de ter tempo para despende nas atividades.
- Outra opção...

Considera que o Jardim de Infância deveria ter aberto a 18 de maio? *

- Sim.
- Não.

Caso o Jardim de infância tivesse aberto a 18 de maio, levaria o seu educando para a escola? *

Sim.

Não.

Caso tenha respondido de forma afirmativa, qual/quais o(s) motivo(s) que o levariam a colocar o seu educando no jardim, nessa altura?

Texto de resposta longa

No dia 1 de junho, levou o seu educando à escola? *

Sim.

Não.

Caso tenha levado a criança para a escola, qual o motivo dessa escolha?

Texto de resposta longa

Caso não a tenha levado, qual o motivo da sua escolha?

Texto de resposta longa

Enquanto encarregado de educação, quais foram a maiores dificuldades sentidas em relação às propostas enviadas? (Pode selecionar várias opções.) *

O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer.

Os vídeos eram muito longos.

Comecei a sentir dificuldade na gestão dos recursos materiais, porque acabaram e tive a necessidade de i...

Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários edu...

Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.

Achei que algumas das propostas eram complicadas para o meu educando – o que não permitia que ele a...

Não tenho muito conhecimento em relação ao uso das tecnologias.

Não tive dificuldades.

Outra opção...

Qual a forma que utilizou para apresentar as propostas enviadas ao seu educando? *

- Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
- Mostrava-lhe só o vídeo.
- Mostrava-lhe só a ficha.
- Outra opção...

Procurou estabelecer uma rotina com a criança, de modo a realizar as atividades propostas sempre na mesma altura do dia? *

- Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.
- Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de tarde.
- Apesar de tentar, tive alguma dificuldade em manter uma rotina.
- Não consegui manter essa rotina por causa do trabalho, porém considero que teria sido importante para o...
- Não havia um horário fixo. As atividades eram realizadas, quando dava.
- Não pensei nisso. O meu educando realizou as atividades quando quis.
- Outra opção...

No período em que o seu educando não estava a realizar as atividades propostas, qual era a dinâmica? (Pode selecionar várias) *

- Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais.
- Ele brincava com a/o irmã(o).
- Brincávamos juntos.
- Apesar de o meu educando querer que brincasse com ele, eu não conseguia, pois tinha outros afazeres.
- O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, sem supervisão de um ...
- O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, com supervisão de um ...
- O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o).
- O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com um adulto (umas vezes era...
- Outra opção...

Em algum momento, sentiu que o que era pedido em vídeo ou na ficha não era possível de ser realizado em casa? *

- Sim.
- Não.

Em caso afirmativo, apresente o seu motivo.

Texto de resposta longa

Durante o tempo de visionamento dos vídeos, qual foi, na maior parte das vezes, a postura do seu educando? *

- Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
- No início, estava concentrado; mas, depois, distraía-se.
- Distraía-se com tudo o que o rodeava.
- Outra opção...

12. O seu educando mostrou-se sempre interessado e motivado com as atividades propostas? *

- Sim.
- Não.

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte



Secção 6 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

Qual foi a sua postura perante essa falta de interesse e motivação do seu educando? *

- Disse-lhe que tinha de fazer as atividades na mesma.
- Disse-lhe que poderia fazer as atividades num outro dia.
- Disse-lhe que poderia não fazer as atividades.
- Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
- Outra opção...

Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte

Secção 7 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

De todas as propostas enviadas, qual/quais a(s) tipologia(s) de atividade(s) que foi mais do agrado do seu educando? (Selecione, no máximo, três.) *

- Ciências experimentais
- Expressão motora
- Dramatizações
- Cozinhados
- Escrita de palavras
- Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
- Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na ...)
- Canções e danças
- Procura de objetos, por casa
- Outra opção...

De todas as propostas enviadas, qual/quais a(s) tipologia(s) de atividade(s) que foi menos do agrado do seu educando? (Selecione, no máximo, três.) *

- Ciências experimentais
- Expressão motora
- Dramatizações
- Cozinhados
- Escrita de palavras
- Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
- Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da ...)
- Canções e danças
- Procura de objetos, por casa
- Outra opção...

Considera que o feedback dado pelos estagiários e pela educadora foi importante para a manutenção da motivação do seu educando? *

- Sim.
- Não.

Considera que o facto de serem ditos os nomes de cada criança, durante a canção do "Bom dia", era importante para o seu educando? *

- Sim.
- Não.

Como o seu educando reagia nesse momento? *

- Respondia "Bom dia".
- Ficava envergonhado.
- Não tinha nenhuma reação.
- Outra opção...

Em alguns vídeos, surgiram produções do seu educando. Considera que essa partilha foi importante para a criança? *

- Sim.
- Não.

Nos momentos da partilha das produções das crianças, como o seu educando reagia? (Pode assinalar várias.) *

- Ficava entusiasmado.
- Procurava o trabalho dele.
- Parava o vídeo para ver com atenção os trabalhos dos amigos.
- Comentava o trabalho dos colegas.
- Não gostava dessa exposição.
- Ficava envergonhado.
- Outra opção...

Considera que o facto de a educadora aparecer algumas vezes nos vídeos dos estagiários e de fazer os seus próprios vídeos teve importância para o seu educando? *

- Sim.
- Não.

Apresente um motivo, para a resposta anterior. *

Texto de resposta curta
.....

Durante o período de confinamento, o seu educando pedia para estar em contacto com os colegas e com a educadora? *

- Sim.
- Não.

Após a secção 7 Continuar para a secção seguinte

Secção 8 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

Procurou colmatar essa necessidade do seu educando? (Pode seleccionar várias opções.) *

- Não, pois não considerava pertinente.
- Não, pois não tive oportunidade de o fazer.
- Sim. Para isso, recorri ao grupo do whatsapp (onde estão os pais e a educadora).
- Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.
- Outra opção...

Após a secção 8 Continuar para a secção seguinte

Secção 9 de 9

Título da secção (opcional)



Descrição (opcional)

O seu educando mostrou interesse em visualizar as fotografias e vídeos dos colegas, relativos à realização das atividades, partilhados pelos restantes pais? *

- Sim.
- Não.

Considera que a tecnologia aliada à educação foi fundamental durante o período de confinamento? Em que medida? *

Texto de resposta longa

Quais as suas sugestões de melhoria, relativamente ao recursos enviados (vídeos e fichas)? *

Texto de resposta longa

Qual o balanço que faz das propostas enviadas (tanto dos estagiários, como das educadoras)? *

Texto de resposta longa

Se tivesse de classificar as propostas enviadas, de acordo com o seu grau de satisfação, que classificação atribuiria? *

	1	2	3	4	5	
Nada satisfeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante satisfeito

ANEXO 9 – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA



No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, eu, Sara Dionísio, encontro-me a realizar uma investigação relativa ao impacto que as propostas educativas enviadas tiveram nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento, devido ao COVID-19. Neste sentido, esta entrevista escrita é enviada às duas educadoras cooperantes, que trabalham na instituição na qual realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância.

A presente entrevista tem, então, como objetivos compreender como foi realizada a relação entre a educadora e as famílias e as crianças; recolher aspetos relativos às propostas enviadas e recolher perspetivas e experiências pessoais – relativamente aos recursos digitais utilizados, à importância de tecnologia, às dificuldades sentidas (durante o confinamento e no regresso ao regime presencial), as mudanças ocorridas na identidade profissional e a influência no desenvolvimento das crianças.

É de ressaltar que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins académicos e que, em nenhum momento, os nomes das educadoras serão mencionados.

Agradeço, desde já, a colaboração e disponibilidade.

As primeiras questões focam-se na sua relação com as famílias e com as crianças.

- 1. Durante o período de confinamento, como tentou manter-se em contacto com todas as famílias e perceber as dificuldades que estavam a sentir? Porquê?**
- 2. Que recursos utilizou para estar em contacto com as famílias e com as crianças (grupo do *WhatsApp*, *E-mail*, ...)?**
- 3. Com este período de regime à distância, considera que a sua relação com as famílias:**
 Manteve-se igual.
 Melhorou.

___ Piorou.

Quais as razões?

