

Afetos, descobertas, aprendizagens, gestos e silêncios: a
polifonia de caminho(s) reflexivo(s) e investigativo(s)
vividos (também) em família

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Júlia Avelino Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Professora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro de 2025

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

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

*Professor diz-me porquê?
Por que voa o papagaio
que solto no ar
que vejo voar
tão alto no vento
que o meu pensamento
não pode alcançar?*

*Professor diz-me porquê?
Por que roda o meu pião?
Ele não tem nenhuma roda
E roda gira rodopia e cai
morto no chão...*

*Tenho nove anos professor
e há tanto mistério à minha
roda
que eu queria desvendar!
Por que é que o céu é azul?
Por que é que marulha o mar?
Porquê?
Tanto porquê que eu queria
saber!
E tu que não me queres
responder!*

*Tu falas, falas professor
daquilo que te interessa
e que a mim não interessa.
Tu obrigas-me a ouvir
quando eu quero falar.
Obrigas-me a dizer
quando eu quero escutar.
Se eu vou a descobrir
Fazes-me decorar.*

*É a luta professor
a luta em vez de amor.*

*Eu sou uma criança.
Tu és mais alto
mais forte mais poderoso.
E a minha lança
quebra-se de encontro à tua
muralha*

*Mas
enquanto a tua voz zangada
ralha
tu sabes professor
eu fecho-me por dentro
faço uma cara resignada
e finjo
finjo que não penso em nada.*

*Mas penso.
Penso em como era engraçada
aquela rã que esta manhã ouvi
coaxar.
Que graça que tinha
aquela andorinha
que ontem à tarde vi passar!...
E quando tu depois vens
definir
o que são conjunções
e preposições...
quando me fazes repetir
que os corações
têm duas aurículas e dois
ventrículos
e tantas, tantas mais
definições...
o meu coração
o meu coração que não sei
como é feito
nem quero saber
cresce
cresce dentro do peito
a querer saltar cá para fora
professor a ver se tu assim
compreenderias
e me farias
mais belos os dias.*

(Alice Gomes, 1946)

AGRADECIMENTOS

Começando pela pessoa que mais amo na vida, a minha Mãe. Agradeço-lhe por todas as oportunidades, pela confiança, pela força e pelo exemplo que sempre me deu. Sem ela, nada seria possível.

À minha família, que apesar da distância do oceano, nunca deixou de me apoiar, preocupar-se comigo e orientar-me para o caminho certo. Especialmente à minha Madrinha, que é luz nos dias mais escuros e porto seguro em todos os momentos.

À Lídia e ao Berto, que desde os meus 5 anos foram tudo para mim, cuidando de mim como se fosse filha deles, com amor e dedicação incondicionais.

Ao meu namorado, pelo apoio constante e incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada pelo conforto e o amor. Juntos conseguimos mesmo tudo! À sua família, que também sinto como minha, obrigada pelo apoio, pelo carinho e pelos ensinamentos.

Ao Samu, amigo de todas as horas, sempre disponível para ajudar e ouvir. Serei eternamente grata!

À Ana Teresa e à Inês, obrigada por serem o meu pilar desde o primeiro dia em Leiria, especialmente nos momentos em que a saudade dos meus era maior e que os desafios da vida se tornavam mais exigentes.

À Mariana, a melhor colega de casa e amiga que poderia imaginar ter, pela companhia diária e pela amizade verdadeira que construímos, obrigada!

À Rute, o meu par pedagógico, pelas aventuras, conquistas e desafios que superámos lado a lado. Sempre juntas!

À professora Rita e à professora Clarinda, pela confiança, pelos desafios e pelas provocações construtivas que nos acompanharam ao longo destes anos. Obrigada por acreditarem em mim e por terem sempre a palavra certa no momento certo.

Um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, obrigada por terem sido a maior fonte de inspiração. Em particular, à pequena Estrelinha V., que já não está entre nós, mas que ficará para sempre na minha memória e no meu coração.

À Nela, exemplo e referência, não só na vida profissional, mas também pessoal.

Por fim, a todas as pessoas que se cruzaram comigo nestes últimos cinco anos, às minhas afilhadas, aos que ficaram e aos que seguiram outros caminhos, agradeço de coração. Levarei comigo todos os ensinamentos.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, traduz o percurso vivido ao longo das experiências formativas em Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Estrutura-se em duas dimensões distintas e complementares: uma dimensão reflexiva, que acompanha a evolução da prática pedagógica, e uma dimensão investigativa, que aprofunda a relação entre famílias e instituições educativas, com enfoque no papel da participação parental no processo de aprendizagem das crianças.

Na dimensão reflexiva, são revisitados os diferentes contextos educativos, destacando as aprendizagens e os desafios que cada um proporcionou. A Creche evidenciou a importância das rotinas como momentos de segurança e estabilidade; o Jardim de Infância reforçou a centralidade da escuta ativa e da pedagogia participativa na construção de projetos com as crianças; e o 1.º CEB colocou em foco a gestão do grupo, a diferenciação pedagógica e a evolução das crianças na forma como expressam e registam as suas ideias. Estes momentos permitiram reconhecer o papel do educador/professor como mediador de experiências que se constroem na interligação entre afetos, descobertas e aprendizagens.

A dimensão investigativa assumiu um carácter qualitativo e centrou-se na análise da participação das famílias, enquanto elemento fundamental do quotidiano educativo. Foram recolhidos dados que permitiram refletir sobre as perceções das famílias acerca do Jardim de Infância, identificando potencialidades e desafios do seu envolvimento. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de reforçar a colaboração com família em contexto educativo, de modo a potenciar aprendizagens mais significativas e a valorizar o papel da criança como sujeito ativo.

Este percurso revelou-se um espaço de crescimento pessoal e profissional, marcado por questionamentos, conquistas e aprendizagens que consolidaram a identidade docente em construção. O relatório traduz, assim, uma reflexão crítica sobre a prática, sustentada na articulação entre teoria e experiência, e sublinha o compromisso com uma pedagogia participativa, que reconhece na voz da criança e no envolvimento das famílias pilares essenciais para uma educação de qualidade.

Palavras chave

Aprendizagem, Criança, Família e Participação.

ABSTRACT

This report, prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, reflects the path undertaken throughout the formative experiences in Nursery, Kindergarten, and Primary Education. It is structured into two distinct yet complementary dimensions: a reflective dimension, which follows the evolution of pedagogical practice, and an investigative dimension, which examines the relationship between families and educational institutions, with particular emphasis on the role of parental participation in children's learning processes.

In the reflective dimension, the different educational contexts are revisited, highlighting the learning opportunities and challenges that each provided. The Nursery emphasized the importance of routines as moments of security and stability; the Kindergarten reinforced the centrality of active listening and participatory pedagogy in the construction of projects with children; and Primary Education placed a stronger focus on group management, pedagogical differentiation, and the children's progress in expressing and recording their ideas. These experiences allowed for a deeper understanding of the role of the educator/teacher as a mediator of experiences built through the interconnection between affectivity and learning.

The investigative dimension adopted a qualitative approach and focused on analyzing family participation as a fundamental element of educational life. Data were collected that enabled reflection on families' perceptions of Kindergarten, identifying both the potential and the challenges of their involvement. The findings highlight the need to strengthen collaboration between school and family in order to foster more meaningful learning experiences and to value the child as an active agent in their own educational process.

This journey has proven to be a space of personal and professional growth, marked by questioning, achievements, and learning that have consolidated a developing teaching identity. The report thus represents a critical reflection on practice, grounded in the articulation between theory and experience, and underscores a commitment to participatory pedagogy, which recognizes the child's voice and family involvement as essential pillars of quality education.

Keywords

Learning, Child, Family, Participation.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I – Prática pedagógica em Educação de Infância – Creche.....	2
Capítulo I – Dimensão reflexiva.....	2
1.1 Caracterização do Contexto Educativo.....	2
1.1.1 Caracterização da Sala de Atividades.....	3
1.1.2 Caracterização do grupo de crianças.....	3
1.2 Ritmos que acolhem: A importância das rotinas.....	5
1.3 Exposição: “Espelho meu, Espelho meu, quem sou eu?”.....	8
1.4 Entre Afetos e Aprendizagens: O Meu Caminho na Creche.....	10
Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância.....	13
Capítulo I – Dimensão Reflexiva.....	13
1.1 Caracterização do contexto educativo.....	14
1.1.1 Caracterização da Sala de Atividades.....	14
1.1.2 Caracterização do grupo de crianças.....	15
1.2 A Natureza enquanto Educadora: Aprendizagens no Exterior.....	17
1.3 Pequenos Projetos: Grandes descobertas.....	19
1.4 Entre Gestos e Silêncios: Um Portfólio de Descobertas.....	21
1.5 Entre Afetos e Aprendizagens: O Meu Caminho no Jardim de Infância.....	24
Capítulo II – Dimensão Investigativa.....	26

2.1 Enquadramento teórico.....	26
2.1.1 Educação Pré-Escolar: da definição ao conceito de envolvimento	27
2.1.1.1 Contexto e importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança	27
2.1.1.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar e o envolvimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem.....	29
2.1.2 Relação Família – Jardim de Infância	30
2.1.2.1 Perspetivas sobre a colaboração Família – Jardim de Infância e conceitos inerentes ao Envolvimento Parental	30
2.1.2.2 Tipologias de Envolvimento Parental.....	32
2.1.2.3 Benefícios e desafios da colaboração Família – Jardim de Infância para o desenvolvimento da criança	33
2.1.2.4 Impacto do Envolvimento Parental no percurso educativo da criança...	34
2.1.2.5 Estudos e práticas de referência no contexto português	36
2.2 Metodologia.....	37
2.2.1 Apresentação e pertinência do estudo	37
2.2.2 Problemática, questões de partida e objetivos de estudo.....	39
2.2.3 Opções metodológicas	40
2.2.4 Contexto e participantes	41
2.2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
2.2.5.1 Observação participante	42
2.2.5.2 Inquérito por questionário	44
2.2.6 Procedimentos	44
2.2.7 Método de análise de dados.....	46
2.3 Análise dos dados e Discussão de resultados	47

2.3.1 O envolvimento das crianças participantes na presença dos pais/outros familiares no contexto educativo	47
2.3.1.1 Narrar e interpretar: os vídeos como janela para a análise do envolvimento	47
Criança J.G.	48
Criança L.	49
Criança J.	51
Criança D.L.	52
Criança M.	54
Criança S.	55
Criança L.R.	57
Criança D.	58
Crianças N. e L.D.	60
Criança G.	62
Criança L.N.	63
Criança J.I.	64
Criança D.R.	65
2.3.1.1.1 Leituras transversais dos momentos de interação com os pais/familiares participantes.....	67
2.3.2 Perceções dos familiares participantes sobre a relação Família – Jardim de Infância	69
2.3.2.1 Entre memórias e vínculos: Perceções Familiares em questionário.....	69
2.4 Considerações Finais	72
2.4.1 Limitações do estudo	73

2.4.2 Sugestões para futuras práticas: Abrir portas, criar pontes	74
Parte III – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	75
Capítulo I – Dimensão Reflexiva	75
1.1 Caracterização do contexto educativo	75
1.1.1 Caracterização Da Turma	76
1.2 Ensinar com Intencionalidade: Estratégias e Autonomia	76
1.3 Projeto: “O Monstro das Cores no Natal”	78
1.4 Entre Afetos e Aprendizagens: O Meu Caminho no 1.º CEB I.....	81
Parte IV – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II.....	82
Capítulo I – Dimensão Reflexiva	82
1.1 Caracterização do contexto educativo	82
1.1.1 Caracterização Da Turma	82
1.2 Ritmos de Aprendizagem: Estratégias e Desafios.....	83
1.3 Cooperação e Expressão: A Experiência das Math Teams	85
1.4 Entre Afetos e Aprendizagens: O Meu Caminho no 1.º CEB II	87
Referências Bibliográficas.....	89
Apêndices	i
Apêndice I– Reflexão Individual i (semana 23 a 25 de outubro de 2023)	i
Apêndice II – Planificação da Exposição “Espelho meu, Espelho meu, quem sou eu?”	iii
Apêndice III – Reflexão Conjunta I (semana 16 a 18 de outubro de 2023)	iv
Apêndice IV – Reflexão Individual IX (relativa ao semestre todo de intervenção na creche)	v
Apêndice V– Reflexão Conjunta (semana de 19 a 20 de outubro de 2024).....	vii
Apêndice VI– Reflexão Individual IV (semana de 22 a 24 de abril de 2024)	viii
Apêndice VII– Reflexão Individual IX (semana de 27 a 29 de maio de 2024)	x
Apêndice VIII– Reflexão Individual VI (semana de 10 a 12 de maio de 2024).....	xii
Apêndice IX– Transcrições dos vídeos	xiv

Apêndice X– Questionário	xxxviii
Apêndice XI – Exemplos de convites	xxxix
Apêndice XII – Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994).....	xli
Apêndice XIII – Tabela de classificação	xli
Apêndice XIV– Respostas dos questionários.....	xlvi
Apêndice XV – Reflexão Individual IX (semana de 26 a 28 de junho de 2025)	xlix

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exposição "Espelho Meu, Espelho Meu, Quem sou eu?"	8
Figura 2 Crianças a explorar a horta.....	17
Figura 3 Crianças a representar algumas imagens que viram sobre a batalha.....	18
Figura 4 Crianças a construir castelos de areia.....	18
Figura 5 Crianças a explorar a natureza	19
Figura 6 Crianças no workshop de instrumentos.....	20
Figura 7 - Nível médio de Envolvimento por vídeo analisado.....	67
Figura 8 Atividades envolventes do projeto "O Monstro das Cores no Natal"	79
Figura 9 Lâminas do Kamishibai feitas pelas crianças.....	80
Figura 10 Convites (folha frontal)	xxxix
Figura 11 Convite (parte traseira).....	xl

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Calendarização do período de recolha de dados	43
Tabela 2 Transcrições dos vídeos	xiv
Tabela 3 Escala e Envolvimento da Criança (Laevers, 1994)	xli
Tabela 4 Classificação do Nível de Envolvimento da criança por vídeo	xli
Tabela 5 - Questões do questionário.....	xlvi
Tabela 6 Respostas da questão 1	xlvi
Tabela 7 Respostas da questão 2	xlvi
Tabela 8 Respostas da questão 3	xlvii
Tabela 9 Respostas da questão 4	xlvii
Tabela 10 Respostas da questão 5	xlviii
Tabela 11 Respostas da questão 6	xlviii
Tabela 12 Respostas da questão 7	xlviii
Tabela 13 Respostas da questão 8	xlix
Tabela 14 Respostas da questão 9	xlix

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

EPE – Educação Pré-Escolar

CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, ao longo dos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024. Este documento reflete o percurso formativo construído em diferentes contextos educativos, que abrangeram a Creche, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo experienciar de forma integrada a diversidade das etapas da infância.

A elaboração deste relatório encontra-se organizada em duas grandes dimensões, distintas, mas interligadas. A primeira corresponde à dimensão reflexiva, onde são revisitados os contextos de intervenção, destacando-se aprendizagens, desafios e oportunidades de crescimento pessoal e profissional que emergiram em cada realidade. Em Creche, a reflexão centrou-se na importância das rotinas como elementos de segurança e previsibilidade; em Jardim de Infância, salientou-se a relevância da escuta da criança e da pedagogia participativa na construção de projetos; e, por fim, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram privilegiadas questões ligadas à gestão do grupo, à diferenciação pedagógica e à progressiva autonomia das crianças na expressão das suas ideias.

A segunda dimensão assume um carácter investigativo e incide na relação entre as famílias e o Jardim de Infância, com particular enfoque no envolvimento parental como fator potenciador do desenvolvimento integral da criança. O estudo, de natureza qualitativa, procurou compreender as perceções das famílias relativamente à instituição educativa, identificando os benefícios, os desafios e as possibilidades que decorrem de uma verdadeira parceria educativa.

Assim, este relatório não se limita a descrever experiências, mas procura dar conta de um processo em construção, sustentado numa reflexão crítica e numa constante articulação entre teoria e prática. Representa, ao mesmo tempo, um percurso de aprendizagem pessoal e profissional, no qual a escuta da criança, a relação com as famílias e a intencionalidade pedagógica se afirmam como pilares fundamentais para uma educação de qualidade.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente capítulo diz respeito a uma reflexão que nasce da minha vivência em contexto de creche, onde, dia após dia, fui descobrindo a riqueza dos pequenos gestos, dos olhares atentos e das intenções pedagógicas que sustentam cada momento vivido com as crianças.

Este percurso proporcionou-me um contacto próximo com práticas significativas que promovem o desenvolvimento global da criança, respeitando o seu ritmo, a sua individualidade e o seu direito de ser escutada. Neste capítulo, partilho as aprendizagens que mais marcaram esta experiência, organizadas por assuntos que considere essenciais na minha prática em creche: a caracterização do contexto educativo e do grupo, o papel da intencionalidade na primeira infância, a importância das rotinas diárias, a valorização da identidade da criança através de uma exposição “Espelho meu, Espelho meu, quem sou eu?”. Por fim, partilho as aprendizagens mais significativas que fui construindo ao longo do meu próprio caminho enquanto futura Educadora.

O início desta Prática Pedagógica foi marcado por algum desconforto e incerteza. Pela primeira vez, iria integrar um contexto de berçário — um universo que me era totalmente desconhecido até então. Para além disso, acrescia o facto de estar sozinha na sala, uma vez que, ao contrário do habitual, eu e o meu par pedagógico ficámos em salas diferentes. Esta separação, embora necessária, intensificou os meus receios e trouxe-me uma sensação de maior responsabilidade e vulnerabilidade. Nunca tinha tido uma experiência tão próxima com crianças tão pequenas, e isso despertou em mim muitas dúvidas sobre como agir, como cuidar, como interpretar sinais e necessidades num grupo que ainda não domina a linguagem verbal. Confesso que, nos primeiros dias, senti-me um pouco perdida — a tentar encontrar o meu lugar, a escutar mais do que a agir. No entanto, foi através dessa escuta atenta e da entrega ao quotidiano das crianças, mesmo nas tarefas mais simples, que comecei a criar vínculos e a ganhar confiança. Este início mais desafiante fez com que, gradualmente, reconhecesse o valor da observação, da presença silenciosa e do tempo como aliados fundamentais para compreender, cuidar e educar na primeira infância.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica (PP) desempenhada em contexto de creche – berçário decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), entre setembro e janeiro do ano letivo de 2023/2024, com um grupo de nove crianças, de idades compreendidas entre os seis e os nove

meses de idade. Esta Instituição funciona como Creche, Jardim de Infância (JI) e como Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), tendo ao seu cuidado crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os doze anos de idade. Na valência de Creche esta conta com três salas de berçário e duas salas destinadas às crianças com idades compreendidas entre um e três anos.

1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala onde decorreu a minha intervenção estava organizada de forma a garantir conforto, funcionalidade e segurança, criando um ambiente pedagógico que respeitava os ritmos e as necessidades individuais das nove crianças que a frequentavam. Dividida em dois espaços — sala de atividades e dormitório —, permitia uma gestão eficaz dos momentos de brincadeira, cuidado e repouso.

Segundo Formosinho e Araújo (2013), o ambiente físico e material em contexto de creche deve refletir uma imagem de criança competente, oferecendo múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Este princípio fazia-se sentir na forma como os materiais estavam organizados e acessíveis, incentivando a exploração autónoma e significativa. Cada criança dispunha de um espaço individual para os seus pertences, o que contribuía para o reforço do sentimento de pertença e autonomia.

A zona de higiene, integrada na própria sala, era funcional e facilitava uma resposta rápida às necessidades básicas das crianças, garantindo simultaneamente uma vigilância constante. Já o dormitório, mais resguardado, assegurava um ambiente calmo e familiar, com os objetos de conforto de cada criança presentes no berço, promovendo a continuidade entre o espaço da casa e o da creche.

Como defendem Gomes et al. (1984), a creche deve ser vivida como um prolongamento do ambiente familiar, onde a continuidade dos cuidados, o vínculo afetivo e a atenção sensorial são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança. Assim, mais do que um espaço físico, esta sala traduzia uma intencionalidade pedagógica onde cada detalhe – do acesso aos materiais ao acolhimento individualizado – era pensado para garantir uma resposta global às necessidades das crianças.