- 4. Considera que o seu relacionamento com as crianças foi alterado devido ao regime à distância? (Se houve crianças com as quais perdeu o contacto, se houve crianças que acabaram por se aproximar de si, devido às saudades por exemplo, ...)**

Passando, agora, para algumas questões relativas às propostas enviadas para as famílias.

- 5. Houve crianças que não participaram desde o início (considerando que a primeira proposta enviada foi relativamente ao Dia do Pai). Procurou explicar às famílias a importância de realizarem as atividades?**
- 6. Ao longo do tempo, algumas crianças foram começando a realizar as atividades. Qual acredita ter sido a razão?**
- 7. Em média, quantas crianças participaram diariamente nas atividades propostas?**
- 8. Quais os tipos de atividades que considera que foram mais do interesse das crianças? E das famílias?**
- 9. Quais os tipos de atividades que considera que foram menos do interesse das crianças? E das famílias?**

10. Considera que os recursos enviados (vídeos e fichas) foram adequados às características de todas as famílias? Caso a sua resposta seja negativa, indique a razão.

11. Quais as maiores dificuldades que as famílias lhe reportaram, no âmbito das atividades propostas?

12. Imaginando que esta situação se repetia, quais as estratégias que utilizaria? E que melhorias faria?

13. Qual o balanço que faz das propostas enviadas às famílias?

Para terminar, o foco das próximas questões está nas suas perspetivas e experiências pessoais.

14. Que ferramentas digitais utilizou para produzir e enviar os recursos às famílias (programas de edição, *Wetransfer*, *Google drive*, *YouTube*, *word*, ...)?

15. Teve a necessidade de conhecer novas ferramentas digitais (seja para a produção de material, como para o envio do mesmo)? Se sim, como foi a sua adaptação às mesmas?

16. Qual a importância que atribui ao uso da tecnologia na educação, no contexto atual?

- Não é importante
- Ligeiramente importante
- Moderado
- Importante

Muito importante

17. Indique a sua posição em relação à seguinte afirmação: “Ao longo do tempo, o grau de importância que atribuí ao uso da tecnologia na educação foi alterando.”

Discordo totalmente

Discordo

Indiferente

Concordo

Concordo totalmente

18. Quais as maiores dificuldades que sentiu, ao longo do período de confinamento (seja ao nível da produção de materiais, de contacto com as famílias, *feedback*, ...)?

19. Apesar das contingências, considera que este período trouxe alguns desafios para si, enquanto educadora de infância (novas aprendizagens, por exemplo)? Se sim, pode partilhar alguns exemplos?

20. De que forma, na sua opinião, o confinamento poderá ter influenciado o desenvolvimento das crianças?

21. Qual a importância que atribui ao facto de as crianças terem uma rotina e realizarem, diariamente, as tarefas enviadas?

Não é importante

Ligeiramente importante

Moderado

Importante

Muito importante

22. Considera que a data de 1 de junho foi a data mais adequada para a abertura dos jardins de infância?

Sim Não

Porquê?

23. Quantas crianças regressaram ao Jardim de Infância, aquando da sua reabertura? Esse número tem vindo a alterar-se?

24. No regresso às atividades presenciais, quais foram as suas maiores dificuldades?

25. Considera que houve uma mudança naquilo que é a sua identidade enquanto educadora?

Sim Não

Em que medida?

26. O que mais a surpreendeu durante esta experiência (quer pela positiva, quer pela negativa)?

27. O que leva desta experiência à distância, para os próximos anos letivos?

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração!

Notas de campo do período de observação, em regime presencial (18 de fevereiro e 11 de março)

Durante o período presencial, foi possível observar que, de manhã, a maioria dos pais levava as crianças à sala de atividades. Nesse momento, existia uma interação com as educadoras onde eram partilhadas questões de casa, por parte das famílias, e da escola, por parte das educadoras. Os pais das crianças que usufruíam das Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias de manhã não tinham este contacto com as educadoras (no período da manhã, a maioria das crianças não usufruía da antecipação de horário).

Às 15h30, as atividades letivas terminavam e a maioria das crianças dirigia-se para as Atividades de Acompanhamento e Apoio às Famílias – tanto na sala A, como na sala B, eram 16 as crianças que usufruíam deste apoio (totalizando, assim, 32 crianças em 48). Por este motivo, as educadoras de infância, neste momento, não tinham contacto com a maioria das famílias.

De modo a promover um contacto entre a escola e as famílias, as educadoras de infância dispunham de um horário de atendimento aos pais (caso os pais não pudessem deslocar-se à escola nesse horário, as educadoras estavam disponíveis para marcar noutra altura), porém apresentavam-se disponíveis para serem contactadas por estes através de outros meios. Neste sentido, em ambos os contextos, existia um grupo de WhatsApp, com os pais de todas as crianças do grupo. Através desta ferramenta, as educadoras iam enviando fotografias das atividades realizadas ao longo dos dias, de modo que os pais pudessem acompanhar o que era feito na escola. Ainda neste grupo, também, eram partilhadas atividades/experiências que as crianças tivessem com as suas famílias. Além do WhatsApp, o e-mail também eram uma forma de comunicação entre as educadoras de infância e as famílias.

Cada criança tinha, também, um caderno de recados, onde, sempre que necessário, eram enviadas informações da escola para as famílias ou vice-versa.

A escola tinha um *blog*, onde eram feitas publicações relativamente ao que estava a ser feito na escola. Estas publicações, feitas pela coordenadora pedagógica, tanto eram

relativas ao jardim de infância, como ao 1.º ciclo. O *blog* era de acesso público (sendo garantidas todas as condições de segurança e de anonimato das crianças) e do conhecimento dos pais – havendo alguns que comentavam as publicações.

Durante este período de observação, também foi possível apurar que, no final de cada período, as educadoras de infância realizam uma reunião com os pais, onde é entregue um documento que sintetiza a avaliação realizada ao longo desse período. Assim, nesse documento, existe um espaço para observações, onde a educadora regista aspetos que a preocupa – algo que deve ser mais estimulado ou trabalhado, por exemplo – ou aspetos já adquiridos, que estão acima daquilo que era espetável.

Através do projeto “Às voltas pela Europa”, as educadoras de infância previam o envolvimento das famílias, através de pesquisas e da participação em atividades. Além disso, também estava previsto a presença das famílias, em momentos festivos, como o Bolinho, a Festa de Natal, o Carnaval, o Dia da Família e a Festa de Final de Ano.

Notas de campo do período em regime presencial (16 de março a 8 de junho)

- **19 de março:**
 - Mensagem da mãe de uma criança do grupo B: “A M2 gostou muito da história e da canção. Ela gostou muito de ver os estagiários. Obrigada! Beijinhos.”.
 - Uma outra mãe enviou, também, uma mensagem: “Elas [as filhas] adoraram os vídeos e as atividades propostas. Beijinhos.”.
 - A educadora Lara partilhou fotografias das produções das crianças e afirmou que estavam a utilizar os recursos existentes.
- **20 de março:** Foi partilhado um vídeo de uma família do grupo B a cantar a canção do bom dia em francês.
- **8 de abril:** A educadora Lara partilhou com os quatro mestrados que as propostas enviadas a partir daquela data podem seguir o projeto “Às voltas pela Europa”, explorando, também, o Dia da Mãe e o Dia da Família. Além disso, a educadora também afirmou “Agora é adaptar algumas atividades e sobretudo pensar que eles estão em casa e não têm determinados materiais. Vamos ter que ter muita criatividade.

As atividades também não poderão ser em demasia, pois os pais estão em teletrabalho e têm pouca disponibilidade.”

- **14 de abril:**
 - Foi realizada uma chamada de atenção para o facto de a maioria dos pais não ter impressora e, por isso, o tipo de atividades tem de ter isso em conta. Além disso, a educadora Tânia partilhou uma dificuldade que estava a sentir em enviar os ficheiros para dois pais que não tinham WhatsApp. A educadora Lara auxiliou-a a fazê-lo através de *email*.
 - A mãe de uma criança do grupo A enviou a seguinte mensagem: “O K1. adorei. Fez a parte do exercício físico duas vezes e, assim que começou a ver, disse que estava cheio de saudades dos estagiários. Quando viu a educadora disse que estava cheio de saudades dela também. Quis escrever uma carta para eles: ‘Olá estagiários. Tenho saudades vossas.’”.
 - Várias crianças, dos dois grupos, afirmaram que gostaram muito da caça aos ovos.
- **21 de abril:** A educadora Tânia partilhou que tentou contactar, na semana anterior, com duas a família de duas crianças das quais não tinha recebido nenhuma atividade e que, ainda, não obteve resposta.
- **22 de abril:** Foi partilhado com a educadora Tânia que as crianças gostaram do vídeo em formato de telejornal. Uma das crianças do grupo B, cuja família tinha sido contactada, partilhou fotografias da realização das atividades propostas (Esta criança, apenas, realizou as atividades de 22 a 24 de abril).
- **27 de abril:** As famílias do grupo B partilharam que as crianças gostaram muito de ouvir a história.
- **29 de abril:** As famílias do grupo B afirmaram que as crianças gostaram do vídeo. Uma das crianças disse que preferia brincar ao faz de conta a vender numa loja, pois “imitar a mãe é difícil, porque ela faz muita coisa”.
- **4 de maio:** um dos pais do grupo B sugeriu carregar os vídeos no *YouTube* e enviar os *links* (garantindo que apenas as pessoas que recebem os *links* é que veem os vídeos).
- **5 de maio:** A educadora Tânia apresentou algo que lhe tem chegado: “Os pais estão muito ocupados. Alguns dizem isso. Pouco a pouco vão fazendo menos atividades com os filhos. Na maioria das tarefas, as crianças precisam da orientação dos pais.”.

- **12 de maio:** A educadora Tânia partilhou que uma das crianças (que só tinha realizado as atividades na semana de 30 de março a 1 de abril e no dia 15 de abril) recebeu um cão e que, por isso, não se tem mostrado predisposto para realizar as atividades.
- **14 de maio:** A educadora Tânia fez um pedido às mestrandas: “Tentem fazer atividades simples, que não demorem muito tempo. Verifico que os pais estão com muita dificuldade em realizar as atividades com os filhos. Muitos já começaram a trabalhar fora: só está o pai ou a mãe. Alguns já estão com os avós.”.
- **25 de maio:** A educadora Tânia mostrou-se interessada em realizar o jogo proposto para o dia 1 de junho, com as crianças que estiverem no Jardim de Infância.
- **26 de maio:** Foi feita uma partilha pela educadora Tânia: “Nota-se menos quantidade nos trabalhos enviados, mas é natural. Muitos pais já estão a trabalhar fora de casa e chegam já cansados, têm menos tempo para estar com os filhos.”. Além disso, a educadora fez, também, menção à relação que tem com os pais “Felizmente, ainda temos muitos [pais que se interessam pela vida escolar dos filhos]. Nós também temos um papel fundamental para que isso aconteça: a nossa preocupação junto dos pais, o incentivo para participarem, valorizar tudo o que fazem em prol do ambiente escolar... Nós temos que saber chegar a eles. E, principalmente, fazer ver que tudo o que fazem é para o bem e felicidade dos seus filhos.”.
- **28 de maio:** Uma mãe partilhou que o seu filho ficou interessado no *kilt*, foi pesquisar como se fazia e replicou com tecido que tinha em casa.
- Nos dias 1, 2 e 3 de junho, as crianças que estiveram no jardim de infância realizaram as atividades enviadas para os colegas que estavam em casa.
- No último dia de cada semana, as educadoras enviavam a planificação da semana seguinte para os pais, de modo que estes pudessem preparar eventuais materiais.
- As educadoras de infância referiram que algumas crianças, devido às situações profissionais dos pais, não cumpriram estritamente o calendário de atividades enviado. Porém, realizam as atividades e enviam várias de uma só vez.
- Além das atividades propostas, algumas crianças realizaram outras atividades que partilharam com as educadoras de infância.
- Editores de vídeos usados: iMovie, Wondershare Filmora e Adobe Premiere.

ANEXO 11 – QUESTIONÁRIOS DOS EE

Quest.	Gén.	F. E.	Est. Civ.	Durante o período de isolamento, iniciado a 16 de março, qual foi a sua situação?	Caso tenha estado a trabalhar, o seu educando ficou ao encargo de quem?
1	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive a trabalhar com horário completo.	Do meu marido/esposa.
2	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
3	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	
4	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
5	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
6	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	
7	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	Do meu marido/esposa.
8	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
9	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	
10	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
11	Masculino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
12	Feminino	31-40 anos	Casado(a)/União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
13	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	Do meu marido/esposa.
14	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	
15	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive a trabalhar com horário completo.	Do meu marido/esposa.
16	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	
17	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive a trabalhar com horário completo.	Do meu marido/esposa.
18	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, em teletrabalho.	Meu
19	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive a trabalhar com horário completo.	Do meu marido/esposa.
20	Feminino	31-40 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	
21	Feminino	41-50 anos	Casado(a) / União de facto	Estive em casa, sem trabalhar.	

Quest.	O seu educando participou nas atividades enviadas pelos estagiários e pela educadora?	O seu educando participou desde o início (a primeira proposta enviada foi relativa ao Dia do Pai)?	O que o levou a começar a participar?
1	Sim.	Sim.	
2	Sim.	Sim.	
3	Sim.	Sim.	
4	Sim.	Sim.	
5	Sim.	Sim.	
6	Sim.	Sim.	
7	Sim.	Sim.	
8	Sim.	Não.	Considereei que era importante para manter as rotinas de "escola" e não pensar que estava de férias.
9	Sim.	Sim.	
10	Sim.	Sim.	
11	Sim.	Sim.	
12	Sim.	Sim.	
13	Sim.	Sim.	
14	Sim.	Sim.	
15	Sim.	Sim.	
16	Sim.	Sim.	
17	Sim.	Sim.	
18	Sim.	Sim.	
19	Sim.	Sim.	
20	Sim.	Sim.	
21	Sim.	Não.	Considereei que era importante para manter as rotinas de "escola" e não pensar que estava de férias.

Quest.	Quando foi iniciado o desconfinamento (no início de maio), o seu educando continuou a realizar as atividades propostas?	Considera que o Jardim de Infância deveria ter aberto a 18 de maio?	Caso o Jardim de infância tivesse aberto a 18 de maio, levaria o seu educando para a escola?	Caso tenha respondido de forma afirmativa, qual/quais o(s) motivo(s) que o levariam a colocar o seu educando no jardim, nessa altura?
1	Sim, porque, apesar de eu ter ido trabalhar, ele ficou ao encargo de alguém que o auxiliava nas atividades.	Não.	Não.	
2	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
3	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
4	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
5	Sim, continuamos em teletrabalho com ele	Não.	Não.	
6	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
7	Não, porque deixei de ter tempo para despender nas atividades.	Não.	Não.	
8	Sim, mas só as realizava ao fim de semana, porque eu não o conseguia ajudar noutra altura.	Não.	Não.	
9	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
10	Sim. Continuei em teletrabalho.	Não.	Não.	
11	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
12	Sim, mas só as realizava ao fim de semana, porque eu não o conseguia ajudar noutra altura.	Não.	Não.	
13	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
14	Não, porque deixei de ter tempo para	Não.	Não.	

	despender nas atividades.			
15	Sim, porque, apesar de eu ter ido trabalhar, ele ficou ao encargo de alguém que o auxiliava nas atividades.	Não.	Não.	
16	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
17	Sim, porque, apesar de eu ter ido trabalhar, ele ficou ao encargo de alguém que o auxiliava nas atividades.	Não.	Não.	
18	Não, pois eu fui trabalhar e ele ficou ao encargo de alguém que tem dificuldades em mexer em recursos digitais.	Não.	Não.	
19	Participou sempre nas atividades que fomos conseguindo fazer sem cumprir o plano a 100% por falta de tempo e disponibilidade nossa	Não.	Não.	
20	Sim, porque eu continuei em casa com ele.	Não.	Não.	
21	Sim, porque, apesar de eu ter ido trabalhar, ele ficou ao encargo de alguém que o auxiliava nas atividades.	Não.	Sim.	Comecei a trabalhar nesse dia 18 de Maio