1.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por nove crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito meses, onde três eram do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Neste grupo existia uma criança que usava um capacete ortopédico uma vez que foi diagnosticada com plagiocefalia¹.

No início da prática, todas as crianças utilizavam fralda e, na hora do almoço, a refeição era composta por sopa, fruta passada e água. No entanto, dois bebés ainda consumiam apenas sopa base, enquanto os restantes já incluíam algum tipo de proteína na sopa (outubro de 2023). Entre o grupo de nove crianças, duas tinham o hábito de iniciar a refeição com a fruta, seguindo-se a sopa e, por fim, a água.

No lanche, todos bebiam leite através do biberon, sendo que cinco consumiam leite materno e três leite de fórmula. Dois bebés já começavam a intercalar o leite com a papa: às segundas, quartas e sextas optava-se pelo leite (administrado à colher, uma vez que não aceitavam a tetina do biberon), enquanto às terças e quintas lhes era dada papa, geralmente de aveia ou *millet*.

Com o decorrer do semestre, foi notório o progresso alimentar do grupo, sendo que, no final da intervenção, todas as crianças já comiam segundo prato ao almoço e, ao lanche, papa.

A nível do desenvolvimento, tratava-se de um grupo heterogéneo, sendo possível identificar diferentes ritmos e formas de estar. De acordo com Torres (2008), o desenvolvimento infantil está orientado para uma adaptação progressiva ao meio envolvente, com cada criança a modificar a sua forma de interagir com o contexto à medida que cresce. Esta perspetiva refletia-se no grupo, onde cada criança apresentava uma forma própria de se relacionar com o ambiente e com os outros. No início do semestre, a maioria das crianças mantinha-se sentada com apoio, demonstrando já algum controlo postural. Apenas duas crianças conseguiam, por breves momentos, manter-se sentadas sem apoio. Grande parte das crianças também começava a explorar ativamente os objetos ao seu redor, levando-os à boca e manipulando-os com curiosidade — uma etapa essencial nesta fase do desenvolvimento, em que o corpo, os sentidos e o ambiente se interligam numa descoberta constante.

No que diz respeito à comunicação, todos os bebés vocalizavam com diferentes entoações, expressando as suas necessidades e estados emocionais. Era frequente responderem à voz do adulto com sorrisos, sons guturais ou movimentos corporais. Apesar de ainda não utilizarem palavras, mostravam interesse pela interação e procuravam o olhar do adulto, reagindo com entusiasmo a vozes conhecidas. Duas crianças, em particular, revelavam-se mais expressivas, procurando constantemente o contacto visual e vocal com os adultos de referência.

¹ Plagiocefalia – Conformação assimétrica do crânio.

As experiências sensoriais desempenhavam um papel central no quotidiano do grupo. Brinquedos com diferentes texturas, cores e sons, tecidos suaves ou objetos que produziam estímulos táteis e auditivos geravam momentos de grande envolvimento. A exploração sensorial era, muitas vezes, acompanhada por vocalizações de agrado e expressões de surpresa. Verificava-se, ainda, que algumas crianças demonstravam uma clara preferência por determinados estímulos.

Ao nível das interações entre pares, no início, estas surgiam de forma esporádica e indireta, através da observação ou da proximidade física. Ainda que o brincar fosse predominantemente individual, era possível observar alguns momentos de troca de olhares e interesse mútuo entre as crianças, especialmente durante o tempo que estavam no tapete.

De uma forma geral, o grupo revelava-se tranquilo e recetivo ao contacto, às rotinas e às propostas desenvolvidas ao longo da intervenção. As crianças demonstravam uma ligação segura aos adultos de referência, procurando o seu olhar, o toque ou a voz como forma de conforto e orientação. Ao longo do tempo, foram sendo evidentes os progressos individuais, sempre respeitando o ritmo próprio de cada criança. Observava-se uma crescente intencionalidade nos gestos, nos sons e na forma como se relacionavam com o espaço e com os outros. Tal como refere Fonseca (2005), “o desenvolvimento da criança tende à conquista e produção de competências psicomotoras de aprendizagem que resultam numa herança biológica complexa que decorre num tempo filogenético, apropria-se posteriormente numa herança cultural durante um tempo sócio-histórico, e realiza toda esta aventura prodigiosa num tempo ontogenético.” Estes avanços, ainda que subtis à primeira vista, eram reflexo do cruzamento entre o potencial inato de cada criança e o ambiente cuidadoso, estimulante e afetivo que lhes era proporcionado diariamente.

1.2 RITMOS QUE ACOLHEM: A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS

A rotina é um dos pilares essenciais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, particularmente nas faixas etárias mais pequenas, como as que se encontram em creche. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 27). Este princípio orienta a prática diária, garantindo que as crianças se sintam seguras e respeitadas nas suas necessidades individuais, o que facilita uma adaptação tranquila ao ambiente educativo. No caso da sala em questão, os bebés ainda se encontravam numa fase de adaptação, uma vez que estavam na instituição há menos de um mês, pelo que se optou por respeitar as rotinas individuais de cada criança.

A organização do tempo, tal como é defendido por Lino (1998), deve proporcionar às crianças oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interações, o que se reflete na rotina do acolhimento, onde as crianças têm a liberdade de explorar e interagir com o ambiente à medida que vão acordando. A hora de acolhimento era das 07:45h às 10h, e, logo que chegam, as crianças eram encorajadas a descansar um pouco, se necessário. Esse momento inicial, de acordo com Araújo (2018), deve ser vivido de forma tranquila, pois é crucial para o desenvolvimento do sentimento de segurança, permitindo às crianças adaptar-se à mudança de ambiente e aos novos cuidadores.

Como referi na minha primeira Reflexão Individual, relativa à semana de 23 a 25 de outubro de 2023 (Apêndice I):

Participar no acolhimento das crianças, todas as manhãs, é um momento muito importante para estabelecer um vínculo com as famílias e com os próprios bebés. Na primeira intervenção – e à semelhança das próximas – tentei abordá-las com toda a empatia e sensibilidade tentando reconhecer as suas necessidades e emoções individuais. Estar atenta aos sinais não verbais também foi importante para tentar adaptar as minhas abordagens de acordo com a personalidade de cada uma. Como já tinha observado os acolhimentos feitos anteriormente, já tinha uma ideia das informações que eram mesmo necessárias perguntar e isso foi uma grande ajuda para me orientar. Para além disso, durante o processo de acolhimento, procurei criar um ambiente acolhedor e seguro para aqueles bebés, garantindo que estes se iam sentir confortáveis e confiantes em “deixar” o seu porto-seguro (família). Uma das minhas preocupações, admito que foi tentar respeitar a diversidade das crianças que poderia acolher, uma vez que nem todas têm origens portuguesas. Preocupe-me então em criar um ambiente inclusivo que valorizasse todas as origens culturais, linguísticas e sociais sendo sensível às diferentes identidades, respeitando as suas singularidades e tentando responder a todas as dúvidas que iam surgindo nestas horas.

Este momento de acolhimento revelou-se, assim, muito mais do que uma etapa de transição: constituiu-se como um espaço privilegiado de escuta, de construção de vínculos e de valorização das singularidades de cada criança e família. Ao integrar teoria, observação e

prática, fui compreendendo que o acolhimento é também um ato pedagógico, no qual se fundem cuidado, intencionalidade e respeito pela diversidade, lançando as bases para um dia vivido com segurança e confiança.

À medida que as crianças acordavam, eram feitas as higiènes e colocam-se no chão, onde tinham a liberdade de explorar os brinquedos e o ambiente, conforme o seu interesse, respeitando a ideia de que a criança deve ser capaz de "perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

Quando chegava a hora de alimentação, por volta das 11:30h, a preparação das cadeiras de alimentação era feita, pelos adultos presentes na sala. Nesse momento, com a ajuda de quatro adultos, as crianças eram alimentadas, uma vez que nenhuma delas tinha ainda autonomia para comer sozinha. Como nos ensina Portugal (1988), é fundamental criar um ambiente caloroso, onde as necessidades físicas, psicológicas e afetivas das crianças são atendidas. A alimentação, embora simples, é vista como uma oportunidade preciosa para fortalecer os vínculos e promover a interação diádica entre criança e adulto, como afirmam Post e Hohmann (2011), "um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (p. 101).

Após a alimentação, as crianças eram novamente higienizadas e o momento da sesta aproximava-se. Este é um momento essencial para o restabelecimento da energia das crianças, e, conforme a rotina estabelecida, o dormitório é mantido parcialmente escuro e em silêncio, com a ajuda de sons de ruído branco, criando um ambiente propício ao descanso, como referem Post e Hohmann (2007), "quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados, em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes" (p. 95). Nesse momento, a maioria das crianças adormecia sozinha, à exceção de uma delas que necessitava de ser adormecida ao colo, um exemplo claro da diferença de ritmos individuais respeitado pela rotina.

Ao acordarem, as crianças retomavam o momento de exploração e brincadeira, seguido do lanche. A rotina do dia acabava quando os pais iam buscar as crianças. Esta organização rotineira oferecia uma estrutura para os acontecimentos do dia, ajudando as crianças a entenderem o que estava a acontecer à sua volta, de forma previsível e tranquila, tal como Zabalza (1992) sublinha: "a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala" (p. 169).

No fundo, a rotina, mais do que um simples conjunto de ações diárias, é um meio fundamental para promover a segurança, o bem-estar e o desenvolvimento da autonomia das crianças. Como

tal, é essencial que ela seja discutida e elaborada por todos os envolvidos, conforme sugerido por Horn e Fochi (2012), garantindo que, enquanto respeita o ritmo individual, fomenta a aprendizagem e a interação positiva entre os diferentes membros da comunidade educativa.

1.3 EXPOSIÇÃO: “ESPELHO MEU, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU?”

No âmbito da Unidade Curricular de Didática da Educação de Infância – Creche, inserida no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos lançada a questão reflexiva: “Quem é a criança que vemos?”. Este questionamento, simples numa primeira instância, desafiou-nos a repensar profundamente a forma como olhamos, escutamos e nos relacionamos com a criança nos diferentes contextos educativos. Em resposta, desenvolvemos uma exposição na instituição que nos acolheu que teve como temas centrais a exploração do "eu" e a importância do uso do espelho em contexto de berçário, perspetivando o espelho como um instrumento privilegiado para a construção da identidade e da consciência corporal.

A exposição teve como principal objetivo sensibilizar as famílias e os profissionais – que diariamente interagem com crianças pequenas – para a importância da relação do bebé com o espelho, sobretudo enquanto ferramenta de espelhamento físico, emocional e relacional. Como está referido na Planificação da Exposição (Apêndice II), as nossas intencionalidades eram:

- (i) Sensibilizar o público para a relação criança-espelho e vice-versa;
- (ii) O reconhecimento de “si próprio”;
- (iii) ter o espelho como um indutor para a consciência e a consequente exploração do próprio corpo;
- (iv) Estimular o desenvolvimento sensorial, destacando a visão, o toque e a observação;
- (v) Demonstrar a importância do ambiente educativo.

Procurámos, com esta proposta, envolver as famílias num processo partilhado de descoberta, convidando-as a explorar, em casa, momentos de interação com o espelho com os seus filhos, registando fotograficamente esse momento e escrevendo uma breve legenda que posteriormente integraria a exposição.



Figura 1 | Exposição "Espelho Meu, Espelho Meu, Quem sou eu?"

Esta colaboração visou, para além de aproximar o contexto familiar do educativo, valorizar o papel ativo dos cuidadores na construção do eu da criança, reconhecendo que o espelho é mais do que um objeto — é um espaço de encontro e reconhecimento. Como salientam Zambelle e Metzner (2018), é fundamental integrar a criança numa abordagem educativa em que o seu corpo seja entendido como instrumento do processo de aprendizagem. Através da interação com o espelho e com os objetos físicos, a criança inicia um processo de descoberta do mundo e de si própria. Ongari (2013) reforça que cada objeto contém características únicas — como cor, forma, textura ou peso — que captam a atenção do bebé, estimulando os sentidos e promovendo aprendizagens significativas. Estas experiências sensoriais, quando mediadas com intencionalidade, ajudam a organizar cognitivamente o conhecimento da criança sobre o ambiente que a rodeia. A alegria sentida na descoberta do próprio reflexo ou do corpo do outro é, muitas vezes, o reflexo de um espelhamento emocional profundo e construtivo.

Ao longo do semestre, fomos sendo confrontadas com diferentes perspetivas que transformaram a forma como concebemos a criança. No início, a tendência era vê-la como um ser ainda imaturo, que age sobretudo por influência do adulto. Contudo, à medida que nos debruçámos sobre textos, vídeos, partilhas e reflexões em grupo, esta perceção foi-se alterando. Segundo Carvalho (2005), “a criança é um ser histórico, marcado pelo momento real da humanidade em que nasce, cresce e se desenvolve” (p. 57). Gomes-Pedro (2004) vai mais longe ao afirmar que “a criança é a razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro desse mundo” (p. 33). Estas visões contrastam com ideias mais antigas, como as mencionadas por Pedrosa (2009, citado em Fochi, 2015), que recorda que “há poucas décadas, a criança no primeiro ano de vida era considerada um ser imaturo” (p. 32).

Hoje, entendo que a criança é muito mais do que um ser em desenvolvimento. É uma pessoa plena, cidadã desde o nascimento, com direitos, voz e vontade. É um ser ativo, que observa, questiona, experimenta, constrói significados e toma decisões com base nos seus próprios interesses e intenções. A criança comunica por múltiplas linguagens — corporal, expressiva, sonora, afetiva — e é através dessas linguagens que constrói relações consigo, com o outro e com o mundo. Esta visão é corroborada no filme *O Começo da Vida*, analisado em aula, onde se sublinha o papel das relações afetivas, das interações de qualidade e da presença atenta do adulto como elementos-chave no desenvolvimento saudável e na construção da identidade da criança.

No contexto de creche — muitas vezes o primeiro espaço social da criança fora do núcleo familiar — a intencionalidade educativa deve estar centrada na criação de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

A exposição que desenvolvemos foi, portanto, mais do que uma atividade pontual — foi uma oportunidade de abrir diálogo com as famílias, de valorizar o quotidiano e de tornar visível aquilo que tantas vezes passa despercebido. A pergunta “Quem é a criança que vemos?” tornou-se uma inquietação constante, que me convida a olhar para além das aparências físicas e comportamentais. Convidou-nos a reconhecer a singularidade de cada criança, a escutar as suas histórias, a considerar os seus contextos, os seus gestos e as suas expressões como legítimas formas de conhecimento e construção de identidade.

Cada criança que vemos carrega consigo um universo próprio — uma história, uma cultura, uma rede de afetos, um conjunto de possibilidades em constante transformação. A nossa tarefa, enquanto futuras educadoras, passa por cultivar uma escuta atenta, por criar espaços de participação e por reconhecer na criança um sujeito pleno de direitos, de potencialidades e de humanidade.

Assim, mais do que responder à pergunta inicial, esta experiência levou-nos a reformular as nossas próprias perguntas. Estaremos realmente a ver a criança para além das nossas expectativas e crenças? Estaremos a proporcionar ambientes que incentivam a expressão autêntica e a construção de uma identidade própria? E, acima de tudo, estamos disponíveis para sermos transformadas por este olhar mais atento, mais empático e mais respeitador da infância?

1.4 ENTRE AFETOS E APRENDIZAGENS: O MEU CAMINHO NA CRECHE

Este primeiro contacto com a prática pedagógica em contexto de creche, mais concretamente em berçário, representou para mim uma experiência marcante e transformadora, onde o afeto, o vínculo e a aprendizagem caminharam lado a lado. Tendo sido esta a minha primeira vivência com crianças tão pequenas, confesso que iniciei o semestre com alguns receios: como poderia criar vínculo com bebés que via apenas dois dias e meio por semana? Como intervir de forma intencional e significativa num contexto onde a linguagem verbal ainda não está presente?

No entanto, rapidamente percebi que o vínculo se constrói na escuta, no olhar, na presença, e que é possível, mesmo em pouco tempo, criar uma ligação segura com cada criança. Foi através da observação atenta — uma ferramenta que pretendo continuar a cultivar — que comecei a conhecer cada bebé: os seus ritmos, as suas expressões, os seus interesses. Foi nesse exercício constante de pensar a prática que encontrei espaço para crescer, para identificar os meus pontos fortes, reconhecer fragilidades e, sobretudo, procurar estratégias de melhoria. Como referi na primeira Reflexão Conjunta relativa à semana 16, 17 e 18 de outubro de 2023 (Apêndice III):

À medida que refletimos sobre este curto período que passou, estamos gratas pelas lições que aprendemos e, assim, pretendemos quebrar o tabu de que “no berçário, só se mudam fraldas”.

Esta constatação permitiu-me reforçar a ideia de que o berçário é um espaço de aprendizagens riquíssimas, onde cada gesto, cada interação e cada rotina se transformam em oportunidades de desenvolvimento. Longe de se resumir a cuidados básicos, este contexto revelou-se como um lugar de afetos, descobertas e intencionalidade pedagógica, que exige do educador sensibilidade, disponibilidade e um olhar atento sobre cada criança.

A rotina revelou-se, desde cedo, como um dos pilares fundamentais para o bem-estar das crianças e para o desenvolvimento da sua autonomia. Inicialmente, confesso que não compreendia a importância de planificar momentos como a alimentação, a higiene ou o sono. Porém, à medida que fui participando na construção das planificações — sempre em articulação com a supervisora e com o grupo de trabalho — fui compreendendo que é precisamente nesses momentos que as crianças exploram, aprendem e se desenvolvem. Como referem Hohmann e Post (2004), as rotinas "permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento" (p. 15). Esta consciência levou-me a valorizar cada instante do quotidiano e a reconhecer o seu potencial educativo. Tal como é descrito na minha Reflexão Individual IX, (Apêndice IV):

No que diz respeito às minhas intervenções, uma das primeiras dificuldades que senti foi na realização das planificações uma vez que, em grupo e juntamente com a nossa Supervisora, acordámos em planificar os momentos de rotina. No início, não fazia sentido nenhum para mim, no entanto ao longo do realizar das planificações, e ao olhar para o que ficou para trás, hoje, sinto-me grata por ter tido esta oportunidade uma vez que fiquei com uma literacia muito mais aprofundada em relação a esses momentos.

Este processo ajudou-me a compreender que planificar as rotinas não é um exercício meramente técnico, mas uma forma de lhes atribuir intencionalidade educativa. Ao olhar para trás, percebo que cada momento — desde a alimentação à higiene ou ao sono — pode e deve ser pensado como espaço de aprendizagem e relação, onde se promovem competências fundamentais e se constrói vínculo. Esta mudança de perspetiva tornou-me mais consciente do papel ativo do educador na valorização do quotidiano e no respeito pelos ritmos de cada criança.

O planeamento das atividades também constituiu um desafio enriquecedor, sobretudo por se tratar de bebés com idades entre os seis e os onze meses. A adequação à faixa etária, o respeito pelos ritmos individuais e a intencionalidade das propostas exigiram de mim uma atenção redobrada. Foi necessário repensar o conceito de atividade — que não se resume ao que é visível ou mensurável — e reconhecer que os bebés aprendem sobretudo através do corpo e dos sentidos. Como afirmam Sprinthall e Sprinthall (1993), as descobertas sobre si próprios e sobre o mundo ocorrem em constante interação com o meio, e principalmente através dos sentidos. Esta perceção tornou as experiências mais significativas e ajudou-me a ajustar a minha postura, tornando-me mais sensível, presente e consciente do meu papel enquanto futura educadora.

Os momentos de alimentação e sesta foram, sem dúvida, dos mais desafiantes. Nesta fase do desenvolvimento, as mudanças acontecem de forma muito rápida — de uma semana para a outra, os bebés evoluíam, adquirindo novas competências e exigindo de mim uma constante adaptação. Embora, por vezes, sentisse dificuldade em acompanhar esse ritmo, fui aprendendo a acolher estas mudanças com entusiasmo, reconhecendo nelas o sinal claro de crescimento e progresso. Como referi na primeira Reflexão Conjunta (Apêndice V):

Acreditamos ainda que com o passar do tempo iremos conseguir “decifrar” melhor cada criança, conseguindo responder melhor às suas necessidades e aprendendo todos os dias a cuidar, acalmar e estimular cada uma delas.