Quest.	No dia 1 de junho, levou o seu educando à escola?	Caso tenha levado a criança para a escola, qual o motivo dessa escolha?	Caso não a tenha levado, qual o motivo da sua escolha?
1	Não.		Na minha opinião é demasiado arriscado.
2	Não.		Considero que não vale a pena colocar em causa todo o período de isolamento.
3	Não.		Ainda estou em casa
4	Não.		Continuo em teletrabalho e tenho outra criança que continua em casa, com aulas online.
5	Sim.	Estamos a trabalhar	
6	Sim.	Irei começar a trabalhar e penso que está na altura de voltarmos todos lentamente.	
7	Não.		Segurança. E também porque acho que as professoras estão sobrecarregadas com tantos meninos numa só sala.
8	Não.		Acho muito cedo o regresso das crianças às escolas. Temos de começar a sair de casa, sim, mas com cuidados redobrados, e acho impossível impor certas condições às crianças num recinto escolar com outras crianças.
9	Não.		Estou em casa com a irmã
10	Não.		Parece-me prematuro e arriscado
11	Não.		Apenas se não tiver onde o deixar, visto que tem asma e ser de risco.
12	Não.		Segurança da criança e da família próxima
13	Não.		Medo
14	Não.		Continuo com o irmão de 8 anos em casa.
15	Sim.	Para poder voltar a conviver e ter outras rotinas	
16	Não.		Não faz sentido por tão pouco tempo e porque continuo em casa
17	Não.		Não acho seguro
18	Sim.	A necessidade de contacto da criança com os seus colegas e educadora (poderia ter ficado com os avós, mas consideramos importante para o seu bem-estar psicológico o contacto com os amigos e educadora)	

19	Não.		Tendo em conta que tenho mais 2 filhos que não iriam para a escola, só nos sobrecarregaria como família além dos riscos da pandemia. Temos muito apoio dos avós nessa fase de desconfinamento.
20	Não.		Continuei em casa
21	Sim.	Já estava a trabalhar, e ele precisava de voltar as rotinas escolares	

Quest.	Enquanto encarregado de educação, quais foram a maiores dificuldades sentidas em relação às propostas enviadas? (Pode selecionar várias opções.)	Qual a forma que utilizou para apresentar as propostas enviadas ao seu educando?
1	O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
2	Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
3	Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários educandos (filhos, por exemplo)., Não tenho muito conhecimento em relação ao uso das tecnologias.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
4	Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários educandos (filhos, por exemplo)., Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
5	não houve dificuldades	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
6	Não senti dificuldades. Fomos sempre adaptando as atividades aos materiais que temos conforme aconselhado.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
7	Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas., Achei que algumas das propostas eram complicadas para o meu educando – o que não permitia que ele as realizasse de forma autónoma (sem a minha ajuda).	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
8	Comecei a sentir dificuldade na gestão dos recursos materiais, porque acabaram e tive a necessidade de ir comprar mais., Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas., Achei que algumas das propostas eram complicadas para o meu educando – o que não permitia que ele as realizasse de forma autónoma (sem a minha ajuda).	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
9	O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
10	Achei que algumas das propostas eram complicadas para o meu educando – o que não permitia que ele as realizasse de forma autónoma (sem a minha ajuda)., Não tive dificuldades.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
11	Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas., De facto trabalhar conseguir conciliar tudo com as atividades não é fácil ...	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
12	O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer., Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas., Achei que algumas das propostas eram complicadas para o meu educando – o que não permitia que ele as realizasse de forma autónoma (sem a minha ajuda).	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
13	O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer., Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.

14	Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas., gerir também a telescola e os trabalho de casa do meu filho de 8 anos.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
15	O meu educando não se interessava e eu tive de o ir obrigando a fazer.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
16	Não tive dificuldades.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
17	Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários educandos (filhos, por exemplo).	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
18	Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
19	Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários educandos (filhos, por exemplo)., Tive dificuldade em gerir o tempo, entre o meu trabalho e as atividades propostas.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
20	Não tenho muito conhecimento em relação ao uso das tecnologias.	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.
21	Comecei a sentir dificuldade na gestão dos recursos materiais, porque acabaram e tive a necessidade de ir comprar mais., Tive dificuldade em gerir o uso dos recursos digitais entre mim e o meu educando OU entre os vários educandos (filhos, por exemplo).	Mostrava-lhe os vídeos e, depois, a ficha.

Quest.	Procurou estabelecer uma rotina com a criança, de modo a realizar as atividades propostas sempre na mesma altura do dia?	No período em que o seu educando não estava a realizar as atividades propostas, qual era a dinâmica? (Pode selecionar várias)
1	Não havia um horário fixo. As atividades eram realizadas, quando dava.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Ele brincava com a/o irmã(o)., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o).
2	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de tarde.	Ele brincava com a/o irmã(o)., Brincávamos juntos., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o)., caminhadas, andar de bicicleta...
3	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava com a/o irmã(o)., Brincávamos juntos.
4	Não havia um horário fixo. As atividades eram realizadas, quando dava.	Ele brincava com a/o irmã(o).
5	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho., por estarmos em teletrabalho, o meu educando via televisão e telefone sozinho mas com supervisão
6	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Brincávamos juntos., O meu educando estava na playstation enquanto eu fazia as lidas da casa e por vezes ajuda-me. Quando estava bom tempo usufruímos da piscina.
7	Não havia um horário fixo. As atividades eram realizadas, quando dava.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Apesar do meu educando querer que brincasse com ele, eu não conseguia, pois tinha outros afazeres., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, sem supervisão de um adulto.
8	Não consegui manter essa rotina por causa do trabalho, porém considero que teria sido importante para o meu educando.	O meu educando via TV, brincava ou estava a ver vídeos no YouTube, enquanto eu estava a trabalhar, conseguindo supervisioná-lo
9	Apesar de tentar, tive alguma dificuldade em manter uma rotina.	O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o).
10	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de tarde.	Brincávamos juntos., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, com supervisão de um adulto.
11	Não consegui manter essa rotina por causa do trabalho, porém considero que teria sido importante para o meu educando.	Ele brincava com a/o irmã(o)., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, com supervisão de um adulto., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o).

12	Não consegui manter essa rotina por causa do trabalho, porém considero que teria sido importante para o meu educando.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Ele brincava com a/o irmã(o).
13	Apesar de tentar, tive alguma dificuldade em manter uma rotina.	Ele brincava com a/o irmã(o)., Brincávamos juntos.
14	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Ele brincava com a/o irmã(o)., Apesar de o meu educando querer que brincasse com ele, eu não conseguia, pois tinha outros afazeres., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, sem supervisão de um adulto.
15	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava com a/o irmã(o).
16	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de tarde.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais.
17	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava com a/o irmã(o).
18	Não consegui manter essa rotina por causa do trabalho, porém considero que teria sido importante para o meu educando.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Brincávamos juntos., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, com supervisão de um adulto.
19	Não havia um horário fixo. As atividades eram realizadas, quando dava.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Ele brincava com a/o irmã(o)., Brincávamos juntos., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel com a/o irmã(o).
20	Sim, na totalidade ou na maioria das vezes, realizámos as atividades de manhã.	Ele brincava com a/o irmã(o)., Brincávamos juntos.
21	Apesar de tentar, tive alguma dificuldade em manter uma rotina.	Ele brincava sozinho, enquanto eu me preocupava com questões pessoais/profissionais., Apesar de o meu educando querer que brincasse com ele, eu não conseguia, pois tinha outros afazeres., O meu educando via televisão ou estava no computador/tablet/telemóvel sozinho, com supervisão de um adulto.

Quest.	Em algum momento, sentiu que o que era pedido em vídeo ou na ficha não era possível de ser realizado em casa?	Em caso afirmativo, apresente o seu motivo.	Durante o tempo de visionamento dos vídeos, qual foi, na maior parte das vezes, a postura do seu educando?
1	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
2	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
3	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
4	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
5	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
6	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
7	Sim.	Atividades muito complexas.	Dependia.
8	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
9	Não.		No início, estava concentrado; mas, depois, distraía-se.
10	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
11	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
12	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
13	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
14	Não.		No início, estava concentrado; mas, depois, distraía-se.
15	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
16	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.