Com o tempo, tornei-me mais perspicaz, mais autónoma e confiante na forma como interagia com o grupo e com a equipa.

Refletindo sobre este percurso, reconheço que esta experiência me trouxe não só conhecimentos novos, mas sobretudo uma mudança de olhar. Passei a ver a criança como um ser ativo, capaz, curioso e sensível, que aprende e se desenvolve em constante interação com o outro e com o ambiente. Compreendi que o erro faz parte do caminho e que, mais do que alcançar a perfeição, importa ter disponibilidade para aprender, reaprender e ajustar a prática. A dinamização das planificações deve, por isso, ser flexível, sensível aos interesses das crianças e aberta à imprevisibilidade do dia-a-dia.

Por fim, levo comigo a certeza de que esta experiência em contexto de creche foi um ponto de partida — e não de chegada. O conhecimento não é um ponto fixo, mas um processo contínuo. Como futura profissional, assumo o compromisso de continuar a refletir, a observar e a escutar, com a convicção de que só assim poderei contribuir, de forma intencional e afetiva, para o desenvolvimento integral das crianças com quem irei trabalhar.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente capítulo diz respeito a uma reflexão construída a partir da minha vivência em contexto de Jardim de Infância, integrada na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância II. Esta experiência decorreu num Jardim de Infância da rede pública. Foi um percurso exigente e, simultaneamente, uma das experiências mais marcantes da minha formação, pela diversidade de vivências que me proporcionou, pela riqueza dos encontros que tive e pela oportunidade de aprofundar o meu olhar sobre a criança enquanto sujeito de direitos, de voz e de ação.

O grupo com o qual tive oportunidade de trabalhar destacava-se pela heterogeneidade em termos de desenvolvimento, interesses, estilos de comunicação e vivências culturais. Esta diversidade, longe de ser um obstáculo, revelou-se uma fonte constante de desafios pedagógicos e de aprendizagens pessoais. Ao longo do tempo, fui descobrindo como a escuta atenta, a flexibilidade e a intencionalidade educativa são essenciais para responder de forma respeitosa às necessidades de cada criança, promovendo um ambiente onde todas se sintam reconhecidas e valorizadas.

Nesta prática pedagógica, aprofundei a importância de observar para conhecer, e de conhecer para agir com significado. “Olhar com intenção”, expressão que me passou a acompanhar desde os primeiros momentos da formação, passou a ter um novo peso e profundidade. Mais do que ver o que a criança faz, trata-se de compreender o porquê das suas ações, os seus interesses, os seus silêncios e até os seus gestos aparentemente simples, mas carregados de sentido. Aprendi que a escuta do corpo é tão relevante quanto a escuta da palavra, e que a educação na infância se constrói precisamente nesse equilíbrio entre o visível e o invisível, entre o que é planeado e o que emerge da espontaneidade.

No início deste percurso, não deixei de me confrontar com as inseguranças naturais de um novo contexto. O Jardim de Infância onde decorreu esta prática era diferente daquele onde realizara experiências anteriores: novo espaço, nova equipa, novos tempos. Para além disso, esta prática trouxe-me também a responsabilidade de intervir de forma mais autónoma, de tomar decisões em tempo real e de refletir continuamente sobre os efeitos da minha ação educativa.

Ao longo das semanas, fui construindo, com as crianças, uma relação de proximidade e confiança, que me permitiu não só conhecer melhor os seus ritmos e formas de estar, mas

também desenvolver propostas com maior sentido e coerência. Ao longo deste capítulo, partilho as aprendizagens que mais me marcaram neste percurso: desde a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, ao desenvolvimento de uma prática intencional e sensível, passando pelas experiências no exterior, pelos projetos que emergiram do interesse das crianças, pela documentação pedagógica através do portfólio, até à minha própria evolução pessoal e profissional enquanto futura educadora.

Foi no cruzamento entre os afetos e as aprendizagens que encontrei o verdadeiro sentido da profissão. Esta prática mostrou-me que não se trata apenas de ensinar ou cuidar, mas de estar com — com presença, com empatia e com consciência pedagógica. Cada momento, cada pergunta espontânea, cada descoberta feita em grupo, contribuiu para a construção de uma experiência significativa, tanto para as crianças como para mim.

Irei então aprofundar cada um dos aspetos que marcaram esta prática, organizando a reflexão em torno de temas que considero estruturantes para uma ação educativa consciente, sensível e comprometida com a infância.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP desenvolvida em contexto de Jardim de Infância decorreu entre fevereiro e junho do ano letivo de 2023/2024, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância. Esta intervenção realizou-se com um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A instituição funciona como Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando integrada na rede pública. Para além das salas de aula, dispunha de espaços exteriores amplos e variados, potenciadores de experiências educativas diversificadas, e valorizava fortemente a ligação com a comunidade local.

1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades encontrava-se organizada de forma cuidada e funcional, oferecendo às crianças diferentes áreas de exploração e experimentação — como a biblioteca, a casinha, a área das construções, da escrita, das ciências e da pintura — todas elas devidamente identificadas e acessíveis. A distribuição do espaço permitia que as crianças circulassem livremente, escolhessem as atividades que desejavam realizar e gerissem os materiais com autonomia e responsabilidade.

Esta organização traduzia uma intencionalidade pedagógica clara, baseada na imagem da criança como sujeito ativo e participativo. Como referem Formosinho e Araújo (2013), o ambiente deve refletir essa crença na competência infantil, criando condições para o bem-estar,

a aprendizagem e o desenvolvimento. A acessibilidade aos materiais — desde lápis, colas e papéis, até jogos, livros e objetos para experiências científicas — favorecia não só o envolvimento das crianças, como também a sua autonomia e o sentido de pertença ao grupo.

Elementos como o mapa de presenças, o quadro das tarefas e o quadro do dia ajudavam as crianças a apropriarem-se da rotina, promovendo uma gestão do tempo mais consciente e significativa. Tal como defende Zabalza (1992), o espaço educativo deve ser pensado em função da aprendizagem de quem o habita, despertando curiosidade e promovendo o gosto em estar na escola.

A exposição regular das produções das crianças e a presença de elementos de conforto, como almofadas e espelhos, contribuíam para criar um ambiente acolhedor e respeitador dos seus ritmos individuais. No fundo, esta sala assumia-se como um espaço onde aprender, brincar e expressar-se coexistiam de forma natural, refletindo uma prática educativa centrada na criança e na valorização do seu processo de aprendizagem.

1.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por 20 crianças, sendo 5 crianças do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Existiam nove crianças com 6 anos, nove crianças com 5 anos e duas com 3 anos.

Quanto aos anos de frequência neste Jardim de Infância, havia cinco crianças, três de 5 anos e duas de 3 anos que o frequentam pela primeira vez. Duas dessas crianças de 5 anos eram brasileiras a residir há pouco tempo na zona e as outras três são irmãs de crianças que já frequentaram este Jardim. Havia sete crianças que estavam a frequentar este jardim pelo quarto ano consecutivo (eram condicionais) e uma pelo terceiro ano (estava a usufruir de adiamento escolar).

No que diz respeito à frequência das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), há cinco crianças que não frequentavam o prolongamento de horário, sendo que uma delas muitas vezes não almoçava na escola. Neste jardim, o papel da comunidade, concretamente dos avós e vizinhos, no apoio que davam às famílias das crianças tinha vindo a diminuir acentuadamente, havendo cada vez mais famílias a recorrerem à componente não letiva.

De referir que havia três crianças e as respetivas famílias que estavam a ser acompanhadas por técnicos da Equipa Local de Intervenção, que se deslocam ao Jardim de infância uma vez por semana, por questões específicas. A família de uma das crianças, no final do ano letivo 2022/2023, foi sinalizada para acompanhamento pela CPCJ, através de uma queixa anónima. Outra criança encontrava-se a usufruir de adiamento escolar e tinha apoio de uma professora da

educação especial. Havia três crianças que possuíam Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) ao abrigo do Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estando uma delas inserida no Espectro do Autismo.

De um modo geral, as crianças do grupo revelavam bastante interesse durante os momentos de leitura de histórias, sendo que uma delas, em particular, se destacava pela sua capacidade de recontar com detalhe e entusiasmo os contos ouvidos. A criança integrada no espectro do autismo, por sua vez, surpreendia pela sua capacidade de leitura, demonstrando um nível de desenvolvimento específico muito avançado nesta área.

O espaço exterior era, sem dúvida, um dos momentos preferidos do grupo, com grande parte das crianças a optar por andar de triciclo ou bicicleta, jogar futebol ou fazer construções na caixa de areia. Estas experiências ao ar livre eram também acompanhadas de um forte envolvimento com a música: o grupo mostrava prazer em brincar com o ritmo, adaptar melodias, evidenciando sensibilidade musical.

No interior da sala, os interesses recaíam sobretudo na área da casinha e da construção, onde as crianças se envolviam em jogos simbólicos e em construções partilhadas, promovendo momentos de criatividade e interação. Em termos de autonomia, o grupo revelava um nível bastante elevado, tanto nos momentos de higiene como nas refeições. Todas as crianças marcavam autonomamente a sua presença no quadro, participavam nos momentos de rotina com responsabilidade e demonstravam iniciativa nas tarefas do dia-a-dia.

A criança inserida no espectro do autismo, embora apresentasse um desenvolvimento notável ao nível da leitura, necessitava de mais apoio em algumas tarefas rotineiras. Era necessário lembrá-la com mais frequência para se dirigir à casa de banho, lavar as mãos ou beber água, uma vez que estas ações não partiam de forma espontânea.

No que diz respeito às interações sociais, o grupo era bastante coeso, com as crianças a brincarem, na maioria do tempo, em pares ou pequenos grupos. Ainda assim, havia três crianças que, tanto no interior como no exterior, procuravam frequentemente o adulto, buscando segurança ou envolvimento mais direto. No caso da criança com perturbação do espectro do autismo, apesar de existir uma tentativa pontual de aproximação por parte dos pares, esta tendia a manter-se sozinha na maior parte do tempo, não demonstrando interesse em integrar-se nas brincadeiras em grupo, acabando, por vezes, por rejeitar as interações.

Cognitivamente, todas as crianças compreendiam as indicações do adulto, sendo capazes de seguir orientações e envolver-se nas propostas com atenção. Ao nível motor, o grupo apresentava um bom desenvolvimento, incluindo as crianças de três anos, que demonstravam

segurança no equilíbrio e agilidade em diferentes movimentos. Já no que toca à motricidade fina, a maioria das crianças revelava competências adequadas à faixa etária, embora uma minoria apresentasse algumas dificuldades na utilização da tesoura ou na preensão correta do lápis.

1.2 A NATUREZA ENQUANTO EDUCADORA: APRENDIZAGENS NO EXTERIOR

Proporcionar às crianças o contacto com o ar livre representa uma oportunidade verdadeiramente única, permitindo-lhes explorar o mundo de forma prática e imersiva. Tal como sublinha Neto (2020), “a escola não é só a sala de aula, é também todo o espaço exterior e a sua extensão para a comunidade” (p. 12). Na instituição onde estava, “não existiam” barreiras entre o interior e o exterior; o espaço era concebido como uma única extensão, onde a aprendizagem acontece de forma contínua, quer seja dentro da sala de atividades, quer seja no espaço exterior ou durante as saídas ao meio envolvente.

As experiências fora da sala proporcionavam um ambiente rico e diversificado para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças, estimulando os seus sentidos de maneiras que dificilmente seriam replicáveis em ambientes fechados. Ao explorar a natureza, as crianças tinham a oportunidade de tocar diferentes texturas, ouvir os sons da brisa e dos pássaros e sentir a luminosidade natural, o que enriquecia a compreensão do mundo real e permitia a concretização de conceitos abstratos de forma contextualizada.



Figura 2 | Crianças a explorar a horta

Para além dos benefícios intrínsecos ao ambiente natural, a organização do espaço exterior na nossa instituição reflete a crença na competência participativa da criança. Formosinho e Araújo (2013) afirmam que “o ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p. 93). Assim, cada área, tanto interna como externa, foi planificada para promover o bem-estar, a alegria e o gosto pela aprendizagem. Zabalza (1992) complementa esta visão ao afirmar que a organização do contexto educativo deve privilegiar o bem-estar dos seus habitantes, tornando o ambiente um espaço de prazer e descobertas (p. 119).

Ao planejar atividades exteriores no meio envolvente, o cuidado com a segurança e a supervisão era sempre uma prioridade, mas isso nunca impediu que as crianças vivessem experiências autênticas e libertadoras. Desde correr, saltar e andar de bicicleta até a explorar a natureza com curiosidade – como recolher paus para construir arcos improvisados ou experimentar subir em estruturas naturais, como aconteceu várias vezes em saídas ao exterior. Como referi na Reflexão Individual IV (Apêndice VI):

o grupo de crianças ficou a conhecer a história por trás da batalha que ocorreu em 1385. Logo após o almoço, observei algumas crianças a simular algumas imagens que viram (...), usando flechas, arcos e escudos: tudo feito com paus que recolheram da natureza.



Figura 3 | Crianças a representar algumas imagens que viram sobre a batalha

Cada atividade fora da sala foi uma oportunidade para desenvolver competências motoras, autoconfiança e criatividade. O tempo passado fora, longe das paredes convencionais da sala, demonstrou que aprender pode ser tão fluido e natural como brincar ao ar livre, sem distinção entre os espaços.



Figura 4 | Crianças a construir castelos de areia

Assim, as atividades ao ar livre não só completam o currículo escolar, mas também o enriquecem, contribuindo para a formação de pequenos investigadores, cientistas e artistas, preparados para um mundo em constante evolução (Neto, 2020). Como reforça Neto (2020), investir no contato com o ambiente natural é investir num futuro onde o conhecimento se constrói a partir da vivência, da experimentação e da descoberta contínua. Em suma, a ausência de barreiras entre os ambientes interno e externo traduz-se num espaço educativo integrado, onde cada momento – seja de brincadeira ou de aprendizagem estruturada – contribui para a jornada global de desenvolvimento da criança.

Contudo, é igualmente importante reconhecer que muitas das barreiras que limitam essa integração não são inerentes ao espaço, mas sim construídas por nós, adultos, através de práticas inflexíveis e visões restritas.



Figura 5 | Crianças a explorar a natureza

1.3 PEQUENOS PROJETOS: GRANDES DESCOBERTAS

A Metodologia do Trabalho por Projeto (MTP) assenta na ideia de que as aprendizagens das crianças devem partir dos seus interesses e necessidades, sendo estas reconhecidas como agentes ativos no processo educativo. Tal como refere Leite (2022), esta metodologia permite “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação (...) onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9). O projeto “Parede Musical” nasceu precisamente desta abordagem participativa, surgindo de um interesse genuíno das crianças pela exploração dos instrumentos musicais disponíveis na sala. Inicialmente, as crianças procuravam frequentemente os instrumentos durante os momentos de brincadeira livre, levando-os para o exterior. No entanto, os materiais sensíveis de alguns destes instrumentos acabavam danificados e outros perdiam-se, o que nos levou a refletir com as crianças sobre alternativas para que pudessem continuar a explorar livremente este tipo de material. Numa conversa em grande grupo, foram colocadas várias hipóteses para resolver a situação, como limitar os dias de utilização ou permitir o acesso apenas a instrumentos mais resistentes. Contudo, nenhuma dessas opções parecia respeitar a lógica de autonomia e acesso livre que regia a sala. Foi neste contexto que as crianças propuseram a criação de uma “Parede Musical”, inspiradas numa visita ao exterior, onde tiveram contacto com uma estrutura semelhante.

Com base nesta sugestão, e em diálogo com o grupo, surgiu a questão orientadora do projeto: “Será que todos os instrumentos reúnem as condições para serem explorados na rua?” A partir desta interrogação, iniciámos um processo de pesquisa sobre instrumentos musicais, os seus materiais e a sua resistência. Segundo Leandro (2013), é fundamental “ir refletindo com as crianças no que se faz, o que falta fazer, o que precisamos fazer e como é que vamos obter as coisas que precisamos fazer para o nosso trabalho” (p. 75), e foi exatamente isso que

procurámos fazer: refletir em conjunto, planejar e agir com base no que fazia sentido para o grupo.

A pesquisa desenrolou-se em várias frentes: as crianças sugeriram procurar informação na internet, em livros e até ouvir o testemunho do “Avô Neto”, familiar de uma das crianças, que acabou por dinamizar um workshop sobre construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Durante estas sessões, as crianças não só aprenderam sobre os instrumentos como construíram alguns com a ajuda do avô convidado. Ao longo do processo, foram registando os seus conhecimentos através de desenhos e esquemas.



Figura 6 | Crianças no workshop de instrumentos

Após esta fase de exploração e recolha de dados, o grupo identificou os materiais necessários para concretizar o projeto: paletes, instrumentos e ferramentas. Seguiu-se a planificação da construção e afixação da estrutura, com a divisão do grupo por tarefas e a definição conjunta do local onde seria instalada a parede musical. A tomada de decisões foi feita em grande grupo, promovendo uma comunicação clara e partilhada. Como defende Cardona (2021), “uma boa comunicação envolve ser claro no que se quer dizer, ser transparente e fomentar relações de confiança e de compromisso” (p. 127).

Durante a concretização do projeto, surgiram imprevistos que exigiram flexibilidade e capacidade de reorganização, como referido na Reflexão Individual IX (Apêndice VII):

Como não tinha planificado aquela tarefa para aquele momento, senti-me desorientada e sem capacidade de guiar aquela atividade, não tinha os materiais preparados e sentia constantemente a necessidade de me dirigir à arrecadação da Instituição para ir buscar material. Penso que a decisão de dividir o grupo foi positivo, no entanto, como não tinha um plano claro, resultou numa desorganização e numa falta de capacidade de orientar o grupo. Senti-me frustrada uma vez que não fui eficiente naquilo que me propus fazer.

Este episódio ilustra de forma clara como a ausência de uma planificação estruturada pode comprometer a gestão da atividade e do grupo. No entanto, mais do que um obstáculo, constituiu uma oportunidade de aprendizagem que me permitiu reconhecer a importância de

antecipar necessidades, preparar materiais com antecedência e definir estratégias de organização mais ajustadas. Apesar da frustração inicial, percebo hoje que estes momentos de falha são fundamentais para crescer profissionalmente e desenvolver maior consciência sobre o papel da planificação na eficácia da prática pedagógica.

Por fim, um obstáculo técnico forçou-nos a mudar o local de instalação da parede musical: durante a preparação do terreno, encontrámos canalizações subterrâneas que impediam a sua colocação. Esta situação inesperada deu lugar a uma nova ronda de decisões em grupo e, posteriormente, à concretização da instalação noutra espaço mais seguro.

Apesar das dificuldades sentidas ao longo do processo — desde a gestão do tempo à falta de materiais e à reorganização das tarefas —, esta experiência permitiu-me refletir sobre a importância da escuta ativa, da participação das crianças e da flexibilidade no planeamento educativo. Envolvê-las verdadeiramente implica abrir espaço para as suas ideias e confiar na sua capacidade de decisão, mesmo que isso nos leve por caminhos não previstos.

A construção da parede musical foi mais do que a concretização de um projeto: foi a materialização de um processo coletivo, construído com base no interesse, na curiosidade e na motivação do grupo. Através dela, desenvolvemos aprendizagens significativas, que permitiram às crianças investigar, criar, resolver problemas e trabalhar em equipa — tudo isto num ambiente de escuta, respeito e descoberta. Para mim, enquanto futura educadora, foi um marco no meu percurso formativo, lembrando-me que o verdadeiro desafio da prática pedagógica está em encontrar equilíbrio entre o planeamento e a abertura ao inesperado, sempre com as crianças no centro.

1.4 ENTRE GESTOS E SILÊNCIOS: UM PORTFÓLIO DE DESCOBERTAS

A construção de um portefólio individual foi, sem dúvida, uma das experiências mais significativas de toda a minha intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar. Para além de representar uma ferramenta de documentação e avaliação, o portefólio revelou-se, acima de tudo, como um processo de escuta e de descoberta. Permitiu-me olhar para uma criança em particular com atenção redobrada, aprofundando o conhecimento sobre o seu percurso de desenvolvimento, mas também sobre o meu papel enquanto educadora em formação.

Desde o início, senti necessidade de compreender melhor o que significava, na prática, desenvolver um portefólio. Foi através da leitura de autores como Grace (1922, citada em Parente, 2015) que encontrei uma definição orientadora: o portefólio deve registar não apenas o que a criança aprende, mas também como pensa, questiona, cria e se relaciona com os outros,

revelando uma perspectiva integral e dinâmica da aprendizagem. Esta ideia ajudou-me a afastar a visão mais técnica ou decorativa do portefólio, compreendendo-o antes como um espaço vivo e em constante construção.

A criança com quem trabalhei apresentava desafios ao nível da comunicação verbal e da interação social. Desde cedo percebi que comunicar com ela exigia mais do que palavras — exigia presença, escuta ativa, empatia e sensibilidade. Não estabelecia contacto ocular espontaneamente, usava respostas muito limitadas e recorria frequentemente à ecolalia, tal como foi descrito na minha Reflexão Individual VI (Apêndice VIII):

Esta dificuldade de contacto ocular e de resposta verbal tornou-se evidente em diferentes momentos, como no episódio em que observei a Educadora a falar com o T. e apenas após o pedido direto para “olhar nos olhos” conseguiu responder de forma mais clara. Mais tarde, vivi uma situação semelhante, durante a construção do portefólio, quando lhe perguntei sobre a participação da família. Inicialmente, o T. permaneceu focado nos legos, mas ao reforçar o pedido de contacto ocular respondeu afirmativamente, chegando mesmo a enumerar mãe, pai e irmão como elementos que gostaria de incluir:

[Mestranda]: T., queres que a mãe participe na construção do teu portefólio?

[T. continua a brincar]

[Mestranda]: T., olha nos meus olhos, queres que a mãe participe na construção do teu portefólio?

[T.]: Sim.

[Mestranda]: E mais?

[T.]: --- não respondeu ---

[Mestranda]: O mano?

[T.]: Sim.

[T.]: O pai!

[Mestranda]: O pai também?

[T.]: Sim. O pai.

Este episódio reforçou a importância de estratégias simples, mas intencionais, como o pedido de contacto ocular, para favorecer a comunicação e a participação do T. Percebi que, mais do que a ausência de capacidade, o que estava em causa era a necessidade de mediação e de tempo para que ele pudesse expressar-se com segurança. Ao respeitar o seu ritmo e valorizar as suas respostas, ainda que breves, senti que o processo de interação se tornava mais autêntico e significativo, permitindo-lhe dar voz às suas escolhas e afirmar a sua presença no grupo.

Esta criança também reagia de forma intensa a estímulos sonoros e tinha dificuldades na autorregulação emocional. Contudo, desde os primeiros dias demonstrou competências relevantes na leitura e na escrita, usando o desenho e a escrita como formas privilegiadas de expressão.

O processo de construção do portefólio permitiu-me acompanhar de perto a sua evolução. À medida que os dias passavam, fui observando mudanças subtis, mas significativas: maior intencionalidade nos gestos, mais iniciativa para comunicar, aproximação progressiva aos pares e uma expressão mais diversificada nas produções gráficas e escritas. Na sala, mostrava preferência por áreas como a casinha, os jogos de lógica, o desenho e a biblioteca. A música, por sua vez, despertava nela um envolvimento particular, levando-a a explorar o corpo como meio de comunicação e expressão.

Uma das aprendizagens mais importantes que retirei deste processo foi a importância da documentação pedagógica como ferramenta de escuta e valorização da criança. Ao registar momentos, observar padrões e refletir sobre as ações da criança, comecei a construir um retrato muito mais fiel e profundo do seu percurso. Tal como defendem Silva e Craveiro (2014), citando Knkaanranta (1996), o portefólio deve representar a criança a quem pertence — não apenas enquanto produtora de atividades, mas como sujeito singular, com identidade, interesses e formas próprias de estar e aprender.

No entanto, este processo também me confrontou com as limitações deste instrumento. Nem sempre é fácil capturar o que realmente importa. Muitas aprendizagens acontecem em segundos, com um olhar, um gesto, um silêncio que nos escapa. Há dias em que a azáfama do quotidiano impede um registo mais cuidado, e há momentos que, por mais significativos que sejam, não se traduzem facilmente em imagem ou palavras. Esta consciência obrigou-me a refletir criticamente sobre a responsabilidade e o compromisso ético que um portefólio exige. Para que ele tenha valor, é necessário tempo, intencionalidade e uma escuta constante — e isso nem sempre é simples de garantir.

Apesar das dificuldades, o envolvimento da criança no processo foi visível. Depois de obter autorização da família, falei com a criança sobre o que estávamos a construir. Ao início, duvidei

de que compreendesse o objetivo, mas rapidamente percebi que, quando havia contacto visual e disponibilidade emocional, a comunicação era possível. A criança expressou vontade de envolver os seus familiares — mãe, pai e irmão — e este contributo foi integrado no portefólio, reforçando a ideia de que este é também um espaço de construção conjunta. Selecionou fotografias, apontou cores, deu títulos e escolheu momentos que considerava importantes. Esta participação deu-lhe voz e protagonismo, e deu-me a mim a confirmação de que estava no caminho certo.

Ao olhar para trás, percebo que o portefólio se tornou muito mais do que um instrumento de registo. Tornou-se um espaço de afeto, de descoberta e de crescimento mútuo. Foi através dele que compreendi melhor aquela criança, mas também me compreendi melhor enquanto futura educadora. Aprendi a valorizar o que não é dito em voz alta, a dar tempo aos processos e a confiar que até nos pequenos gestos há aprendizagens significativas.

Por fim, reconheço que a maior riqueza deste instrumento reside na sua capacidade de humanizar a avaliação, de colocar a criança no centro e de tornar visível o invisível. Mas também exige reflexão constante, planeamento e disponibilidade afetiva. Como Educadores, cabe-nos usar esta ferramenta com responsabilidade, tornando-a um verdadeiro espelho do que as crianças são, sentem, vivem e aprendem — mesmo que, por vezes, seja no silêncio que elas mais nos falam.

1.5 ENTRE AFETOS E APRENDIZAGENS: O MEU CAMINHO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Concluir esta etapa em contexto de Jardim de Infância foi, sem dúvida, um marco no meu percurso formativo. Ao longo das semanas, tive a oportunidade de vivenciar experiências profundamente significativas, que me desafiaram enquanto futura educadora e me permitiram consolidar uma prática mais consciente, sensível e intencional. A grande particularidade deste contexto — a inexistência de barreiras entre o interior e o exterior — foi, para mim, um dos aspetos mais marcantes desta prática. Ali, a aprendizagem acontecia em qualquer lugar e em qualquer momento, sem fronteiras rígidas entre o brincar e o aprender. Esta abordagem permitiu-me observar como a natureza se transforma num verdadeiro espaço educativo, rico em estímulos, relações e descobertas, e como o ambiente pode ser, por si só, um mediador pedagógico de excelência.

Ao longo do tempo, aprendi a escutar com o olhar, a planear com os afetos e a confiar mais nas crianças, nas suas intenções, nos seus ritmos e nas suas múltiplas linguagens. A escuta ativa tornou-se, progressivamente, uma ferramenta essencial na minha prática, levando-me a valorizar o que não é dito com palavras, mas se expressa nos gestos, nas escolhas, nos silêncios. Foi neste exercício de escuta que compreendi que educar é muito mais do que propor atividades: é estar

verdadeiramente presente, disponível e atento. A formação que vivenciei no Jardim de Infância ajudou-me a construir uma nova visão da criança — não como alguém que apenas precisa de ser educado, mas como um sujeito de direitos, ativo, criativo e portador de conhecimento.

Esta etapa foi também marcada por desafios que me obrigaram a sair da zona de conforto. Aprendi a gerir melhor o tempo e o espaço, a adaptar propostas à realidade do grupo, a lidar com o imprevisto e, sobretudo, a confiar na minha capacidade de refletir sobre a ação. Como refere Alarcão (1996), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 56), e foi exatamente essa atribuição de sentido que fui construindo ao longo da prática. O erro deixou de ser encarado como falha e passou a ser entendido como parte do processo — um lugar onde também se aprende, se cresce e se ajusta.

O grupo de crianças com quem tive oportunidade de trabalhar foi, sem dúvida, o meu maior motor de aprendizagem. Encontrei um grupo curioso, criativo, disponível para aprender e ensinar, com o qual estabeleci uma relação de confiança e afeto. Os momentos de partilha espontânea, as ideias inesperadas, os olhares cúmplices e os abraços genuínos mostraram-me que a pedagogia só faz sentido quando é vivida na relação. Esta experiência trouxe-me a certeza de que educar é, antes de tudo, estar disponível para aprender com os outros — com os colegas, com as famílias, com a equipa pedagógica e, acima de tudo, com as próprias crianças.

Saí deste contexto mais segura, mais inspirada e, sobretudo, mais comprometida com uma prática pedagógica que respeite o ritmo, a voz e a singularidade de cada criança. Levo comigo memórias de projetos construídos em conjunto, momentos de descoberta ao ar livre, expressões de carinho inesperadas e a tranquilidade de saber que, passo a passo, estou a construir o meu caminho com verdade e intenção. Esta etapa foi mais do que uma prática curricular: foi um processo de descoberta pessoal e profissional, que me transformou de forma profunda.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O presente capítulo contempla a dimensão investigativa desenvolvida ao longo da prática pedagógica. A motivação para a realização deste estudo surgiu da necessidade de compreender melhor a forma como as famílias se relacionam com o Jardim de Infância e como essa participação influencia o percurso educativo das crianças. A relevância desta temática é inquestionável, na medida em que a colaboração entre a instituição educativa e o contexto familiar constitui um alicerce fundamental para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, a investigação procura responder a duas questões centrais: “Qual o nível de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais, ou outros familiares, no Jardim de Infância?” e “Quais as percepções das crianças e dos respetivos familiares sobre a relação Família – Jardim de Infância?”. Estas questões orientadoras permitem situar o estudo no cruzamento entre a participação familiar e o quotidiano educativo, conferindo-lhe pertinência e atualidade. A partir delas emergem os objetivos definidos, (i) Identificar os níveis de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais ou outros familiares no Jardim de Infância; (ii) Identificar percepções das crianças, dos pais ou outros familiares, sobre a sua presença no Jardim de Infância e (iii) Refletir sobre o impacto da participação dos pais ou outros familiares no envolvimento das crianças no Jardim de Infância.

Quanto à sua organização, a dimensão investigativa encontra-se estruturada em diferentes subcapítulos. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico, onde são discutidos os principais conceitos e perspetivas que sustentam a investigação. No segundo subcapítulo, descreve-se a metodologia adotada, explicitando os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguidos. O terceiro reúne a apresentação e análise dos resultados, articulando-os com a fundamentação teórica previamente explorada. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sistematizam os contributos do estudo e apontam possíveis direções para futuras investigações.

Desta forma, esta introdução pretende conduzir o leitor no percurso de leitura, clarificando desde o início a pertinência do estudo, as questões que o orientam e a sua estrutura interna, permitindo compreender a ligação entre a fundamentação teórica e a análise crítica dos resultados obtidos.

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Seguidamente apresento os principais contributos teóricos que sustentam a presente investigação. Num primeiro momento, discuto a relevância da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, situando-a como etapa fundadora do percurso

educativo. Seguidamente, aprofundo o conceito de envolvimento, destacando a sua pertinência na infância e alguns instrumentos usados em contexto educativo para o compreender. Posteriormente, são analisadas as diferentes tipologias de envolvimento parental e os benefícios e desafios que emergem da relação entre a família e o Jardim de Infância. Por fim, exploro o impacto do envolvimento parental no percurso educativo da criança, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, motivacionais e relacionais que se interligam na construção de uma aprendizagem significativa e integrada.

2.1.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DA DEFINIÇÃO AO CONCEITO DE ENVOLVIMENTO

2.1.1.1 Contexto e importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança

A Educação Pré-Escolar representa uma etapa determinante na vida da criança, situando-se entre os quatro meses de idade e a entrada no 1.º CEB, constituindo a base para a construção do seu percurso educativo e individual. Em Portugal, é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, tal como consagrado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), onde se define que esta visa “favorecer a formação equilibrada da criança no respeito pela sua identidade, promovendo a sua integração em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem ao longo da vida” (art.º 2.º). Esta perspetiva é reforçada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), documento estruturante que estabelece como finalidade essencial da Educação Pré-Escolar “promover o desenvolvimento global da criança, respeitando a sua individualidade, através de experiências educativas que favoreçam a sua inserção em diversos grupos sociais e culturais” (p. 9).

Os objetivos delineados para esta etapa educativa refletem, assim, uma visão holística da criança. Não se limitam à aquisição de conhecimentos e conteúdos, mas abrangem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e emocionais. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), a Educação Pré-Escolar deve reconhecer a criança “como sujeito competente, capaz de expressar a sua voz, de interagir e de construir saberes, numa pedagogia que se organiza em torno da escuta e do diálogo” (p. 45). Esta valorização da criança como ator social e sujeito de direitos coloca o desenvolvimento e a aprendizagem como eixos centrais de toda a ação educativa.

Neste quadro, o desenvolvimento deve ser entendido como um processo global que envolve múltiplas dimensões – cognitiva, motora, social, afetiva e linguística – que se inter-relacionam continuamente. Piaget (1972) salientava que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação ativa da criança com o meio, sendo a aprendizagem um processo dinâmico de construção.

Complementarmente, Vygotsky (1978) destacou o papel da mediação social e da linguagem, defendendo que a aprendizagem acontece em contextos de interação significativa, onde o adulto ou o par mais competente possibilitam à criança alcançar níveis mais elevados de desempenho, dentro da sua *zona de desenvolvimento proximal*.

Por sua vez, a aprendizagem na Educação Pré-Escolar não pode ser reduzida à preparação formal para o ensino básico. Trata-se antes de um processo contínuo, marcado pela curiosidade, exploração e descoberta. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), apoiando-se no modelo High/Scope, a aprendizagem é mais eficaz quando a criança participa ativamente, tomando decisões, investigando e refletindo sobre as suas ações. Este princípio reforça a ideia de que a aprendizagem, nesta fase, deve ser significativa e construída a partir das experiências e interesses das próprias crianças.

A qualidade das experiências proporcionadas no Jardim de Infância assume, neste sentido, um papel fulcral. Siraj-Blatchford e Sylva (2004) sublinham que não basta garantir ambientes ricos em recursos; é fundamental assegurar interações pedagógicas de qualidade, que desafiem a criança e, simultaneamente, respeitem os seus ritmos e interesses. Estas interações, quando sustentadas em práticas intencionais e sensíveis, potenciam aprendizagens profundas e contribuem para o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a resiliência e a cooperação.

A investigação internacional tem demonstrado que a frequência de contextos de Educação Pré-Escolar de qualidade se traduz em impactos positivos a médio e longo prazo. O estudo longitudinal *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)*, realizado no Reino Unido (Sylva et al., 2004), revelou que crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar evidenciaram melhores resultados académicos, maior motivação para aprender e melhores competências sociais no ensino básico. Do mesmo modo, Heckman (2011) defende, a partir da economia da educação, que o investimento em programas de qualidade na infância é o mais rentável para a sociedade, já que promove não só o sucesso educativo, mas também a inclusão social e a redução de desigualdades.

No contexto português, diversos estudos convergem nesta perspetiva. Portugal (2019) salienta que a EPE desempenha um papel preventivo no combate às desigualdades, proporcionando a todas as crianças, independentemente do contexto familiar, oportunidades para desenvolverem competências essenciais. De forma semelhante, Vasconcelos (2007) sublinha que “o jardim de infância é um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens significativas, que se fazem na relação, na exploração e na partilha de experiências” (p. 58).

Deste modo, ao assumir o desenvolvimento e a aprendizagem como eixos centrais, a EPE coloca-se no centro de uma visão educativa que valoriza cada criança na sua singularidade, reconhecendo-a como protagonista do seu percurso. O foco nos objetivos definidos pelas OCEPE (2016), aliados a práticas pedagógicas de qualidade e centradas na criança, garante que esta etapa educativa se constitua como um alicerce sólido para a vida escolar e pessoal futura.

2.1.1.2 A qualidade da Educação Pré-Escolar e o envolvimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem

O conceito de envolvimento tem vindo a assumir um papel central na reflexão sobre a qualidade da Educação Pré-Escolar. Falar de envolvimento significa reconhecer que as aprendizagens mais significativas não dependem apenas da presença física da criança em contextos educativos, mas sobretudo da intensidade com que esta se dedica, se concentra e se sente motivada para explorar, descobrir e participar nas experiências propostas.

Ferre Laevers, um dos principais teóricos a estudar este conceito, define o envolvimento como o grau de energia, atenção e motivação que a criança investe numa atividade (Laevers, 1994). Para o autor, o envolvimento é um indicador-chave da qualidade do processo educativo, uma vez que revela se as experiências propostas estão ajustadas às necessidades, interesses e competências das crianças. Laevers (2005) sublinha ainda que elevados níveis de envolvimento estão diretamente relacionados com aprendizagens profundas e duradouras, na medida em que favorecem o desenvolvimento global da criança.

A ideia de envolvimento liga-se à perspetiva da criança enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem, defendida por Vygotsky (1978) e mais tarde reforçada por autores como Oliveira-Formosinho (2007), que considera que a criança “aprende na ação, no diálogo e na interação, quando sente que o contexto educativo lhe dá voz e espaço para se expressar” (p. 39). O envolvimento, assim, é simultaneamente um reflexo do clima pedagógico criado pelo educador e um indicador do quanto a criança se encontra imersa no processo educativo.

Para avaliar este nível de qualidade educativa, Laevers desenvolveu a Escala de Envolvimento de Leuven (*Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC*), um instrumento de observação sistemática que permite analisar até que ponto as crianças se encontram concentradas, motivadas e ativamente empenhadas nas experiências de aprendizagem (Laevers, 1994). A escala propõe uma avaliação em cinco níveis, desde o envolvimento muito baixo (quando a criança mostra sinais claros de desinteresse ou passividade) até ao envolvimento muito elevado (caracterizado por intensa concentração, energia e prazer na atividade).

Esta ferramenta tem sido amplamente utilizada em contextos de Educação de Infância em Portugal, não apenas como meio de registo, mas sobretudo como um instrumento de reflexão pedagógica. Como sublinha Portugal (2019), a Escala de Laevers constitui um recurso essencial para que os educadores possam repensar as suas práticas e adequar o ambiente educativo, criando condições que potenciem maior envolvimento. O objetivo não é avaliar a criança em si, mas sim avaliar a qualidade das experiências proporcionadas, colocando o educador numa posição de constante ajuste e melhoria.

Vasconcelos (2007) acrescenta que o envolvimento se relaciona de forma estreita com o bem-estar da criança. Quando o ambiente educativo promove segurança emocional, respeito e desafio adequado, a criança tende a envolver-se de forma mais plena, explorando e construindo conhecimentos com autonomia e entusiasmo. Assim, envolvimento e bem-estar formam uma dupla indissociável, sinalizando a qualidade das interações e do ambiente pedagógico.

A importância deste conceito é também reconhecida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), onde se afirma que cabe ao educador criar contextos que favoreçam a participação ativa e a motivação intrínseca da criança, oferecendo desafios ajustados e respeitando os seus interesses e ritmos. Deste modo, o envolvimento não é apenas um indicador de qualidade, mas um princípio orientador da prática educativa.