17	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
18	Não.		No início, estava concentrado; mas, depois, distraía-se.
19	Sim.	Com 3 filhos de idades diferentes, um ainda bebé, por vezes não conseguia conciliar os trabalhos deles, afazeres de casa e trabalho dos pais. Por ela fazia todas as atividades todos os dias direitinho, nós é que não conseguimos.	Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
20	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.
21	Não.		Permanecia concentrado e interessado durante todo o vídeo.

Quest.	O seu educando mostrou-se sempre interessado e motivado com as atividades propostas?	Qual foi a sua postura perante essa falta de interesse e motivação do seu educando?
1	Não.	Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
2	Sim.	
3	Sim.	
4	Sim.	
5	Sim.	
6	Não.	
7	Não.	Primeiro disse-lhe que teria de fazer na mesma, depois acabei por deixá-lo ser ele a decidir.
8	Não.	Disse-lhe que tinha de fazer as atividades na mesma.
9	Não.	Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
10	Sim.	
11	Sim.	
12	Não.	
13	Sim.	
14	Não.	
15	Não.	Disse-lhe que tinha de fazer as atividades na mesma.
16	Não.	Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
17	Não.	Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
18	Não.	Ia-lhe mostrando os trabalhos realizados pelos amigos, de forma a incentivá-lo.
19	Sim.	
20	Sim.	
21	Sim.	

Quest.	De todas as propostas enviadas, qual/quais a(s) tipologia(s) de atividade(s) que foi mais do agrado do seu educando? (Selecione, no máximo, três.)	De todas as propostas enviadas, qual/quais a(s) tipologia(s) de atividade(s) que foi menos do agrado do seu educando? (Selecione, no máximo, três.)
1	Expressão motora	Escrita de palavras, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
2	experiências, culinária, canções e danças	Expressão motora, Procura de objetos, por casa
3	Ciências experimentais, Expressão motora, Cozinhados	Escrita de palavras, Canções e danças
4	Ciências experimentais, Cozinhados, Canções e danças	Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
5	Ciências experimentais, Expressão motora, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)	Dramatizações
6	Ciências experimentais, Escrita de palavras, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Procura de objetos, por casa	Dramatizações, Cozinhados, Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam), Canções e danças
7	Procura de objetos, por casa, Jogos no computador.	Expressão motora, Dramatizações, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
8	Ciências experimentais, Cozinhados, Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam)	Expressão motora, Canções e danças
9	Cozinhados, Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam), Procura de objetos, por casa	Ciências experimentais, Dramatizações, Canções e danças
10	Cozinhados, Canções e danças, Procura de objetos, por casa	Escrita de palavras, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam)
11	Todas	Nenhuma
12	Cozinhados	Expressão motora, Dramatizações
13	Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Procura de objetos, por casa	Cozinhados
14	Ciências experimentais, Expressão motora, Cozinhados	Dramatizações, Escrita de palavras

15	Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Canções e danças, Procura de objetos, por casa	Dramatizações, Cozinhados
16	Ciências experimentais, Expressão motora, Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam), Procura de objetos, por casa	Escrita de palavras, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer)
17	Expressão motora, Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam)	Escrita de palavras
18	Ciências experimentais, Expressão motora, Canções e danças, Procura de objetos, por casa	Ciências experimentais, Canções e danças
19	Ciências experimentais, Cozinhados, Canções e danças	Desenhos e pinturas dirigidas (atividades em que eram dadas indicações explícitas do que fazer), Procura de objetos, por casa
20	Ciências experimentais, Cozinhados, Procura de objetos, por casa	Ciências experimentais, Cozinhados, Procura de objetos, por casa
21	Cozinhados, Criações livres (atividades em que era dada, apenas, uma indicação inicial e as crianças realizavam-na da forma que entendiam), Canções e danças, Procura de objetos, por casa	Expressão motora, Dramatizações, Escrita de palavras

Quest.	Considera que o feedback dado pelos estagiários e pela educadora foi importante para a manutenção da motivação do seu educando?	Considera que o facto de serem ditos os nomes de cada criança, durante a canção do "Bom dia", era importante para o seu educando?	Como o seu educando reagia nesse momento?
1	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
2	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
3	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
4	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
5	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
6	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
7	Não.	Não.	Não tinha nenhuma reação.
8	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
9	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
10	Sim.	Sim.	Ficava envergonhado.
11	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
12	Sim.	Sim.	Ficava envergonhado.
13	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
14	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
15	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
16	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
17	Sim.	Sim.	Sorria, ficava contente
18	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
19	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
20	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".
21	Sim.	Sim.	Respondia "Bom dia".

Quest.	Em alguns vídeos, surgiram produções do seu educando. Considera que essa partilha foi importante para a criança?	Nos momentos da partilha das produções das crianças, como o seu educando reagia? (Pode assinalar várias.)
1	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele.
2	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele., Comentava o trabalho dos colegas.
3	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele., Comentava o trabalho dos colegas.
4	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele.
5	Sim.	Ficava entusiasmado.
6	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele., Comentava o trabalho dos colegas.
7	Sim.	Parava o vídeo para ver com atenção os trabalhos dos amigos.
8	Não.	Está questão não se aplica na sala B2
9	Sim.	Ficava envergonhado.
10	Sim.	Comentava o trabalho dos colegas., Ficava envergonhado.
11	Sim.	Procurava o trabalho dele.
12	Sim.	Ficava envergonhado.
13	Sim.	Ficava entusiasmado.
14	Sim.	Ficava entusiasmado., Parava o vídeo para ver com atenção os trabalhos dos amigos.
15	Sim.	Procurava o trabalho dele., Comentava o trabalho dos colegas.
16	Sim.	Procurava o trabalho dele.
17	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele.
18	Sim.	Procurava o trabalho dele.
19	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele.
20	Sim.	Ficava entusiasmado., Procurava o trabalho dele., Parava o vídeo para ver com atenção os trabalhos dos amigos.
21	Não.	Ficava entusiasmado.

Quest.	Considera que o facto de a educadora aparecer algumas vezes nos vídeos dos estagiários e de fazer os seus próprios vídeos teve importância para o seu educando?	Apresente um motivo, para a resposta anterior.
1	Sim.	Ela gosta muito de ver os seus trabalhos reconhecidos.
2	Sim.	Porque tinha muitas saudades de ver e ouvir a educadora
3	Sim.	Saudades
4	Sim.	Servia para "matar" algumas saudades.
5	Sim.	Imprescindível para a manutenção do vínculo com a escola
6	Sim.	Ele sente saudades de todos mas os amigos ele vê por videochamada, sempre que a educadora diz alguma coisa no WhatsApp e mesmo os vídeos dela trazem sempre um sorriso na cara do meu filho.
7	Sim.	Ele gosta muito da L. e da "senhora de bibe rosa".
8	Sim.	Motiva a criança a interagir.
9	Sim.	Estar presente
10	Sim.	Mostrou que não se tinha esquecido dos meninos
11	Sim.	O facto de sentirem saudades da professora
12	Sim.	Manter a ligação com a professora
13	Sim.	Para motivação
14	Sim.	A educadora é o adulto de referência do meu educando. Para ele foi muito importante e motivador poder ver a educadora.
15	Sim.	Torna se mais motivador
16	Sim.	A educadora é o adulto de referência na escola
17	Sim.	Ela gosta muito da educadora e tem muitas saudades.
18	Sim.	as saudades da educadora
19	Sim.	Sim ajudou a matar as saudades
20	Sim.	Saudades
21	Sim.	Ficava feliz de ver a professora

Quest.	Durante o período de confinamento, o seu educando pedia para estar em contacto com os colegas e com a educadora?	Procurou colmatar essa necessidade do seu educando? (Pode seleccionar várias opções.)	O seu educando mostrou interesse em visualizar as fotografias e vídeos dos colegas, relativos à realização das atividades, partilhados pelos restantes pais?
1	Não.		Sim.
2	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
3	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
4	Não.		Sim.
5	Sim.	Não, pois não tive oportunidade de o fazer.	Sim.
6	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
7	Não.		Não.
8	Não.		Sim.
9	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora).	Sim.
10	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
11	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Ligar à professora...	Sim.