Em suma, compreender e avaliar o envolvimento permite ao educador garantir que o jardim de infância se constitui como um espaço de aprendizagens significativas, centradas na criança, promovendo não apenas a aquisição de competências cognitivas, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Deste modo, ao reconhecer-se a importância da EPE e do envolvimento ativo da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem, torna-se evidente que este percurso não se constrói de forma isolada. A qualidade das experiências educativas no JI depende, em larga medida, da articulação entre o trabalho do educador e o contexto familiar da criança, sendo por isso essencial refletir não apenas sobre o papel da criança, mas também sobre o envolvimento parental no processo educativo. Assim, a relação entre a família e o Jardim de Infância emerge como um eixo fundamental para garantir aprendizagens significativas e um desenvolvimento harmonioso, justificando a análise que se segue sobre as perspetivas de colaboração e os impactos do envolvimento parental.

2.1.2 RELAÇÃO FAMÍLIA – JARDIM DE INFÂNCIA

2.1.2.1 Perspetivas sobre a colaboração Família – Jardim de Infância e conceitos inerentes ao Envolvimento Parental

A colaboração entre a família e o Jardim de Infância constitui um pilar para o desenvolvimento integral da criança e para a qualidade dos processos educativos. Trata-se de uma relação dinâmica, onde diferentes agentes e contextos se articulam para criar um ambiente coeso e enriquecedor (Silva et al., 2016). Reconhecendo a família como primeiro espaço de socialização, Bronfenbrenner (1979) sublinha que os valores e práticas familiares influenciam profundamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Assim, a cooperação entre educadores e famílias deve traduzir-se num compromisso recíproco, mais do que em momentos pontuais de comunicação.

Neste âmbito, o Modelo das Esferas Sobrepostas de Epstein (1987, 1995, 2001), inspirado na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), evidencia a necessidade de articulação entre família, escola e comunidade. Para a autora, estes contextos funcionam como esferas interligadas, cuja sobreposição potencia oportunidades educativas mais ricas. A teoria ecológica fornece a base conceptual, enquanto Epstein (1995, 2001) a traduz em práticas concretas de cooperação.

O envolvimento parental é entendido como um fenómeno multifacetado. Epstein (2001) sistematiza-o em seis categorias: apoio à aprendizagem em casa, comunicação eficaz, voluntariado, colaboração em tarefas, participação em decisões e ligação à comunidade. Esta abordagem reconhece que diferentes famílias expressam o seu compromisso de formas diversas, todas relevantes para a aprendizagem.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005) acrescentam uma perspetiva motivacional, identificando três fatores que influenciam a decisão dos pais em participar: sentido de responsabilidade, perceção de autoeficácia e convites recebidos da escola, da criança ou da comunidade. Já Grolnick e Slowiaczek (1994) propõem uma análise multidimensional do envolvimento, distinguindo as dimensões comportamental, cognitiva-intelectual e pessoal, evidenciando a necessidade de estratégias diferenciadas para promover a participação.

No contexto português, estudos como os de Duarte (2018) e Durão (2016) confirmam que práticas como leitura partilhada, jogos educativos ou visitas culturais são determinantes para o desenvolvimento das crianças. Estes autores destacam ainda que os pais se envolvem mais quando se sentem reconhecidos e valorizados pela escola, o que reforça o papel dos educadores na criação de ambientes de acolhimento.

Nesta linha, o envolvimento parental integra-se numa visão ecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), onde família, instituição e comunidade atuam de forma complementar para proporcionar experiências consistentes e estimulantes. A articulação entre as diferentes perspetivas — múltiplas formas de participação (Epstein, 1995, 2001), processos motivacionais

(Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005) e dimensões do envolvimento (Grolnick & Slowiaczek, 1994) — oferece uma base sólida que sustenta a relevância da colaboração Família–Jardim de Infância, assegurando continuidade educativa e aprendizagens significativas.

2.1.2.2 Tipologias de Envolvimento Parental

O envolvimento parental tem sido objeto de ampla reflexão, não podendo ser reduzido à mera presença física dos pais na instituição ou à participação em reuniões ocasionais. Trata-se de um conceito complexo, que integra diversas formas de participação das famílias na vida educativa, moldadas por fatores contextuais, sociais e culturais (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Um dos contributos mais relevantes nesta área provém dos trabalhos de Joyce Epstein (1987, 1995, 2001), que sistematizou seis tipologias de envolvimento: parentalidade, relativa ao apoio prestado ao desenvolvimento global da criança no ambiente familiar; comunicação, entendida como um processo bidirecional entre instituição e família (Silva et al., 2016); voluntariado, associado à participação direta dos pais em atividades escolares; aprendizagem em casa, onde se incluem práticas como a leitura partilhada ou jogos educativos (Durão, 2016); tomada de decisões, através da participação em órgãos de gestão ou associações de pais (Gaspar, 2004); e colaboração com a comunidade, que articula escola, famílias e recursos sociais e culturais disponíveis (Pedro Silva, 2003). Ao definir estas categorias, Epstein (2001) evidencia que o envolvimento parental assume formas diversas e nem sempre visíveis, valorizando a adaptação às condições e características de cada família.

Complementarmente, Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005) analisam os fatores que influenciam a decisão dos pais em participar, destacando: (a) as crenças sobre a sua responsabilidade educativa, (b) os convites explícitos ou implícitos da escola, educadores e crianças, e (c) a perceção das próprias competências. Este modelo enfatiza o papel das instituições em criar uma cultura de acolhimento, onde os pais se sintam reconhecidos como parceiros ativos.

Na mesma linha, Grolnick e Slowiaczek (1994) propõem uma visão multidimensional, distinguindo entre envolvimento comportamental (ações concretas como apoio em tarefas ou participação em reuniões), cognitivo-intelectual (atividades educativas que estimulam o raciocínio) e pessoal/emocional (crenças, atitudes e expectativas parentais). Esta análise reforça que o envolvimento não é homogêneo e requer estratégias diferenciadas de promoção.

Pedro Silva (2003) acrescenta um alerta crítico: práticas de envolvimento que desconsiderem a diversidade social podem criar relações “armadilhadas”, excluindo famílias menos favorecidas e

ampliando distâncias entre escola e comunidade. Este ponto reforça a necessidade de práticas inclusivas, baseadas na escuta e valorização dos saberes e experiências familiares.

Em síntese, a compreensão das tipologias de Epstein (1987, 1995, 2001), aliada às perspectivas motivacionais de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005) e à análise multidimensional de Grolnick e Slowiaczek (1994), permite construir práticas educativas mais inclusivas e colaborativas. Valorizar a diversidade das formas de participação é essencial para fortalecer a parceria Família–Jardim de Infância, potenciando o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

2.1.2.3 Benefícios e desafios da colaboração Família – Jardim de Infância para o desenvolvimento da criança

A articulação entre Família e Jardim de Infância é amplamente reconhecida como um dos pilares do desenvolvimento integral da criança, unindo dois contextos fundamentais: o familiar e o educativo. Quando pautada por respeito mútuo, participação ativa e diálogo constante, esta colaboração garante continuidade educativa e favorece o progresso cognitivo, social e emocional (Silva et al., 2016; Epstein, 2001). Como sublinha Caracol (2021), este modelo permite que a criança se desenvolva “de forma harmoniosa e equilibrada” (p. 12), numa dinâmica em que ambos os contextos funcionam como polos complementares do processo de aprendizagem.

Esta preocupação com a cooperação entre família e Instituição remonta a Froebel (1826/2007), considerado o pai do conceito de Jardim de Infância, que defendia uma educação integral baseada na espontaneidade e autoatividade infantil. Para o autor, o educador deveria agir como um jardineiro em parceria com a família, cultivando o crescimento da criança num ambiente comum de afeto e aprendizagem.

Em estudos contemporâneos portugueses, esta colaboração tem sido associada a benefícios concretos. Bernardo (2019) destaca que o envolvimento familiar promove bem-estar emocional, autoestima e segurança afetiva, mesmo em manifestações simples de participação. De igual modo, Silva e Mota (2022) evidenciam que a articulação regular entre ambos os contextos fortalece vínculos afetivos e estimula atitudes de confiança e participação ativa das crianças. Do ponto de vista cognitivo, Almeida (2022) demonstra que práticas conjuntas como a leitura partilhada ou o jogo simbólico potenciam competências linguísticas e literacia emergente, sobretudo quando há coerência entre estratégias familiares e institucionais.

Apesar dos benefícios, persistem desafios. Pedro Silva (2003) alerta para a ambivalência dos discursos institucionais que, embora promovam a participação familiar, frequentemente a

restringem a moldes rígidos e pouco sensíveis à diversidade social e cultural. Tal rigidez pode transformar a colaboração numa relação meramente simbólica. Barreiras adicionais incluem dificuldades de comunicação, resultantes de incompatibilidade de horários, diferenças linguísticas e ausência de canais adequados (Silva et al., 2016), bem como fatores estruturais como precariedade laboral, dificuldades económicas ou experiências escolares negativas anteriores (Gaspar, 2004). Estas condições, quando não reconhecidas, conduzem a percepções injustas de desinteresse por parte das famílias.

Acresce que algumas culturas institucionais mantêm uma lógica predominantemente informativa, focada na transmissão unilateral, em detrimento de um diálogo genuíno (Silva et al., 2016). Também a formação dos profissionais nem sempre contempla a preparação para parcerias empáticas, o que pode conduzir a práticas normativas e à exclusão de famílias com trajetórias diversas (Silva, 2003; Gaspar, 2004).

Assim, os desafios devem ser entendidos como dimensões interligadas que exigem respostas integradas e reflexivas. Instituições e educadores precisam adotar posturas de abertura, escuta e flexibilidade, valorizando saberes familiares e reconhecendo a diversidade como riqueza educativa. Em última análise, a cooperação Família–Jardim de Infância é um processo contínuo e dinâmico, que se constrói diariamente através de negociações e ajustes, constituindo condição essencial para um desenvolvimento harmonioso e inclusivo da criança.

2.1.2.4 Impacto do Envolvimento Parental no percurso educativo da criança

O envolvimento parental no percurso educativo da criança é amplamente reconhecido como um fenómeno complexo, multifacetado e de grande relevância, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, período em que se lançam as bases para aprendizagens futuras e para o desenvolvimento integral. A investigação científica, tanto em contextos internacionais como nacionais, tem demonstrado uma relação direta e positiva entre a participação ativa das famílias e os progressos académicos, socioemocionais e motivacionais das crianças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Bronfenbrenner, 1979, 1994).

De acordo com Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005), o envolvimento parental não se traduz num ato espontâneo, mas resulta de processos motivacionais complexos. Como os autores explicam, envolve “a crença dos pais de que devem estar envolvidos na educação dos filhos, a percepção de que são capazes de o fazer e as oportunidades ou convites que recebem” (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, p. 311). Estes fatores determinam não apenas a frequência, mas também a qualidade das práticas de envolvimento, refletindo-se de forma significativa no desempenho académico e no comportamento infantil.

A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1994) constitui um enquadramento fundamental para compreender esta dinâmica, ao salientar o papel dos microsistemas — em particular, a família e o jardim de infância — e a relevância do mesosistema, entendido como a interação entre esses contextos. Nas suas palavras, “o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato” (Bronfenbrenner, 1994, p. 38). Esta inter-relação dinâmica é um dos principais alicerces para o crescimento emocional, social e cognitivo da criança, reforçando a ideia de que o desenvolvimento infantil é sempre mediado pelas relações e pelos ambientes em que a criança está inserida.

A literatura empírica confirma estes pressupostos. A nível internacional, Sénéchal e LeFevre (2002) demonstraram, num estudo longitudinal, que “a leitura partilhada entre pais e filhos em idade pré-escolar prediz fortemente o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão verbal” (p. 457). Em Portugal, Monteiro et al. (2013) analisaram dimensões como o cuidado, a disciplina, o jogo e o ensino, concluindo que a qualidade das interações parentais — caracterizadas por estilos autoritativos e afetivos — está associada a “maiores níveis de competências sociais e de cooperação nas crianças” (p. 74).

Meta-análises reforçam ainda que estratégias de envolvimento parental de carácter consultivo — assentes na colaboração entre pais, educadores e comunidade na definição de objetivos e práticas educativas — potenciam benefícios adicionais. Como refere Jeynes (2012), “quando os pais participam em processos de tomada de decisão educativa, os ganhos das crianças são ainda mais significativos” (p. 734). Da mesma forma, Henderson e Mapp (2002) concluem que “as escolas onde as famílias estão fortemente envolvidas tendem a apresentar níveis mais elevados de sucesso académico e de confiança relacional” (p. 7). Em Portugal, Gaspar (2004) sublinha que “a ausência de formação específica para os educadores na área do envolvimento parental constitui uma lacuna que compromete a eficácia das práticas de parceria” (p. 112).

Os impactos do envolvimento parental podem ser analisados em quatro dimensões principais. No plano cognitivo, a leitura partilhada constitui, segundo Sénéchal e LeFevre (2002), “um dos preditores mais consistentes do desenvolvimento da literacia emergente” (p. 460). No plano socioemocional, Henderson e Mapp (2002) destacam que crianças cujos pais participam de forma consistente na sua vida escolar “apresentam uma autoestima mais elevada e uma maior capacidade de relacionamento interpessoal” (p. 13).

Do ponto de vista motivacional, Hoover-Dempsey e Sandler (2005) reforçam que “as crianças interpretam o envolvimento parental como uma mensagem clara de que a sua educação é importante” (p. 108), o que aumenta a sua persistência e motivação intrínseca. Finalmente, na

dimensão relacional, Epstein (2001) defende que “a parceria entre família e escola é construída sobre a confiança, o respeito e a comunicação bidirecional” (p. 416), constituindo-se como um eixo estruturante do sucesso educativo.

Estas dimensões não devem ser vistas como compartimentos isolados, mas como eixos interdependentes que, em articulação, criam condições favoráveis para um percurso educativo coeso e sustentável desde a EPE. Importa, contudo, sublinhar que o envolvimento parental não substitui o papel profissional do educador, mas funciona como um poderoso amplificador e complemento das experiências pedagógicas. A complementaridade entre as práticas desenvolvidas no jardim de infância e aquelas promovidas em contexto familiar estabelece uma base sólida para um percurso educativo inclusivo e abrangente, capaz de preparar a criança para desafios futuros e para o exercício pleno da cidadania (Epstein, 2001; Gaspar, 2004).

2.1.2.5 Estudos e práticas de referência no contexto português

A investigação e a reflexão sobre o envolvimento parental na Educação Pré-Escolar em Portugal têm vindo a ganhar uma expressão significativa nas últimas décadas, acompanhando uma crescente valorização da parceria entre famílias e instituições educativas. De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE, 2021), o envolvimento parental constitui um conceito multidimensional, que ultrapassa a mera presença física dos pais na instituição, compreendendo um conjunto de comportamentos e atitudes pelos quais estes oferecem aos filhos recursos educativos, tanto em atividades realizadas no jardim de infância como em casa. Esta visão enfatiza que a participação parental deve ser entendida como um processo contínuo e abrangente, que exige corresponsabilização e construção conjunta de sentidos.

A literatura nacional tem reforçado a importância de práticas de envolvimento que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, social e económica das famílias. A DGE (2021) salienta que projetos que integrem saberes locais, oficinas intergeracionais ou feiras comunitárias constituem estratégias eficazes para dar voz às famílias, fomentando o desejo de participação e reforçando a ligação afetiva e pedagógica entre o lar e o jardim de infância. Neste sentido, o envolvimento parental deixa de ser visto apenas como uma contribuição pontual para atividades escolares, passando a assumir-se como uma parceria estruturada e flexível, construída na escuta e no reconhecimento mútuo.

Para além da dimensão prática, os estudos sublinham a necessidade de formar profissionais capacitados para desenvolver este trabalho colaborativo. Mata e Pedro (2021) evidenciam que, embora os futuros educadores reconheçam a relevância da participação familiar, muitos manifestam insegurança quanto às estratégias mais eficazes para a operacionalizar, apontando para a necessidade de uma intencionalidade clara na formação inicial. Segundo os autores,

integrar nos currículos conteúdos que abordem teorias do envolvimento parental, bem como o desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas, é fundamental para consolidar práticas pedagógicas de qualidade.

A pandemia de COVID-19 representou, também, um marco importante na forma como se compreenderam e operacionalizaram as relações entre instituições-escola e famílias. De acordo com a investigação de Coelho e Pimenta (2021), cerca de 70% dos pais portugueses consideraram ter assumido o papel de “professores em casa” durante o confinamento, enfrentando, simultaneamente, sentimentos de sobrecarga e dificuldades de articulação com as exigências escolares. No entanto, o mesmo estudo destaca que aproximadamente 73% das famílias reconheceram nas tecnologias digitais um facilitador da proximidade com a escola, através de uma comunicação mais direta e frequente com educadores. Estes resultados demonstram que, mesmo em contextos adversos, a cooperação pode ser intensificada, desde que acompanhada por estratégias de apoio e adaptação às realidades familiares.

No panorama português, projetos como o MAIS-PAIS, coordenado por Maria Filomena Gaspar (2004), continuam a ser referência para a reflexão sobre práticas de envolvimento parental em contextos de vulnerabilidade social. Este projeto mostrou que a participação das famílias se torna mais sustentada quando as instituições criam condições flexíveis e respeitadoras das rotinas e dos recursos disponíveis, evidenciando que não existe um modelo universal de colaboração, mas sim construções relacionais adaptadas a cada comunidade educativa. Do mesmo modo, Pedro Silva (2003), na obra *Escola-Família: Uma relação armadilhada*, alerta para os riscos de uma participação condicionada por moldes institucionais rígidos, que podem limitar a autenticidade da colaboração e afastar as famílias do processo educativo.

Em síntese, o contexto português revela um percurso consistente de valorização do envolvimento parental na Educação Pré-Escolar, sustentado por investigações académicas, projetos inovadores e orientações institucionais. A corresponsabilização, a flexibilidade e a escuta ativa emergem como princípios centrais para a construção de parcerias eficazes, capazes de promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança desde os primeiros anos de vida.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 APRESENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A presente investigação emerge num contexto educativo onde se tornou evidente a forte articulação entre a instituição e as famílias das crianças. Ao longo do período de observação, e em conversa com a Educadora, foi notório o envolvimento ativo dos pais e encarregados de

educação em diversas dimensões do cotidiano do Jardim de Infância, desde a colaboração na construção de materiais pedagógicos, nomeadamente brinquedos e estruturas para o espaço exterior, até ao apoio na concretização de iniciativas promovidas pela educadora titular. Esta vivência realçou a potencialidade de uma relação estreita com a família (neste caso específico, referimo-nos à Relação Jardim de Infância/Família), e despertou o interesse para compreender em maior profundidade o impacto dessa presença familiar no envolvimento das crianças em contexto educativo.

A escolha da problemática é, por isso, justificada pela interseção entre uma realidade observada no terreno e uma motivação pessoal enraizada na experiência individual da investigadora, enquanto criança em idade escolar. A presença da mãe ao longo do percurso educativo, e a importância emocional e simbólica que essa presença representou, constitui, ainda hoje, uma memória bastante significativa.

No contexto da Educação de Infância, e mais precisamente na Educação Pré-Escolar, a colaboração com a família das crianças é um tema que se encontra presente em vários documentos curriculares – como nas OCEPE (Silva, et al., 2016), na brochura “Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância” (Mata & Pedro, 2021)), por exemplo. Neles sublinha-se a necessidade de estabelecer uma relação de parceria com os encarregados de educação, valorizando-se a continuidade educativa entre os contextos familiar e institucional. Esta colaboração é entendida como promotora do desenvolvimento integral da criança, ao favorecer a coerência entre os diferentes contextos de socialização e aprendizagem (Silva et al., 2019). Como refere Oliveira-Formosinho (2009), a família é o primeiro contexto educativo da criança, sendo essencial que a instituição reconheça e acolha esse papel, numa lógica de escuta, respeito e cooperação.

Apesar de amplamente reconhecida a importância da participação das famílias no percurso educativo das crianças, esta nem sempre se concretiza de forma efetiva. Existem, em muitos contextos, barreiras institucionais, culturais ou organizacionais que dificultam a construção de uma verdadeira parceria educativa (Caires et al., 2017). A relação com a família tende, por vezes, a assumir um carácter burocrático ou pontual, em vez de se constituir como um espaço dialógico e colaborativo. É, por isso, necessário repensar e valorizar a construção de relações significativas entre os profissionais da educação e os familiares, promovendo uma cultura de corresponsabilização e participação ativa (Silva, 2010).