12	Sim.	Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
13	Sim.	Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
14	Sim.	Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
15	Não.		Sim.
16	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
17	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora)., Sim. Para isso, realizei videochamadas com outros pais e crianças.	Sim.
18	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora).	Sim.
19	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora).	Sim.
20	Sim.	Sim. Para isso, recorri ao grupo do WhatsApp (onde estão os pais e a educadora).	Sim.
21	Sim.	Não, pois não tive oportunidade de o fazer.	Sim.

Quest.	Considera que a tecnologia aliada à educação foi fundamental durante o período de confinamento? Em que medida?	Quais as suas sugestões de melhoria, relativamente aos recursos enviados (vídeos e fichas)?
1	Sim. é importante haver uma relação próxima entre a escola e a casa e tal seria impossível sem a proximidade que as tecnologias permitem.	Mas vídeos de leitura de histórias, trabalhos manuais, especialmente a de reproduzir quadros de pintores conhecidos. Vídeos com danças e músicas.
2	Foi fundamental, para manter a pertença ao grupo, as rotinas e hábitos de trabalho.	Ao nível das fichas podiam estar mais adequadas às diferentes idades
3	Manter os trabalhos	Excelente
4	Sim. Gostava de ver os colegas.	Nada a referir.
5	Foi imprescindível. Não havia outra forma do fazer	Considero-os adequados.
6	Sim. Numa era sem videochamada ou fotografias enviadas por telemóvel seria muito complicado em termos psicológicos. O meu filho não tem irmãos e colmata a necessidade de partilha com os colegas por isso sei que este confinamento iria ter consequências muito graves.	Estiveram sempre muito bem.
7	Sem opinião.	As propostas deveriam ter em atenção que alguns pais têm trabalhos "diferentes" e que não há disponibilidade para trabalhos muito elaborados. Acho que o tempo de qualidade em família deve ser mais importante do que os trabalhos.
8	Sim, a tecnologia é sempre importante, porque permite a união das pessoas e das coisas.	Estavam perfeitos, não tenho nada apontar.
9	Tudo	Nada
10	Sim. Manteve-nos próximos embora cada um em sua casa	Atividades mais curtas exigindo menos tempo na sua realização
11	Sim, mas faltou ser "live" ver em direto a professora	Os vídeos embora muito bons, era tudo muito rápido... Mais devagar em alguns pontos para melhor entenderem... Tive de voltar atrás algumas vezes...
12	Sim	Penso que as atividades eram demasiado complicadas e quase impossíveis de fazer sozinhos. Todas elas necessitavam de muito acompanhamento
13	sim para manter contacto	por mim tudo bem
14	Sim, foi importante, facilitou a receção e partilhas das atividades.	Não tenho sugestões.
15	Poder realizar todas as atividades e ter recursos para pesquisar os assuntos abordados	Nada a acrescentar

16	Sem exagerar no tempo em frente a computador deixá-lo mexer e explorar foi cativante para ele principalmente o Google maps que permite viajar sem sair de casa	Existem várias estratégias sem ser sempre em fichas a usar a escrita para a qual ainda não têm maturidade
17	Sim. A escola tem importância na formação e amizades e é fundamental manter essa ligação de forma a manter alguma normalidade neste período.	Seria interessante haver mais leitura de histórias, musicas, teatros... A minha filha mostra muito interesse por estas atividades quando são feitas nos vídeos.
18	Para estarem perto uns dos outros.	nada a acrescentar
19	Sim, sem a net computador e telemóvel iria ser muito complicado manter a motivação	Nada a apontar
20	Continuar a aprender	.
21	Sim, deu para o manter ocupado	Não tenho sugestões

Quest.	Qual o balanço que faz das propostas enviadas (tanto dos estagiários, como das educadoras)?	Se tivesse de classificar as propostas enviadas, de acordo com o seu grau de satisfação, que classificação atribuiria?
1	É um balanço muito positivos. Todos se esforçaram muito para continuar a apoiar as nossas crianças e proporcionar-lhes novas aprendizagens.	4
2	Muito boas e importantes para o desenvolvimento das crianças	5
3	Nota 10	5
4	Muito boa.	5
5	Considero que o contacto social foi mantido, imprescindível neste período tão desestabilizador para as crianças.	5
6	Adorei e o meu educando também.	5
7	Positivo.	3
8	Muito positivo, julgo que algumas atividades motoras nem sempre eram de fácil implementação, no entanto, tentamos ver as mesmas como um ponto de partida, e tentamos adaptar as mesmas ao espaço disponível em casa.	4
9	Excelente trabalho	5
10	Muito bom	5
11	Positivo	4
12	Positivo	3
13	muito boa	5
14	Foi um excelente trabalho, as tarefas adequadas e tudo muito bem organizado.	5
15	Muito positivo e produtivo	5
16	Satisfaz	3
17	É um balanço muito positivo.	4
18	Positiva, assente na temática que estava planeada dar presencialmente.	4
19	Positivo	5
20	Excelente	5
21	Foram boas e interessantes	5

ANEXO 12 – ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS

Entrevista à educadora Lara



No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, eu, Sara Dionísio, encontro-me a realizar uma investigação relativa ao impacto que as propostas educativas enviadas tiveram nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento, devido ao COVID-19. Neste sentido, esta entrevista escrita é enviada às duas educadoras cooperantes, que trabalham na instituição na qual realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância.

A presente entrevista tem, então, como objetivos compreender como foi realizada a relação entre a educadora e as famílias e as crianças; recolher aspetos relativos às propostas enviadas e recolher perspetivas e experiências pessoais – relativamente aos recursos digitais utilizados, à importância de tecnologia, às dificuldades sentidas (durante o confinamento e no regresso ao regime presencial), as mudanças ocorridas na identidade profissional e a influência no desenvolvimento das crianças.

É de ressaltar que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins académicos e que, em nenhum momento, os nomes das educadoras serão mencionados.

Agradeço, desde já, a colaboração e disponibilidade.

As primeiras questões focam-se na sua relação com as famílias e com as crianças.

1. Durante o período de confinamento, como tentou manter-se em contacto com todas as famílias e perceber as dificuldades que estavam a sentir? Porquê?

Sim, para manter o elo com a “escola” e incentivar a continuidade das atividades.

2. Que recursos utilizou para estar em contacto com as famílias e com as crianças (grupo do WhatsApp, e-mail, ...)?

E-mail e WhatsApp.

3. Com este período de regime à distância, considera que a sua relação com as famílias:

X Manteve-se igual.

___ Melhorou.

___ Piorou.

Quais as razões?

Desde o início do ano estabeleci uma relação de cordialidade, respeito e diálogo, pelo eu quando a pandemia surgiu, havia uma relação de bem cimentada.

- 4. Considera que o seu relacionamento com as crianças foi alterado devido ao regime à distância? (Se houve crianças com as quais perdeu o contacto, se houve crianças que acabaram por se aproximar de si, devido às saudades por exemplo, ...)**

Penso que duas ou três crianças podem ter perdido a ligação comigo e com os colegas devido ao desinteresse por parte dos pais.

Passando, agora, para algumas questões relativas às propostas enviadas para as famílias.

- 5. Houve crianças que não participaram desde o início (considerando que a primeira proposta enviada foi relativamente ao Dia do Pai). Procurou explicar às famílias a importância de realizarem as atividades?**

Expliquei as razões da necessidade de as crianças manterem uma rotina de trabalho e uma ligação com a “escola”.

- 6. Ao longo do tempo, algumas crianças foram começando a realizar as atividades. Qual acredita ter sido a razão?**

Sim, duas ou três.

- 7. Em média, quantas crianças participaram diariamente nas atividades propostas?**

Inicialmente, mais de metade, depois de maio começou a reduzir para cerca de metade. N mês de junho baixou para um terço das crianças.

- 8. Quais os tipos de atividades que considera que foram mais do interesse das crianças? E das famílias?**

As crianças gostaram das atividades todas, em geral, naturalmente que houve umas de gostaram mais devido à novidade destas.

As famílias reagiram muito positivamente à maioria das atividades.

9. Quais os tipos de atividades que considera que foram menos do interesse das crianças? E das famílias?

Penso que a dança dos escoceses foi a que teve menos adesão.