Neste sentido, considera-se pertinente desenvolver um estudo que permita compreender as dinâmicas de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar quando estão na presença dos seus familiares no Jardim de Infância, perspetivando a família como parceira efetiva do

processo educativo. Enquanto futura educadora, reconheço, a par do conhecimento científico já construído e divulgado, a relevância de promover práticas inclusivas, abertas à participação das famílias, alicerçadas num olhar atento às necessidades, interesses e contextos das crianças. Este estudo pretende, assim, contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas de envolvimento parental na Educação de Infância e reforçar a importância da presença ativa dos familiares como fator de bem-estar e de participação significativa da criança na sua aprendizagem.

A pertinência da investigação reside, portanto, na necessidade de valorizar a voz das crianças, o papel das famílias e o compromisso dos profissionais na construção de uma pedagogia participativa, tal como preconizada por autores como Malaguzzi (1998), Oliveira-Formosinho (2009) e Silva et al. (2019). Ao procurar compreender o impacto da presença dos familiares no envolvimento das crianças, esta investigação pretende contribuir para um olhar mais sensível, informado e humanizado sobre a relação escola-família, assumindo-a como elemento estruturante de uma educação de qualidade na infância.

2.2.2 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS DE ESTUDO

A escola e a família constituem dois contextos fundamentais no processo de socialização, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Embora detenham papéis e funções distintas, ambas partilham um mesmo objetivo: o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Assim, a articulação entre estes dois contextos deve ser entendida como complementar, e não como uma relação de substituição ou sobreposição de responsabilidades (Silva, 2010).

Como salienta Epstein (2001), uma colaboração efetiva entre escola e família é essencial para a construção de percursos educativos mais significativos e integradores, promovendo a continuidade das experiências vividas pela criança nos diferentes espaços em que se move. No entanto, apesar da importância amplamente reconhecida dessa parceria, nem sempre se verifica um envolvimento efetivo e sustentado das famílias no quotidiano das instituições educativas, especialmente na Educação de Infância.

Foi neste quadro de reflexão que surgiu a problemática que sustenta o presente estudo. A experiência em contexto de Prática Pedagógica permitiu observar um cenário que se compreendeu como privilegiado de envolvimento familiar no Jardim de Infância, o que motivou o desejo de compreender de forma mais sistematizada e aprofundada o impacto dessa presença no envolvimento das crianças. Assim, delinear-se as seguintes questões de partida:

- (1) “Qual o nível de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais, ou outros familiares, no Jardim de Infância?”

(2) Quais as percepções das crianças e dos respectivos familiares sobre a relação Família – Jardim de Infância?

Tendo em vista a construção de uma resposta fundamentada a estas questões, foram definidos três objetivos específicos:

- i. Identificar os níveis de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais ou outros familiares no Jardim de Infância;
- ii. Identificar percepções das crianças, dos pais ou outros familiares, sobre a sua presença no Jardim de Infância;
- iii. Refletir sobre o impacto da participação dos pais ou outros familiares no envolvimento das crianças no Jardim de Infância.

Respondendo às questões e aos objetivos pretende-se desenhar caminhos possíveis de realizar no Jardim de Infância por forma a contribuir para uma visão da relação com a família das crianças como alicerce essencial de uma pedagogia participativa, humanista e centrada na criança.

2.2.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta a natureza da problemática em estudo e os objetivos delineados, optou-se por uma abordagem qualitativa, inserida no paradigma interpretativo/construtivista. Esta abordagem permite compreender em profundidade as interações humanas, os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e as dinâmicas vividas nos contextos naturais (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2014). No caso concreto desta investigação, pretendeu-se compreender como se manifesta o envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos seus familiares no Jardim de Infância, o que justifica o recurso a uma metodologia que privilegia a observação e a interpretação dos fenómenos tal como ocorrem no seu ambiente real.

Segundo Fortin (2003), a investigação qualitativa caracteriza-se por procurar uma compreensão global dos fenómenos, centrando-se nos significados, nas representações e nas interpretações construídas pelos participantes. Assim, ao invés de procurar estabelecer relações causais ou generalizáveis, este tipo de investigação visa compreender a singularidade e complexidade do fenómeno em estudo.

A adoção do paradigma interpretativo fundamenta-se na conceção de que a realidade social é construída pelos indivíduos, sendo múltipla, subjetiva e contextual (Guba & Lincoln, 1994). Tal como refere Andrés (2000), o paradigma interpretativo valoriza o estudo de significados, crenças e interpretações, considerando que o conhecimento é construído no diálogo entre o investigador e os participantes, e não descoberto de forma objetiva e neutra. No âmbito da

educação, este paradigma revela-se particularmente adequado, uma vez que o processo educativo é profundamente relacional, situado e influenciado por múltiplas dimensões subjetivas.

Esta investigação enquadra-se, ainda, numa abordagem de carácter descritivo e exploratório. De acordo com Gil (2008), os estudos descritivos têm como finalidade descrever com precisão as características de um determinado fenómeno ou grupo, enquanto os estudos exploratórios são utilizados quando o tema investigado é ainda pouco estudado ou se pretende obter uma nova perspetiva sobre ele. Neste sentido, o presente estudo procurou descrever as manifestações de envolvimento das crianças na presença dos seus familiares e explorar o impacto dessa presença na dinâmica de Jardim de Infância.

A escolha desta metodologia foi, portanto, orientada pelo desejo de compreender mais e melhor o fenómeno da participação familiar no quotidiano educativo e o seu impacto no envolvimento das crianças, valorizando a riqueza da observação direta e a análise dos significados produzidos pelos intervenientes.

2.2.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo empírico apresentado foi realizado num Jardim de Infância da rede pública, tendo o período de recolha de dados decorrido no mês de maio do ano de 2024.

O grupo de crianças do Jardim de Infância era composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Do total, cinco eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino.

As crianças apresentavam percursos distintos dentro da instituição: quatro delas – duas com cinco anos e duas com três anos – encontravam-se no seu primeiro ano de frequência; sete delas – com cinco anos – encontravam-se no segundo ano de frequência, uma criança de seis anos já frequentava a instituição há três anos; e sete crianças permaneciam há quatro anos consecutivos – todas com 6 anos de idade – incluindo situações de ingresso antecipado e de prolongamento da permanência na Educação Pré-Escolar.

Das 20 crianças que integram o grupo, participaram neste estudo 14 crianças e os respetivos familiares. Entre estas crianças, 10 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. No total, estiveram envolvidos 15 familiares: 10 mães, 4 pais e 1 irmã, com idades compreendidas entre os 18 e os 49 anos, sendo mais frequente a faixa dos 40 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, registaram-se diferentes percursos académicos: três familiares concluíram o ensino básico, sete o ensino secundário, quatro possuem formação superior ao nível da licenciatura e

dois completaram o mestrado. Relativamente às profissões dos familiares, observa-se uma grande diversidade de áreas profissionais, maioritariamente inseridas no setor terciário, como a educação, saúde, estatística, banco, psicologia, serviços comerciais e sociais. Estão também representadas profissões do setor secundário, como a engenharia civil, eletrotécnica e ambiental, e, ainda que de forma mais residual, o setor primário. Apenas duas das pessoas participantes exerciam a mesma função (Educadora de Infância), o que evidencia a heterogeneidade do grupo ao nível profissional, refletindo percursos distintos e experiências variadas.

De modo a preservar a identidade e assegurar o anonimato dos participantes, foi atribuída uma letra identificativa a cada criança, não permitindo a sua identificação direta. Esta medida está em conformidade com os princípios éticos da investigação em contextos educativos, nomeadamente o respeito pela confidencialidade, pela privacidade e pela integridade dos participantes (Coutinho, 2014).

2.2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Atendendo à natureza qualitativa deste estudo, foram selecionadas técnicas de recolha de dados que privilegiam a observação direta, a interpretação contextual e a produção de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. O objetivo principal foi compreender as manifestações de envolvimento das crianças na presença dos seus familiares no Jardim de Infância, bem como recolher perceções dos próprios familiares e crianças sobre essa experiência partilhada.

Deste modo, apresenta-se de seguida a descrição dos procedimentos adotados para cada uma das duas técnicas escolhidas: a observação participante e o inquérito por questionário.

2.2.5.1 Observação participante

A técnica de observação participante foi selecionada por se considerar a mais adequada ao contexto educativo e à natureza do fenómeno em estudo. De acordo com Estrela (2008), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (...) a observação participada orienta-se para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (p. 31). Esta técnica permitiu observar as interações, reações e níveis de envolvimento das crianças durante os 14 momentos em que estavam acompanhadas por familiares, em situações previamente planeadas e integradas no quotidiano do Jardim de Infância (Tabela 1).

Tabela 1 | Calendarização do período de recolha de dados

CALENDARIZAÇÃO DO PERÍODO DE RECOLHA DE DADOS – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE						
Criança participante (com familiar)	Data	Grau de Parentesco do Familiar	Momentos da Rotina	Tempo de permanência do Familiar no JI	Recolha de Dados	Outras crianças intervenientes na recolha de dados (n.º)
J.G.	7 de maio	Pai	Despedida (1)	9h30 – 12h30	1 vídeo com duração total de 4 minutos e 19 segundos	4
L.		Pai	Acolhimento (2)	14h30 – 15h30	1 vídeo com duração total de 6 minutos e 58 segundos	4
J.	8 de maio	Mãe	Brincadeira (3)	9h – 10h	1 vídeo com duração total de 7 minutos e 55 segundos	1
D.L.		Pai	Acolhimento (2)	13h – 14h	1 vídeo com duração total de 3 minutos e 23 segundos	6
M.		Pai	Acolhimento (2)	14h – 15h	1 vídeo com duração total de 4 minutos e 12 segundos	5
S.		Mãe Pai	Construção – Escalada na árvore	13h30 – 15h30	2 vídeos com duração total de 5 minutos e 07 segundos	2
L.R.	14 de maio	Mãe	Confeção de um bolo	14h – 15h30	1 vídeo com duração total de 17 minutos	5
D.	20 de maio	Mãe	Brincadeira (3)	09h – 12h	1 vídeo com duração total de 6 minutos e 12 segundos	3
N.		Mãe	Acolhimento (2)	13h30 – 15h30	1 vídeo com duração total de 12 minutos e 48 segundos	3
L.D.		Irmã	Acolhimento (2)			
G.	21 de maio	Mãe	Acolhimento (2)	14h – 15h30	1 vídeo com duração total de 3 minutos e 19 segundos	1
L.N.	28 de maio	Mãe	Acolhimento (2); Leitura de uma história	10h30 – 12h	1 vídeo com duração total de 8 minutos e 12 segundos	3
J.I.		Mãe	Brincadeira (3)	14h – 15h30	1 vídeo com duração total de 14 minutos e 15 segundos	2
D.R.	29 de maio	Mãe	Acolhimento (2) Leitura de uma história	14h- 15h30	1 vídeo com duração total de 7 minutos e 35 segundos	5

(1) **Despedida:** momento final, no qual o(s) familiar(es) se reunia com o grupo para realizar um balanço da experiência vivida. Era dada a oportunidade ao adulto de realizar um balanço da experiência vivida. Era também dada a oportunidade às crianças de expressarem a sua perceção da presença do familiar no JI.

(2) **Acolhimento:** momento inicial em que o familiar era apresentado ao grupo e integrava a dinâmica coletiva. Este momento era mediado pelas Mestrandas, pela Educadora e pelas próprias crianças, através de questões e comentários.

(3) **Brincadeira:** momento de livre escolha em que a criança decidia a atividade a realizar com o familiar, seja numa área específica da sala ou no exterior.

O modo de registo escolhido para a observação participante – registos audiovisuais – permitiram captar ações, interações, expressões e contextos de forma rica e natural. Como refere Sousa (2009), os registos videográficos apresentam a vantagem de proporcionar “exemplos de ação educativa que podem ser posteriormente analisados e discutidos pelos investigadores e

professores em conjunto” (p. 200), favorecendo a análise pormenorizada e o registo fiel dos fenómenos educativos. Posteriormente, os catorze registos videográficos realizados foram transcritos, permitindo uma análise mais detalhada e sistematizada da informação recolhida (Apêndice IX).

2.2.5.2 Inquérito por questionário

A investigação integrou ainda a aplicação de um questionário (Apêndice IX) aos familiares que participaram nos momentos observados. Este instrumento foi aplicado na própria instituição, no final de cada momento de participação, tendo sido recolhidas 15 respostas. O questionário organizava-se em duas partes: a primeira, destinada a recolher informações sobre a relação da família com o Jardim de Infância, incluía sete questões de resposta aberta e duas questões de resposta fechada — uma das quais com uma escala de avaliação («não gostei», «não gostei nem desgostei», «gostei» e «gostei muito») e outra de resposta dicotómica («sim» ou «não»); a segunda parte era dedicada à caracterização dos respondentes, solicitando informações como o grau de parentesco, a idade, a profissão e as habilitações literárias (Apêndice X) As respostas obtidas permitiram triangular os dados recolhidos por observação, enriquecendo a análise com o ponto de vista dos próprios familiares participantes.

O conjunto destas técnicas permitiu uma recolha de dados rica, diversificada e contextualizada, essencial para a compreensão aprofundada do fenómeno em estudo, respeitando os princípios éticos e metodológicos exigidos na investigação em educação.

2.2.6 PROCEDIMENTOS

Para a concretização deste estudo, foram adotados diversos procedimentos com intencionalidade pedagógica, coerentes com os objetivos definidos e o contexto da prática educativa.

Numa fase inicial, foi realizada uma revisão da literatura sobre a relação instituição-família e o envolvimento parental, com o intuito de sustentar teoricamente a problemática em análise. Este processo revelou-se desafiante, sobretudo no que diz respeito à identificação de fontes que respondessem de forma clara e articulada à(s) questão(ões) de investigação, e à produção de um texto coeso e fundamentado.

Simultaneamente, de forma a operacionalizar os momentos de participação familiar, foi elaborado um convite (Apêndice XI) individualizado para cada criança, onde se sugeria a presença de um familiar num dia previamente acordado. Cada criança foi incentivada a decorar o seu próprio convite, conferindo-lhe um carácter pessoal e simbólico. Esta estratégia contribuiu não só para o envolvimento ativo das crianças no processo, como também para reforçar o

vínculo afetivo entre o contexto familiar e o contexto institucional, favorecendo uma cultura de colaboração e partilha.

Com vista à organização dos momentos de observação, definiu-se que os dados seriam recolhidos ao longo das sessões de Prática Pedagógica durante o mês de maio (Tabela1) . Por se tratar do mês em que se assinala o Dia Internacional das Famílias, foi opção da equipa educativa desenvolver o o Projeto “Maio – Mês das Famílias”, através do qual se desenvolveram diferentes momentos de participação parental. Assim, a recolha de dados centrou-se nestes momentos, não sendo necessária a criação de novos momentos nem de um ambiente específico e diferente para o desenvolvimento da investigação.

Sempre que os familiares chegavam à instituição, assinavam um termo de consentimento informado, garantindo o cumprimento dos princípios éticos da investigação, nomeadamente o respeito pela privacidade, pelo anonimato e pela participação livre e esclarecida (Coutinho, 2014).

Em cada participação familiar, foram recolhidos, no mínimo, um dos seguintes momentos de registo, por cada criança: o momento de acolhimento dos familiares, um momento intermédio de brincadeira conjunta e/ou um momento de despedida.

O primeiro momento, correspondente ao acolhimento, era caracterizado por um breve encontro inicial com o grupo. De forma espontânea, as crianças demonstravam vontade de apresentar o familiar presente aos pares. Estas apresentações assumiam contornos variados: as crianças diziam o nome dos familiares, perguntavam-lhes o que gostavam de fazer nos tempos livres, que brincadeiras tinham quando eram pequenos, se tinham frequentado aquele Jardim de Infância, entre outras curiosidades. Por vezes, os familiares partilhavam essas experiências, explicavam ou demonstravam as brincadeiras e, por iniciativa própria, também colocavam questões às crianças. Importa referir que nem todas as crianças valorizavam este momento da mesma forma — algumas revelavam alguma timidez ou hesitação em apresentar os familiares, preferindo passar de imediato a mostrar os espaços do Jardim de Infância ou iniciar uma atividade com eles.

O segundo momento correspondia a uma brincadeira escolhida pela criança em conjunto com o familiar. Este tempo era vivido com grande liberdade e autenticidade, permitindo observar as interações que se estabeleciam a partir da autonomia da criança, na escolha das brincadeiras, dos materiais ou dos locais do Jardim de Infância que desejavam explorar. Tratou-se de um momento privilegiado para compreender como cada criança conduzia o seu tempo e o modo como integrava o familiar nesse processo lúdico e relacional.

O terceiro e último momento, de despedida, decorria novamente em grande grupo, em formato de conversa ou reunião. Neste tempo, ou a criança com o familiar presente ou os pares colocavam perguntas ao familiar, tais como: "Gostaste de vir cá?", "O que foi que mais gostaste?". Era um momento de síntese, partilha e avaliação informal da experiência vivida, sendo também uma oportunidade para a criança escutar, através do olhar do outro, o valor da sua participação e do quotidiano do Jardim de Infância.

A escolha destes momentos pretendeu garantir a espontaneidade das interações e captar diferentes dimensões do envolvimento da criança na presença do seu familiar.

Estes procedimentos foram concebidos com a intencionalidade de criar contextos autênticos de participação familiar, onde a criança pudesse agir de forma livre, segura e significativa. Enquanto futura Educadora, procurei assumir um papel observador e facilitador, promovendo a escuta ativa, o respeito pela individualidade de cada criança e o fortalecimento das relações educativas.

2.2.7 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, tal como definida por Bardin (2011), permitindo uma exploração sistemática e aprofundada das informações recolhidas a partir dos dois instrumentos utilizados: a observação participante e o inquérito por questionário. Esta abordagem possibilitou organizar, categorizar e interpretar os dados de forma coerente com os objetivos do estudo.

No que respeita à observação participante, a análise foi sustentada na aplicação da Escala de Envolvimento da Criança (Laevens, 1994), procurando identificar padrões de comportamento, níveis de concentração, sinais de bem-estar, iniciativa e qualidade das interações ao longo dos momentos observados (Apêndice XII). Esta escala foi aplicada a todos os vídeos registados, permitindo avaliar separadamente o nível de envolvimento da criança que estava acompanhada pelo seu familiar e o nível médio de envolvimento das restantes crianças do grupo intervenientes nos vídeos recolhidos. Esta opção metodológica possibilitou compreender de forma mais profunda, e em cada momento (vídeo), a participação da criança protagonista/participante na presença do familiar cruzando esta informação com a dinâmica coletiva criada pelo grupo através das outras crianças intervenientes nesses mesmos momentos de recolha de dados (vídeos).

Esta escala foi aplicada a todos os vídeos registados, permitindo avaliar, de forma distinta, o nível de envolvimento da criança acompanhada pelo seu familiar e o nível médio de envolvimento das restantes crianças do grupo presentes nos mesmos registos. Esta opção

metodológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada da participação da criança protagonista na presença do familiar, articulando essa informação com a dinâmica coletiva criada pelo grupo através das interações das outras crianças observadas em cada momento de recolha (vídeo).

Por outro lado, os dados provenientes dos questionários, compostos por perguntas abertas e fechadas, foram submetidos a uma análise de conteúdo de caráter predominantemente qualitativo, com o objetivo de compreender as percepções dos familiares quanto à sua participação no Jardim de Infância. Esta análise visa responder à segunda questão de partida, respeitando a multiplicidade de olhares e experiências envolvidas no processo.

A par da análise qualitativa, recorreu-se ainda a uma análise descritiva de dados e a elementos de análise estatística simples, com vista à sistematização das variáveis fechadas presentes nos questionários (por exemplo, escalas de apreciação e respostas dicotómicas), contribuindo para uma melhor compreensão dos dados obtidos e para o reforço da triangulação metodológica.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados assume, neste estudo, uma função dupla: por um lado, sistematizar a informação recolhida a partir das diferentes técnicas utilizadas (observação em vídeo e questionários); por outro, responder às questões de partida que orientaram toda a investigação. Assim, o ponto 2.3.1 e respetivos subcapítulos procuram dar resposta à primeira questão de investigação — *“Qual o nível de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais ou outros familiares no Jardim de Infância?”*. Já o ponto 2.3.2, e respetivos subcapítulos, procuram responder à segunda questão de investigação — *“Quais as percepções das crianças e dos respetivos familiares sobre a relação Família – Jardim de Infância?”*.