10. Considera que os recursos enviados (vídeos e fichas) foram adequados às características de todas as famílias? Caso a sua resposta seja negativa, indique a razão.

Sim, houve uma grande preocupação de proporcionar atividades estimulantes.

11. Quais as maiores dificuldades que as famílias lhe reportaram, no âmbito das atividades propostas?

A falta de alguns materiais, no início da pandemia. Melhorou com decorrer das semanas.

12. Imaginando que esta situação se repetia, quais as estratégias que utilizaria? E que melhorias faria?

Penso que não mudaria grande coisa.

13. Qual o balanço que faz das propostas enviadas às famílias?

Muito adequadas ao projeto, à faixa etária e às condições da pandemia.

Para terminar, o foco das próximas questões está nas suas perspetivas e experiências pessoais.

14. Que ferramentas digitais utilizou para produzir e enviar os recursos às famílias (programas de edição, *Wetransfer*, *Google drive*, *YouTube*, *word*, ...)?

Vídeos, áudios e e-mails.

15. Teve a necessidade de conhecer novas ferramentas digitais (seja para a produção de material, como para o envio do mesmo)? Se sim, como foi a sua adaptação às mesmas?

Não

16. Qual a importância que atribui ao uso da tecnologia na educação, no contexto atual?

Não é importante

Ligeiramente importante

Moderado

Importante

Muito importante

17. Indique a sua posição em relação à seguinte afirmação: “Ao longo do tempo, o grau de importância que atribuí ao uso da tecnologia na educação foi alterando.”

Discordo totalmente

Discordo

Indiferente

Concordo

Concordo totalmente

18. Quais as maiores dificuldades que sentiu, ao longo do período de confinamento (seja ao nível da produção de materiais, de contacto com as famílias, *feedback*, ...)?

Conseguir *feedback* de algumas famílias atempadamente.

19. Apesar das contingências, considera que este período trouxe alguns desafios para si, enquanto educadora de infância (novas aprendizagens, por exemplo)? Se sim, pode partilhar alguns exemplos?

Aprendo todos os dias. E aprendi muito na interação com as famílias e os estagiários.

20. De que forma, na sua opinião, o confinamento poderá ter influenciado o desenvolvimento das crianças?

Receio que o confinamento traga consequências negativas para as crianças, sobretudo para aquelas que ficaram muito tempo ligadas aos *Tablets* e sem apoio parental.

21. Qual a importância que atribui ao facto de as crianças terem uma rotina e realizarem, diariamente, as tarefas enviadas?

- Não é importante
- Ligeiramente importante
- Moderado
- Importante
- Muito importante

22. Considera que a data de 1 de junho foi a data mais adequada para a abertura dos jardins de infância?

- Sim Não

Porquê?

Não se justifica a reabertura dos JI por 18 dias para meia dúzia de crianças.

23. Quantas crianças regressaram ao Jardim de Infância, aquando da sua reabertura? Esse número tem vindo a alterar-se?

Comecei com 4 e mantenho (entregue a 24 de junho).

24. No regresso às atividades presenciais, quais foram as suas maiores dificuldades?

Manter distanciamento e a reorganização da sala.

25. Considera que houve uma mudança naquilo que é a sua identidade enquanto educadora?

- Sim Não

Em que medida?

26. O que mais a surpreendeu durante esta experiência (quer pela positiva, quer pela negativa)?

A capacidade das famílias e dos professores de, em pouco tempo, se reorganizarem.

27. O que leva desta experiência à distância, para os próximos anos letivos?

Desejo de que isto não se volte a repetir e a convicção que se isso acontecer, conseguiremos ultrapassar tudo, se houver responsabilidade e empenho de todos.

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração!



No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, eu, Sara Dionísio, encontro-me a realizar uma investigação relativa ao impacto que as propostas educativas enviadas tiveram nas crianças e nas famílias, durante o período de confinamento, devido ao COVID-19. Neste sentido, esta entrevista escrita é enviada às duas educadoras cooperantes, que trabalham na instituição na qual realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância.

A presente entrevista tem, então, como objetivos compreender como foi realizada a relação entre a educadora e as famílias e as crianças; recolher aspetos relativos às propostas enviadas e recolher perspetivas e experiências pessoais – relativamente aos recursos digitais utilizados, à importância de tecnologia, às dificuldades sentidas (durante o confinamento e no regresso ao regime presencial), as mudanças ocorridas na identidade profissional e a influência no desenvolvimento das crianças.

É de ressaltar que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins académicos e que, em nenhum momento, os nomes das educadoras serão mencionados.

Agradeço, desde já, a colaboração e disponibilidade.

As primeiras questões focam-se na sua relação com as famílias e com as crianças.

1. Durante o período de confinamento, como tentou manter-se em contacto com todas as famílias e perceber as dificuldades que estavam a sentir? Porquê?

Mantive-me em contato com os pais através de *email*, *Whats.App* e contato telefónico. Visto ser uma situação inesperada para todos e ninguém estar preparado, ficámos todos muito ansiosos e preocupados. Junto das famílias procurei manter calma e transmitir uma mensagem de esperança, ser compreensiva perante as dificuldades que cada família estava a passar e ajudar dentro do possível, para que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade e apoio, quando se deu início ao ensino à distância.

2. Que recursos utilizou para estar em contacto com as famílias e com as crianças (grupo do whatsapp, e-mail, ...)?

E-mail, *WhatsApp* e telemóvel.

3. Com este período de regime à distância, considera que a sua relação com as famílias:

Manteve-se igual.

Melhorou.

Piorou.

Quais as razões?

A minha relação com as famílias acabou por melhorar com alguns pais, com outros já mantinha uma relação mais próxima. Com o ensino à distância aproximamo-nos mais, foram partilhadas as dificuldades, angústias e até mesmo as coisas boas que foram acontecendo durante este período, também não foi tudo mau! Havia alguns pais que eu só via e falava no final dos períodos (entrega das avaliações) e neste período de regime à distância, acabávamos por falar mais, principalmente através do whatsapp, os pais sentiam necessidade de conversar comigo e partilhar a sua situação quer familiar, quer profissional, pediam conselhos de como conseguir gerir o apoio aos filhos, teletrabalho, trabalhos domésticos...que para alguns não foi nada fácil! Para além disso, ao partilharem comigo os trabalhos dos seus educandos, acabavam por referir se as crianças tinham gostado de fazer as atividades, que tipo de atividades lhes davam maior prazer de realizar, enviavam pequenos filmes com mensagens ou a realização da atividade.

4. Considera que o seu relacionamento com as crianças foi alterado devido ao regime à distância? (Se houve crianças com as quais perdeu o contacto, se houve crianças que acabaram por se aproximar de si, devido às saudades por exemplo, ...)

Eu senti que as crianças tinham saudades minhas, pediam aos pais para falar comigo, queriam ir para o JI (alguns pensavam que eu estava lá, só quando começaram a ver os meus vídeos em casa é que aceitaram que eu também estava em casa), enviavam-me mensagens, fotos, pequenos vídeos...assim como eu

também senti a falta delas. Quando nos víamos uns aos outros era muito bom! Contudo, houve duas crianças com que não consegui manter essa ligação, os pais não tinham WhatsApp, um deles nunca respondeu a mensagens nem a mails e outro só muito mais tarde começou a fazê-lo.

Passando, agora, para algumas questões relativas às propostas enviadas para as famílias.

5. Houve crianças que não participaram desde o início (considerando que a primeira proposta enviada foi relativamente ao Dia do Pai). Procurou explicar às famílias a importância de realizarem as atividades?

No início foi um bocado complicado para os pais conseguirem gerir as atividades que lhes eram enviadas para os filhos, o teletrabalho, as tarefas domésticas, o terem filhos mais velhos que também necessitavam do apoio deles...mas enviei-lhes um mail e explicar o quanto era importante as crianças manterem as rotinas e fazerem qualquer coisa, mesmo que não fosse tudo o que se propunha, até mesmo ajudarem nas tarefas domésticas. A minha preocupação maior até era em relação às crianças que vão para o 1º ciclo, não era bom pararem completamente e tentei explicar isso aos pais, eles não estavam de férias!