2.3.1 O envolvimento das crianças participantes na presença dos pais/outras familiares no contexto educativo

2.3.1.1 Narrar e interpretar: os vídeos como janela para a análise do envolvimento

Durante o processo de recolha de dados foram registados quinze momentos de interação, envolvendo um total de catorze crianças participantes, dado que uma delas foi observado em dois episódios distintos. No conjunto destes momentos estiveram presentes quinze familiares – cinco pais, nove mães e uma irmã – que acompanharam as crianças em diferentes momentos de rotina no Jardim de Infância. O tempo médio de interação entre estes e as crianças foi de uma hora e trinta minutos, variando entre um mínimo de uma hora e um máximo de três horas, consoante a disponibilidade familiar.

A presença dos familiares ocorreu em momentos diversificados do cotidiano educativo: oito episódios de acolhimento, três de brincadeira, um de despedida/reflexão final, um da construção da escalada na árvore e um da confeitura de um bolo. Esta variedade permitiu observar como a participação familiar se articula com diferentes dimensões da rotina — desde os rituais de início do dia até às atividades práticas e desafiantes, envolvendo quer o corpo, quer a partilha de saberes quotidianos.

De seguida, procede-se a uma análise descritiva detalhada de cada interação, organizada por criança participante (Apêndice XIII), de modo a evidenciar os níveis de envolvimento registados (Laevers, 1994) e a forma como estes foram influenciados pela presença e mediação dos familiares. Esta opção metodológica permite compreender, de forma mais precisa, não apenas os efeitos globais da participação familiar, mas também as nuances individuais de cada criança no cruzamento entre vínculo afetivo, contexto de atividade e mediação adulta.

Criança J.G.

O primeiro episódio observado decorre num momento de rotina antes do almoço, no qual as crianças participantes se encontram sentadas nos *puffs*. A mestranda procura recentrar a atenção das crianças através de um recurso musical, criando um ambiente de transição e de preparação para a refeição: “Já estamos todos, já podemos começar!”. Este enquadramento inicial pode ser entendido como um exemplo de importância de rituais pedagógicos que estruturam o quotidiano e permitem à criança situar-se no tempo (Silva, et al., 2016).

A presença do pai da J.G. altera a dinâmica do momento, constituindo-se como elemento central da interação. A mestranda introduz o familiar, convidando-o a partilhar a experiência vivida ao longo da manhã: “Ora bem, antes de irmos almoçar, queremos perguntar ao pai da J.G. se gostou de passar a manhã connosco?”. Várias crianças erguem a mão, demonstrando entusiasmo em participar, mas é a J.G. que assume o protagonismo. Com segurança, dirige-se ao pai: “Gostaste de estar aqui comigo e com os meus amigos?”, evidenciando não apenas a ligação filial, mas também a capacidade de integrar o grupo na sua vivência pessoal.

O pai responde de forma calorosa — “Sim, claro que sim! Foi muito bom, muito gratificante!” — devolvendo em seguida a pergunta à filha: “Tu gostaste, filha?”. A criança, ao abraçá-lo, confirma com um simples e expressivo “Sim!”. Este gesto de ternura, aliado à clareza das respostas subsequentes às questões lançadas pela educadora e pela mestranda — “Sentiste-te nervosa?” / “Não!”, “Sentiste-te feliz?” / “Sim!”, “Sentiste-te corajosa?” / “Sim!” — às quais a criança responde de forma clara e imediata podem traduzir comportamentos que podem ser interpretados como indícios de segurança emocional, disponibilidade comunicativa e bem-estar. Como sublinha Laevers (1994, 2005), estes indicadores — iniciativa verbal, expressão de afeto,

concentração no momento — permitem classificar o seu envolvimento num nível elevado (nível 4).

Este episódio pode ainda ser analisado à luz da literacia emocional como dimensão pedagógica. A educadora, ao questionar sobre sentimentos, promove a nomeação e reconhecimento de estados internos, apoiando o desenvolvimento de competências de autorregulação emocional (Goleman, 1995; Silva, et al., 2016). À luz do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996), a presença do pai no jardim de infância reforça as conexões entre contextos, funcionando como expressão do mesossistema (Bronfenbrenner, 1996), onde a interação Instituição - Família potencia novas formas de pertença e reconhecimento social.

Importa, contudo, salientar que as restantes crianças, embora menos envolvidas diretamente, acompanharam o diálogo com atenção moderada. O seu nível de envolvimento foi classificado como médio (nível 3), conforme a Tabela de Envolvimento (Vídeo 1). Apesar de não serem protagonistas, participaram pontualmente, levantando a mão ou respondendo em coro. Este dado é particularmente relevante, pois sugere que o envolvimento parental não se limita à criança foco, podendo contagiar o grupo em diferentes graus. Tal como refere Epstein (2001), a presença dos pais na escola configura uma forma de voluntariado de participação direta, criando oportunidades de ligação entre contextos familiares e educativos. Nesse sentido, mesmo os pares que não estavam no centro da interação puderam beneficiar do ambiente de partilha, desenvolvendo sentimentos de pertença e de segurança.

Em síntese, este primeiro episódio demonstra como a presença parental, mediada por convites explícitos da equipa educativa, pode potenciar envolvimento elevado na criança foco e níveis moderados nos pares. A J.G. viveu este encontro de forma visivelmente positiva, revelando confiança, prazer e segurança emocional. O abraço final pode ser entendido como um gesto afetivo, que reflete a ligação entre família e escola, constituindo um contributo relevante para experiências educativas significativas.

Criança L.

O segundo episódio registado decorreu no momento de acolhimento, realizado no tapete de relva, e contou com a presença do pai do L., que se sentou junto do filho. O início da dinâmica fez-se através da habitual canção de grupo, utilizada como estratégia pedagógica recorrente que ajuda as crianças a recentrar a atenção e a preparar-se para a partilha coletiva (Silva, et al., 2016). Logo após este ritual, a educadora introduziu a figura visitante com a pergunta “Quem é este senhor diferente que está aqui connosco?”. A resposta revelou que se tratava do pai do L., o que rapidamente ganhou maior significado ao ser sublinhado que aquele adulto era também tio de duas outras crianças do grupo (esta revelação gerou de imediato um clima de proximidade

alargada, mostrando como as redes familiares se entrecruzam dentro do jardim de infância e se tornam socialmente relevantes (Bronfenbrenner, 1979).

O L., sentado ao lado do pai, foi convidado a descrevê-lo. Depois de alguns segundos de reflexão, respondeu de forma simples, mas carregada de afeto: “Bonito!”. Este adjetivo, aparentemente singelo, pode ser interpretado como expressão da percepção positiva da criança sobre a figura paterna, mas também a segurança emocional que lhe permite expor-se perante os pares. Seguidamente, acrescentou atividades que costuma realizar com o pai, destacando “jogar à bola” e “trabalhar”. Este último aspeto foi retomado pela educadora para explicar ao grupo que, em certas ocasiões, o L. faltava porque permanecia com o pai. A informação biográfica deu origem a um diálogo coletivo sobre a profissão de pasteleiro, com destaque para os horários madrugadores que a função implica.

A reação do grupo foi imediata e expressiva. Ao ouvir que o pai do L. se levantava às “três e meia da manhã”, várias crianças exclamaram em uníssono “Uauuuuuu!”, demonstrando surpresa e curiosidade genuína. A educadora e a mestrandas aproveitaram o momento para guiar o raciocínio: através de questões sucessivas, ajudaram as crianças a compreender que os bolos precisam de estar prontos logo pela manhã e, por isso, alguém tem de os confeccionar durante a noite. Este processo pode evidenciar o princípio da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), em que as ideias iniciais e fragmentadas das crianças foram sendo mediadas e completadas pelo adulto até chegarem a uma explicação socialmente construída e partilhada.

A conversa ganhou ainda maior dinamismo quando uma criança perguntou o que o pai fazia “quando era pequeno, na escola”. O adulto recordou as brincadeiras com berlindes, memória que encontrou eco imediato no grupo: D.L. referiu que no dia anterior tinha levado berlindes para o jardim de infância. A educadora acolheu esta ponte entre passado e presente, sugerindo a recriação do jogo. A M. deslocou-se até à sala e trouxe uma caixa de bolinhas, que o pai do L. dispôs no chão em forma de triângulo, exemplificando as regras: “Depois pegava-se nos berlindes e atiravam-se assim...”. Foi neste momento que o L., num tom cúmplice e quase em segredo, perguntou ao pai: “Posso tentar?”. O pedido pode ser entendido como sinal de desejo de participar, apoiado pela confiança gerada na interação com o pai.

Do ponto de vista do envolvimento, tanto o L. como o grupo alcançaram níveis classificados como elevados. O L. apresentou um nível 4 uma vez que demonstrou iniciativa verbal, participação espontânea e forte motivação para experimentar. O grupo, por sua vez, revelou também níveis elevados (entre 3 e 4), participando com entusiasmo através de perguntas, expressões de espanto e envolvimento na simulação do jogo. Tal como defende Laevers (1994),

indicadores como a curiosidade, a persistência e o prazer são sinais claros de um envolvimento profundo.

Este episódio sugere a relevância da participação dos familiares como recurso pedagógico. O pai do L., ao partilhar aspetos da sua vida pessoal e profissional, trouxe contributos que enriqueceram o momento vivido pelo grupo. Tal como propõe Epstein (2001), trata-se de uma forma de envolvimento parental de tipo “voluntariado de participação direta”, em que o adulto não só acompanha a criança, mas intervém ativamente no processo educativo. Paralelamente, a evocação dos berlines permitiu integrar memórias intergeracionais, valorizando a cultura lúdica das crianças e proporcionando uma aprendizagem ativa, sustentada pela demonstração prática (Hohmann & Weikart, 2011).

Esse episódio ilustra como a presença parental pode reforçar o envolvimento da criança foco, ampliando também a participação do grupo. O L. beneficiou de um contexto de confiança e proximidade, enquanto os pares tiveram oportunidade de explorar novas aprendizagens através do diálogo e da ação. O momento mostra, assim, como a interseção entre família e jardim de infância se traduz em experiências ricas, que conjugam afeto, conhecimento e ação, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Criança J.

O terceiro episódio observado decorreu na área de desenho, em contexto de atividade livre, e contou com a presença da mãe do J., que se sentou ao lado do filho. Desde o início, a interação é marcada por gestos de proximidade e pequenos diálogos que revelam cumplicidade. A mãe pergunta, de forma simples, mas envolvente: “De que cor vais pintar esse?”, ao que o J. responde prontamente: “De laranja!”. Este intercâmbio pode ser interpretado como expressão de um clima afetivo positivo, no qual a criança sente que as suas escolhas são valorizadas e partilhadas.

Ao longo da sessão, observam-se momentos de concentração intercalados com dispersões. O J., por exemplo, interrompe a atividade com a proposta “Temos que ir lavar as mãos!”, saindo momentaneamente, para depois regressar e propor outra tarefa: “Queres ir fazer o desenho?... Das mãos!”. A mãe acompanha aceitando as sugestões propostas pelo filho, e vai introduzindo frases de contenção que visam regular o contexto: “Calma! Deixa a A. acabar!”. Este tipo de intervenção pode ser entendido como apoio à modelação de regras sociais básicas, nomeadamente o respeito pelos turnos e pelo trabalho dos outros, integrando dimensões de socialização que se entrecruzam naturalmente na atividade (Silva, et al., 2016).

Do ponto de vista do envolvimento, Laevers (1994) sublinha que este se mede através de indicadores como a concentração, a energia e a persistência. No caso do J., os sinais recolhidos permitem situar o seu envolvimento num nível médio. Embora se observem momentos de bem-estar, proximidade afetiva e momentos de foco, a atenção sustentada é irregular, com pausas e desvios frequentes. Este padrão sugere que a presença parental pode oferecer segurança emocional, mas não garante, por si só, níveis elevados de concentração cognitiva. Tal como defende Laevers (2005), a intensificação do envolvimento exige, por vezes, a introdução de microdesafios ou tarefas mais estruturadas, capazes de manter a criança focada por períodos mais longos.

No que toca às restantes crianças, apenas a A. interveio e, embora menos central no episódio, participa de forma pontual, sobretudo quando interage com o material de desenho ou quando surgem conflitos momentâneos de partilha. Nesses momentos, a mãe do J. assume uma função reguladora, sugerindo aprendizagens relacionadas com valores como o respeito pelo outro e a contenção de impulsos. Esta intervenção parental pode ser relacionada com a mediação proposta por Vygotsky (1978), na qual o adulto fornece apoio verbal e comportamental que permite à criança, de forma gradual, interiorizar regras sociais e desenvolver competências de autorregulação.

Do ponto de vista pedagógico, este episódio aponta para a possibilidade de a presença familiar assumir uma função dupla: de um lado, garante bem-estar e afeto, criando um ambiente seguro e encorajador; de outro, pode ser uma oportunidade para modelar comportamentos sociais e promover aprendizagens subtis em situações de rotina. No entanto, também se verifica que, em atividades de carácter mais livre, a ausência de um desafio estruturado pode levar a dispersões mais frequentes, exigindo ao adulto, estratégias adicionais para potenciar a continuidade do envolvimento.

Em síntese, o episódio mostra como a presença da mãe esteve associada a momentos de conforto e segurança ao J., refletindo-se em momentos de cumplicidade e expressão afetiva. Contudo, o envolvimento permaneceu num nível médio, marcado pela irregularidade da concentração. Este caso sugere que o envolvimento das famílias no Jardim de Infância tem potencial para enriquecer a experiência das crianças (Epstein, 2001), mas sublinha igualmente que a qualidade desse envolvimento depende não apenas da presença em si, mas da forma como a mesma é mediada no contexto educativo.

Criança D.L.

O quarto episódio observado decorreu no momento de acolhimento, tendo como foco a presença do pai do D.L., que acompanhou a criança na caixa de areia. Desde o início, é possível observar

um padrão comunicativo muito contido: o D.L. fala em tom baixo e responde de forma sucinta às questões colocadas, limitando-se a palavras isoladas como “Benfica” ou “pão”. Embora as respostas verbais sejam breves e pouco elaboradas, indicam uma forma de participação, ainda que num registo discreto.

Apesar da contenção na oralidade, surgem sinais claros de bem-estar afetivo, visíveis nos sorrisos e risos espontâneos que acompanham o diálogo. Estes momentos sugerem que a presença paterna funciona como suporte emocional, reforçando a confiança da criança para permanecer na interação. A evidência mais significativa deste episódio surge no desfecho, quando o D.L. toma a iniciativa de propor uma ação concreta: “Vamos andar!”. Este convite mostra capacidade de iniciativa e desejo de partilhar uma atividade motora com o adulto, funcionando como contrapeso à timidez verbal anteriormente observada.

À luz da escala de envolvimento de Laevers (1994), este padrão pode ser classificado como nível moderado (3). Embora a criança demonstre segurança e afeto, a sua participação apresenta limites no plano verbal, não atingindo níveis elevados de concentração ou de comunicação expressiva. A presença do pai garante o bem-estar emocional, mas não parece, neste episódio específico, traduzir-se automaticamente em expansão da linguagem. Tal como refere Laevers (2005), o envolvimento só atinge níveis superiores quando as crianças são desafiadas em tarefas que mobilizam a sua energia, curiosidade e concentração por períodos mais prolongados.

Este episódio permite também refletir sobre a importância das estratégias adultas de mediação. Para que a segurança oferecida pela presença parental se converta em maior participação expressiva, poderiam ser exploradas questões concretas e abertas, papéis de responsabilidade curtos ou atividades motoras graduais, ajustadas ao contexto, criando oportunidades para o D.L. expressar-se sem a pressão da verbalização extensa. Esta ideia encontra suporte nos trabalhos de Hoover-Dempsey e Sandler (1997), que defendem que o envolvimento parental é mais eficaz quando integra convites claros e estruturados que a criança perceba como acessíveis. Do mesmo modo, Epstein (2001) sublinha que a participação das famílias na escola deve ser diversificada, envolvendo tanto aspetos relacionais como oportunidades de ação concreta.

No que respeita ao grupo, observa-se uma participação periférica, limitada à escuta e ao acompanhamento indireto da interação entre pai e filho. Ainda assim, os pares mantêm níveis de atenção moderados, demonstrando interesse pelas respostas do D.L. e pela presença adulta no contexto. Do ponto de vista ecológico, este episódio confirma o que Bronfenbrenner (1979) designa como mesossistema, ou seja, a intersecção entre o ambiente familiar e o educativo, que reforça a segurança da criança e oferece novas oportunidades de pertença.

Em síntese, o episódio mostra que o D.L. se envolveu de forma moderada, oscilando entre timidez verbal e expressividade motora. A presença paterna assegurou bem-estar e confiança, mas a tradução dessa segurança em participação mais verbalizada parece exigir estratégias pedagógicas que ampliem gradualmente as oportunidades de expressão. Este caso reforça a ideia de que o envolvimento parental pode ser um recurso poderoso para potenciar o desenvolvimento, desde que mediado por práticas educativas ajustadas às necessidades da criança.

Criança M.

O quinto episódio observado teve lugar no momento de acolhimento, envolvendo a M. e o pai. Desde o início, a postura da criança foi marcada pela proximidade física: a M. manteve-se no colo ao pai durante grande parte da interação, apoiando-se nele como principal forma de participação. Os olhares dirigiam-se frequentemente para o vazio — o chamado “horizonte” — e as respostas às perguntas surgiam sobretudo por gestos, como acenos de cabeça, em vez de verbalizações. Este registo sugere uma forma silenciosa de participação, em que o afeto e a regulação emocional se expressam mais pela presença e pelo contacto físico do que pela comunicação verbal.

Ao longo da conversa, o pai trouxe à memória recordações da infância, partilhando experiências como “subir às árvores”. Este momento desencadeou grande entusiasmo no grupo, que reagiu em coro — “Uau, subir às árvores!” — demonstrando curiosidade e surpresa. A M., contudo, permaneceu mais contemplativa, observando e sorrindo discretamente, sem verbalizar comentários. Foi apenas no final do episódio que tomou a iniciativa de puxar o pai pelo braço, num gesto que pode ser interpretado como convite à continuidade da partilha ou como a necessidade de assegurar a sua presença. Este pequeno ato de agência reforça a importância da leitura de sinais não verbais como expressão de envolvimento.

De acordo com a escala de envolvimento de Laevers (1994), a M. apresenta um nível médio (3), caracterizado por bem-estar e proximidade, mas sem sinais consistentes de concentração ou comunicação verbal prolongada. O grupo, por sua vez, demonstrou nível elevado (4), envolvido ativamente nas memórias evocadas pelo pai e reagindo com entusiasmo às experiências narradas. O contraste observado entre os níveis de envolvimento mostra que, neste episódio, o grupo se mobilizou em torno da novidade e do relato do adulto, enquanto a M. manteve um registo mais próximo da regulação afetiva e da observação.

Este episódio permite refletir sobre a diversidade de formas de envolvimento. Tal como refere Epstein (2001), a participação parental não se traduz apenas em verbalização ou liderança, podendo assumir expressões silenciosas, mas igualmente valiosas, que reforçam o bem-estar e a

confiança da criança. A presença física e o vínculo afetivo com o pai funcionam, neste caso, como mediadores de pertença, garantindo à criança um espaço seguro a partir do qual pode observar e, pontualmente, agir. Do ponto de vista ecológico, este episódio pode ser lido à luz do conceito de mesossistema (Bronfenbrenner, 1979), no qual a interseção entre os contextos familiar e escolar sustenta a criança, mesmo quando a sua participação é menos visível.