6. Ao longo do tempo, algumas crianças foram começando a realizar as atividades. Qual acredita ter sido a razão?

Penso que foi a sensibilização feita junto dos pais em como as rotinas eram importantes e também porque a pouco e pouco os pais começaram a organizar-se melhor. Alguns diziam-me que logo de manhã executavam as atividades propostas com os filhos e só depois é que iniciavam o teletrabalho, deixando os filhos em brincadeira livre.

7. Em média, quantas crianças participaram diariamente nas atividades propostas?

Até meados de maio eram 15/16, mas depois começou a diminuir.

8. Quais os tipos de atividades que considera que foram mais do interesse das crianças? E das famílias?

Experiências, jogos de movimento, educação física, dança, culinária...gostam mais deste tipo de atividades. As famílias acabam por também aderir bem a estas atividades, pois conseguem mais facilmente que os filhos as realizem sem “resmungar”, quando são atividades de maior concentração e atenção fazem-nas, mas no ambiente em casa, acabam por se distrair com mais facilidade e consequentemente demoram mais tempo a realizá-las, tempo esse que nem sempre os pais dispunham.

9. Quais os tipos de atividades que considera que foram menos do interesse das crianças? E das famílias?

Tal como referi anteriormente, as atividades que requerem maior atenção, concentração, principalmente decoração de imagens. As famílias não aderiram muito a jogos de família ou dramatização de situações, talvez por não se sentirem à vontade em filmar essas atividades!

10. Considera que os recursos enviados (videos e fichas) foram adequados às características de todas as famílias? Caso a sua resposta seja negativa, indique a razão.

Penso que sim, pelo menos não tive ninguém que tivesse referido essa situação. Apenas tive uma criança que não fez nenhuma atividade, mas deve-se ao fato da família ter dificuldade em comunicar em português e nem se preocuparam em fazer as atividades com o filho.

11. Quais as maiores dificuldades que as famílias lhe reportaram, no âmbito das atividades propostas?

Conjugar as atividades da Pré com o teletrabalho, as atividades domésticas, outros filhos a estudar que também necessitavam de apoio e do computador (algumas famílias só tinham um computador).

12. Imaginando que esta situação se repetia, quais as estratégias que utilizaria? E que melhorias faria?

Talvez planificar atividades para a semana sem ter a obrigatoriedade de ser diário e as famílias irem auxiliando as crianças de acordo com as suas disponibilidades (se calhar mais ao fim de semana). Também realizar atividades mais lúdicas e atividades em que as crianças não estivessem tão dependentes dos pais e conseguissem realizá-las sozinhos sem supervisão, de forma a que os pais também pudessem trabalhar ao mesmo tempo. Não sei, teria que ser muito bem pensado!

13. Qual o balanço que faz das propostas enviadas às famílias?

As atividades foram ao encontro do projeto que estávamos a explorar, as crianças estavam entusiasmadas com a exploração dos países e como houve continuação mesmo à distância, as crianças aderiram bem.

Para terminar, o foco das próximas questões está nas suas perspetivas e experiências pessoais.

14. Que ferramentas digitais utilizou para produzir e enviar os recursos às famílias (programas de edição, *Wetransfer*, *Google drive*, *YouTube*, *word*, ...)?

No início os vídeos eram enviados no *Wetransfer*, mas depois por sugestão de um encarregado de educação, começaram a ser enviados através do *YouTube*. Também foi utilizado o *Word* para as restantes atividades.

15. Teve a necessidade de conhecer novas ferramentas digitais (seja para a produção de material, como para o envio do mesmo)? Se sim, como foi a sua adaptação às mesmas?

Sim, tive que me adaptar a outras ferramentas que geralmente não utilizava, mas o ensino à distância fez com que isso acontecesse. Claro que no início foi um pouco confuso, mas com facilidade me adaptei.

16. Qual a importância que atribui ao uso da tecnologia na educação, no contexto atual?

___ Não é importante

- Ligeiramente importante
- Moderado
- Importante
- Muito importante

17. Indique a sua posição em relação à seguinte afirmação: “Ao longo do tempo, o grau de importância que atribuí ao uso da tecnologia na educação foi alterando.”

- Discordo totalmente
- Discordo
- Indiferente
- Concordo
- Concordo totalmente

18. Quais as maiores dificuldades que sentiu, ao longo do período de confinamento (seja ao nível da produção de materiais, de contacto com as famílias, *feedback*, ...)?

A maior dificuldade foi sem dúvida a produção dos materiais e a seleção de atividades que fossem de fácil acesso quer para as crianças quer para os pais.

É totalmente diferente realizar as atividades à distância, não conseguimos saber ao certo o grau de satisfação das crianças, as suas dificuldades... pois verifiquei que algumas das atividades tinham muito a mão do adulto e no fundo não é isso que pretendemos!

19. Apesar das contingências, considera que este período trouxe alguns desafios para si, enquanto educadora de infância (novas aprendizagens, por exemplo)? Se sim, pode partilhar alguns exemplos?

Nós como educadoras estamos sempre a aprender, claro que o ensino à distância foi desafiante, permitiu que eu também me tornasse mais versátil, mais criativa... mas o que eu gosto mesmo é o ensino presencial!

20. De que forma, na sua opinião, o confinamento poderá ter influenciado o desenvolvimento das crianças?

As crianças estão sempre a aprender, mesmo a brincar elas aprendem, na realização de pequenas tarefas domésticas, podem ser outro tipo de aquisições, mas estão sempre em aprendizagem, as crianças têm essa capacidade e por isso penso que o confinamento não prejudicou o seu desenvolvimento.

21. Qual a importância que atribui ao facto de as crianças terem uma rotina e realizarem, diariamente, as tarefas enviadas?

- Não é importante
- Ligeiramente importante
- Moderado
- Importante
- Muito importante

22. Considera que a data de 1 de junho foi a data mais adequada para a abertura dos jardins de infância?

- Sim
- Não

Porquê?

Ainda estamos numa situação muito delicada, onde são necessários muitos cuidados (distanciamento, desinfeção constante...). São crianças muito pequenas com alguma dificuldade (como é normal) de manter o distanciamento quer com as outras crianças quer com os adultos, precisam de carinho, afeto, e isso não dá à distância! E depois apesar de todos os cuidados, podem trazer/levar o vírus de /para casa, o número de pessoas com quem se relaciona aumentou substancialmente, pondo em perigo também as pessoas que trabalham na escola. Sei que é muito complicado para os pais que estão em teletrabalho ou já a trabalhar presencialmente, mas é um risco. E depois há sempre aqueles que não precisam, mas como os pais já estão saturados acabam por os levar para o JI.

23. Quantas crianças regressaram ao Jardim de Infância, aquando da sua reabertura? Esse número tem vindo a alterar-se?

10 e a semana passada passaram para 11. (foi entregue no dia 21 junho)

24. No regresso às atividades presenciais, quais foram as suas maiores dificuldades?

Manter o distanciamento entre todos dentro da sala, explicar que não se devem tocar, cada um tem os seus materiais e que têm que desinfetar as mãos cada vez que trocam de jogos...não é fácil, embora eles tenham consciência que o COVID é muito perigoso e até acabam por chamar a atenção dos colegas quando veem que algum está a fazer alguma coisa que os ponha em perigo de contágio.

25. Considera que houve uma mudança naquilo que é a sua identidade enquanto educadora?

Sim Não

Em que medida?

Porque nós educadoras estamos sempre atentas. Claro que esta é uma situação muito preocupante para nós, mas diariamente no JI, a nossa preocupação pelo bem-estar e a nossa responsabilidade pelas crianças é constante.

26. O que mais a surpreendeu durante esta experiência (quer pela positiva, quer pela negativa)?

Pela positiva, o facto de muitas famílias apesar de todos os constrangimentos terem conseguido conciliar tudo e terem feito um esforço enorme por apoiarem os filhos nas atividades enviadas.

A parte negativa foi mesmo o distanciamento com as crianças, as saudades de estar com elas presencialmente.

27. O que leva desta experiência à distância, para os próximos anos letivos?

É sempre uma aprendizagem, uma nova forma de encarar a nossa profissão e uma adaptação a uma nova realidade.

Mais uma vez, agradeço a sua colaboração!