Do ponto de vista pedagógico, importa reconhecer que o envolvimento não é uniforme nem pode ser medido apenas pela extensão da participação verbal. A experiência da M. demonstra que as crianças podem expressar o seu envolvimento sobretudo no plano afetivo, encontrando nesse vínculo segurança para se posicionarem no grupo. Como defendem as OCEPE (Silva, et al., 2016), o bem-estar constitui uma pré-condição para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, cabe ao educador valorizar estas formas silenciosas de envolvimento, atribuindo às crianças papéis compatíveis com a sua forma de expressão e criando condições para que, progressivamente, possam ampliar o seu protagonismo.

Em síntese, o episódio da M. evidencia como a presença parental pode assumir um caráter de suporte emocional e contemplativo, sem necessidade de verbalização constante. Embora o nível de envolvimento da criança tenha sido moderado, o impacto no seu bem-estar foi claro, e a reação coletiva ao relato do pai demonstrou que estas partilhas familiares podem gerar aprendizagens significativas e momentos de grande motivação no grupo.

Criança S.

O sexto e o sétimo episódios observados (correspondente ao vídeo 6 e 7) permitem analisar o envolvimento da criança S. na presença dos seus familiares, mãe e pai, durante dois momentos distintos numa atividade de escalada numa árvore no espaço exterior.

Do sexto episódio (vídeo 6) vivenciado, destacou-se pela intensidade do envolvimento, resultante da convergência de fatores motivacionais, relacionais e pedagógicos. A presença simultânea do pai e da mãe criou, desde logo, um contexto relacional denso, onde a criança pôde distribuir afetos, interesses e propostas de forma diferenciada. O S. verbalizou de modo claro as suas intenções: “Jogar basquete com a mãe e fazer escalada com o pai”. Esta formulação, que associa atividades específicas a cada figura parental, demonstra capacidade de planeamento, organização de ideias e valorização das singularidades de cada relação.

O sexto episódio ganhou maior riqueza quando a criança introduziu uma pergunta já habitual no grupo — “O que faziam quando eram pequenos?” — convocando os pais a partilhar memórias de infância. Esta dimensão dialógica foi reforçada pela validação da educadora, que incentivou a continuidade da conversa, e pela adesão entusiasta dos pares, que reagiram com palmas e

expressões exclamativas. O clima que se gerou rapidamente extravasou a troca inicial, convertendo-se num projeto partilhado: a proposta de construir uma parede de escalada junto a uma árvore situada na zona exterior. Este movimento da palavra para a ação — da recordação familiar para a imaginação coletiva — ilustra exemplarmente a pedagogia da ação, em que o discurso da criança se torna motor de novas possibilidades educativas (Hohmann & Weikart, 2011).

À luz da escala de envolvimento de Laevers (1994), o S. revela um envolvimento muito elevado (nível 5), manifestando iniciativa, persistência e planeamento. O grupo acompanha a dinâmica com entusiasmo, situando-se num nível elevado (4). A criança assume um papel de mediação entre a família e os pares, operando como ponte de comunicação e de inspiração, o que confirma a relevância da presença parental como catalisador de aprendizagens partilhadas.

Do ponto de vista teórico, este episódio pode ser interpretado à luz do modelo motivacional de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), em que o convite percebido e a autoeficácia parental se conjugam para favorecer a participação da criança. O facto de o S. sentir que a sua voz é reconhecida, validada e apoiada tanto pelos pais como pela educadora, contribui para que se percecionem como agente ativo, capaz de propor e transformar o quotidiano do grupo. Ao mesmo tempo, este é um claro exemplo de mesossistema (Bronfenbrenner, 1979), no qual a convergência dos contextos familiar e escolar potencia novas formas de pertença, de coesão e de construção partilhada de conhecimento.

Finalmente, importa salientar que este sexto episódio traduz de forma visível o que as OCEPE (Silva, et al., 2016) defendem relativamente à articulação entre bem-estar, envolvimento e aprendizagem. O entusiasmo coletivo gerado pela presença dos pais do S. permitiu que todos se envolvessem num processo de descoberta, imaginação e partilha, mostrando como o currículo vivido pode ser enriquecido através da integração das experiências familiares no quotidiano educativo.

Na continuidade temporal do episódio anterior, marcado pela iniciativa e pela mediação entre família e pares, o sétimo episódio (vídeo 7) traduz uma experiência de frustração perante uma tarefa motora exigente proposta. Junto ao carvalho, o S. tenta realizar uma escalada, mas logo verbaliza a sua dificuldade: “Como é que faço isto? Eu não consigo!”. A persistência inicial é breve e culmina num desfecho de desistência — “Não dá!” — após o qual a criança se recolhe junto das pernas do pai, num gesto que parece revelar procura de proteção e contenção afetiva.

Apesar dos incentivos verbais — “Vá, tu consegues!” — a encorajamento dos adultos não se revelou suficiente para sustentar a continuidade da ação. De acordo com Laevers (1994), o envolvimento situa-se num nível baixo/médio (nível 2), uma vez que o esforço foi pontual,

rapidamente interrompido pela sensação de incapacidade. Este episódio revelou que, nesta atividade de maior complexidade motora, a simples verbalização de estímulos, mesmo familiares, não foi suficiente para a criança S. realizar a tarefa.

A leitura vygotskiana deste sétimo episódio permite compreender a desistência: sem apoio físico gradual ou demonstração prática, a tarefa estava, naquele momento, fora da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978) da criança. A ausência de mediação adequada — como decompor a tarefa em etapas menores, mostrar gestos específicos ou oferecer apoio corporal direto — resultou na impossibilidade de o S. manter-se na atividade. Assim, a experiência que poderia ter sido desafiante e mobilizadora tornou-se frustrante, conduzindo ao afastamento e à procura de segurança junto do pai.

Do ponto de vista pedagógico, este sétimo episódio pode reforçar a importância de ajustes graduais na mediação. O encorajamento verbal deve ser acompanhado por demonstração progressiva, divisão da tarefa em pequenas etapas e suporte físico ajustado, estratégias que permitem à criança sentir-se competente e persistir. À luz das OCEPE (Silva, et al.,2016), trata-se de um exemplo da necessidade de criar situações de aprendizagem que, ao mesmo tempo que desafiam, ofereçam condições de sucesso, favorecendo a autoconfiança e o envolvimento sustentado.

Em síntese, os dois episódios analisados parecem evidenciar como a presença parental é promotora de segurança afetiva, e, ao mesmo tempo e em momentos distintos, precisa de ser complementada com estratégias de mediação ajustadas para transformar o desafio em oportunidade de aprendizagem. A complementaridade sugerida entre estes dois momentos analisados (episódios/vídeos 6 e 7), parece demonstrar que o envolvimento máximo depende não apenas da motivação intrínseca e do apoio afetivo, mas também da qualidade e adequação do suporte pedagógico que os adultos oferecem.

Criança L.R

A confecção do bolo constituiu um episódio rico em termos de mobilização de competências sensoriais, sociais e colaborativas. A atividade foi organizada em etapas bem definidas — partir ovos, ralar a casca da laranja, espremer o sumo, mexer a massa e untar a forma — permitindo que diferentes crianças assumissem papéis e turnos de participação. Neste cenário, a L.R., acompanhada da mãe, revelou uma postura mais tímida e insegura, necessitando frequentemente de apoio físico para se envolver. Por exemplo, observa-se o momento em que “a mãe segura a mão para girar a laranja”, ilustrando uma forma de apoio prático que possibilita à criança realizar a ação, ainda que de modo partilhado.

Embora a sua participação tenha marcada pelo vínculo afetivo, o nível de envolvimento da L.R. classificou-se como médio (nível 3), uma vez que a concentração e a autonomia surgiram de forma intermitente e dependente da intervenção da mãe. Em contraste, o grupo como um todo apresentou um envolvimento muito elevado (nível 5), manifestando entusiasmo, gargalhadas, iniciativa e cooperação na alternância das tarefas. As crianças, por exemplo, disputavam quem queria mexer a massa ou despejar os ingredientes, revelando iniciativa e prazer coletivo.

Do ponto de vista teórico, este episódio evidencia bem o que Hohmann e Weikart (2011) descrevem como aprendizagem ativa: as crianças exploram através dos sentidos, atribuem significado às ações e constroem conhecimento em situações práticas. O caráter sensorial da atividade — cheirar, provar, tocar, mexer — somado à estruturação clara de papéis e turnos, favoreceu a participação ampla e inclusiva, em sintonia com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016), que sublinham a importância das experiências integradas e significativas.

A presença da mãe funcionou como um apoio físico e afetivo (Vygotsky, 1978), permitindo que a L.R., mais insegura, tivesse oportunidade de participar de forma visível, ainda que com ajuda. Ao mesmo tempo, a participação dos pares criou um ambiente de pertença e cooperação, em que o sucesso da atividade não dependia apenas de um, mas da contribuição de todos.

Do ponto de vista do envolvimento parental, poderíamos relacionar este episódio com a tipologia de Epstein (2001): a presença da mãe, ao partilhar uma tarefa prática com a filha e com o grupo, constitui uma forma de participação direta que aproxima o contexto familiar do escolar. A L.R., mesmo não assumindo protagonismo verbal ou motor elevado, beneficiou da segurança e da mediação da mãe, o que reforça a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de participação infantil — mais visíveis ou mais silenciosas, mas igualmente significativas.

Em síntese, este episódio mostra como uma atividade sensorial e coletiva pode constituir um espaço fértil para aprendizagens partilhadas. Enquanto a L.R. manteve um envolvimento moderado, o grupo viveu o momento com grande entusiasmo e cooperação. A articulação entre apoio familiar, tarefas práticas e dinâmica coletiva revelou-se essencial para transformar a confeção do bolo não apenas numa atividade culinária, mas num exercício de envolvimento, pertença e aprendizagem ativa.

Criança D.

O nono episódio analisado decorreu na área das construções, num ambiente marcado pela interação entre várias crianças e a presença da mãe do D. A situação inicia-se quando a mãe se

aproxima do grupo e, numa postura de abertura e disponibilidade, se baixa ao nível das crianças, convocando o diálogo: *“Então... o que é que vocês estão a construir aqui?”*. Este gesto simples, mas significativo, introduz uma dimensão de valorização das vozes infantis, criando oportunidade para que as crianças expressem as suas ideias e atribuam significados ao que estão a realizar.

As respostas revelam rapidamente a riqueza simbólica do jogo. O D., hesitante mas satisfeito, afirma: *“É uma... é uma casa.”*. O G. contrapõe de imediato: *“Não! É... é para os carros.”*, ao passo que o D.L. acrescenta: *“Também pode ser uma escola?”*. Em poucos segundos, a mesma estrutura transforma-se em casa, garagem e escola, numa negociação simbólica que traduz o pensamento pré-operatório descrito por Piaget (1972), caracterizado pela flexibilidade imaginativa e pela ausência de uma única resposta correta. Simultaneamente, evidencia-se a co-construção de significados em interação, sublinhada por Vygotsky (1978), em que o diálogo entre pares e adultos potencia novas interpretações e amplia as possibilidades de ação.

O D., protagonista do episódio, revela concentração e intenção na manipulação das peças. Num momento de atenção focada, sussurra: *“Aqui pode cair...”*. A mãe, em vez de resolver a situação por ele, oferece uma resposta orientadora: *“Pois pode... então vamos pensar... se calhar pomos outra peça aqui de lado a segurar. O que achas?”*. Esta forma de intervenção constitui um exemplo de apoio ajustado à zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1978), pois o adulto fornece sugestões que permitem à criança manter o protagonismo na ação, sem perder a sua agência sobre o processo.

O episódio inclui ainda momentos de rutura que são transformados em oportunidades de aprendizagem. Quando o G. empilha demasiadas peças e tudo desaba, a reação é acompanhada por um *“Ohhh... caiu!”* seguido do riso do D.L. e do comentário da mãe: *“Faz parte, não é? Cai... depois volta-se a fazer.”*. A normalização do erro, enunciada com humor e calma, está em consonância com as orientações das OCEPE (Silva, et al., 2016), que destacam a importância de as crianças compreenderem o erro como parte integrante do processo de descoberta e não como falha. Também Hohmann e Weikart (2011) sublinham que, em contextos de aprendizagem ativa, as tentativas e falhas são essenciais para que a criança desenvolva resiliência e persistência.

Um outro momento significativo ocorre quando o J.I. regressa ao espaço e se senta ao colo da mãe do D., introduzindo uma nova dinâmica de proximidade física. Ao pedir *“os meus porcos?”*, o D. prontamente lhe oferece um porco de borracha: *“Toma.”*. Este gesto de partilha demonstra atenção ao outro e capacidade de responder às necessidades de um par, revelando competências sociais importantes. O episódio culmina com o gesto de J.I., que atira o porco

para cima da construção e desfaz o que tinha sido cuidadosamente montado. Longe de gerar conflito, o acontecimento é vivido como parte da experiência coletiva, sem culpabilizações, e com natural retorno ao problema prático de reconstruir, ilustrando a capacidade do grupo para lidar com imprevistos.

À luz da Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994, 2005), o D. apresenta um envolvimento elevado (nível 4), evidenciado pela concentração, energia, prazer e pela forma como persistiu, mesmo perante momentos de rutura. As restantes crianças oscilaram entre níveis moderados e elevados, acompanhando o fluxo da tarefa com entusiasmo e curiosidade. O ambiente mostrou-se propício à cooperação, com papéis partilhados e negociação constante sobre o significado da construção.

Do ponto de vista pedagógico, o episódio exemplifica de forma clara aquilo que Siraj-Blatchford e Sylva (2004) designam como pensamento partilhado sustentado, isto é, situações em que adultos e crianças constroem conjuntamente raciocínios e estratégias para ultrapassar desafios, mantendo a criança como agente central do processo. Além disso, a presença da mãe do D. revela-se exemplar de um envolvimento familiar equilibrado: a sua intervenção apoia, sugere e encoraja, mas nunca se sobrepõe ou substitui a ação das crianças. Esta postura encontra eco no modelo de Epstein (2001), que destaca a importância de parcerias entre família e escola que respeitem a agência infantil, e no modelo motivacional de Hoover-Dempsey e Sandler (2005), que sublinha a relevância dos convites percebidos e da autoeficácia parental na promoção do envolvimento escolar.

Em síntese, o Vídeo 9 ilustra como a presença de um familiar pode criar condições para aprendizagens ricas e significativas, onde a criança experimenta agência, cooperação e persistência. O episódio mostra ainda que o envolvimento parental, quando realizado de forma ajustada, contribui não apenas para o bem-estar da criança em foco, mas também para a dinamização e enriquecimento do grupo como um todo.

Crianças N. e L.D.

O décimo episódio assume um carácter particular pela presença simultânea de dois familiares distintos — a mãe da N. e a irmã do L.D. — o que diversificou os focos de atenção e alargou o campo de interações possíveis.

Na primeira parte, a mãe da N. inicia a conversa recordando aspetos da sua infância: “*A mãe não fazia desenhos no computador... a mãe só teve computador quando tinha 18 anos.*” Esta referência abre espaço para a comparação entre gerações, despertando curiosidade no grupo. A certa altura, quando a mãe da N. fala do jogo do elástico, uma criança aponta para um que

estava em cima da estante. A educadora aproveita a deixa e introduz o material, convidando a mãe a demonstrar o jogo do elástico. A demonstração é minuciosa: “*Era assim... depois subia para os joelhos, para a cintura...*”. A N. reage com entusiasmo: “*Eu quero, eu quero... deixa mãe!*”, e o discurso transforma-se em ação motora, típica de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante a experiência, observam-se oscilações interessantes no comportamento da N.: por um lado, expressa forte desejo de exclusividade — “*Não, fala comigo! Olha para mim!!*” — revelando a necessidade de atenção individualizada perante a presença materna; por outro, participa com prazer nos saltos, apoiada e encorajada pela mãe. Esta alternância evidencia tanto a busca individual de atenção como a abertura para integrar-se na experiência coletiva. Do ponto de vista de envolvimento, a N. atinge níveis elevados com picos nas tarefas físicas (saltos, movimentos) e pequenas quebras nos momentos em que o foco relacional se sobrepõe à tarefa. Trata-se de um caso em que o educador é chamado a conciliar o equilíbrio entre a individualidade da criança e a dinâmica coletiva da atividade.

Na segunda parte, a atenção desloca-se para o L.D. e a sua irmã. A jovem partilha memórias da infância, evocando jogos de rua e momentos familiares, ao que o L.D. reage com uma postura recetiva, marcada por gestos de reconhecimento e pequenas respostas verbais, como “*És tu, mana!*”. O seu envolvimento situa-se no nível médio com sinais claros de atenção, mas sem protagonismo expressivo. Esta participação demonstra como diferentes formas de envolvimento familiar podem coexistir no mesmo espaço: enquanto a mãe da N. mobiliza o grupo para a ação, a irmã do L.D. introduz uma dimensão de memória e identificação, oferecendo um registo mais contemplativo e afetivo.

Do ponto de vista pedagógico, este episódio é exemplar da diversidade de papéis familiares no jardim de infância, que Epstein (2001) classifica como voluntariado e partilha de experiências, constituindo uma forma de “aprendizagem em casa” que se prolonga no espaço educativo. Os familiares contribuem de maneira diferenciada: uns pela ação prática e pelo desafio motor, outros pela evocação de narrativas que suscitam ligação afetiva. Em termos ecológicos, segundo Bronfenbrenner (1979), estamos perante um momento de mesossistema em que família e instituição se tocam de forma simultânea e plural, criando múltiplas oportunidades de pertença e de continuidade de contextos.

Em síntese, o Vídeo 10 ilustra dois padrões distintos de envolvimento infantil perante familiares: no caso da N., a presença da mãe impulsiona participação ativa, desejo de exclusividade e picos de motivação motora, justificando um nível elevado de envolvimento; no caso do L.D., a presença da irmã promove sobretudo atenção silenciosa e identificação afetiva,

traduzida num nível médio. Este contraste revela a importância de reconhecer e valorizar diferentes formas de envolvimento — mais exuberantes ou mais discretas — todas elas significativas para a construção de vínculos e aprendizagens.

Criança G.

No décimo primeiro episódio, ocorrido durante a reunião de acolhimento, o protagonismo recai sobre o G., que desde o início toma a palavra e orienta a interação. De forma clara e curiosa, dirige-se diretamente à mãe: “*O que é que tu brincavas quando eras como eu?*”. Esta iniciativa, vinda da criança, marca a diferença em relação a outros episódios em que o adulto introduz as memórias: aqui é o filho quem assume a condução do diálogo, escolhendo o tema e convocando a mãe para partilhar experiências da infância.

A mãe responde evocando brincadeiras de outrora — como construir casas em troncos de árvores — e o G. não se limita a ouvir; insiste e amplia a conversação, perguntando sobre a escola e sobre o futebol. Estas interpretações podem ser interpretadas como sinais de persistência e interesse em conhecer aspetos do quotidiano da infância materna, sugerindo um papel ativo na produção de significados, em linha com o que as OCEPE (Silva, et al., 2016) preconizam relativamente ao respeito pelas vozes e interesses infantis.

Um momento central dá-se quando a educadora valida publicamente a iniciativa: “*Vamos todos bater palmas ao G. (...) foi o único menino que fez as perguntas à mamã.*” Este reconhecimento coletivo pode ser entendido como um reforço da participação do G. perante os pares e como um contributo para o seu sentimento de competência, em consonância com os modelos motivacionais de Hoover-Dempsey e Sandler (2005).

Do ponto de vista do envolvimento (Laevers, 1994), o G. atinge nível muito elevado revela atenção focada, curiosidade, capacidade de formulação de questões e persistência no diálogo. A sequência culmina com o convite do próprio G.: “*Agora vamos brincar, quero que vejas os brinquedos que eu brinco.*” Este pedido desloca o centro da interação do plano da memória para o espaço da experiência concreta, permitindo integrar a presença da mãe no universo lúdico atual da criança.

Em termos teóricos, este episódio pode ser lido como um exemplo claro da articulação com a família. A interação enquadra-se na tipologia de Epstein (2001), mais especificamente na dimensão do voluntariado e da partilha de experiências, mas assume também valor identitário: a criança inscreve a sua família no espaço coletivo, reforçando a pertença ao grupo. Numa leitura ecológica (Bronfenbrenner, 1979), a presença da mãe no jardim de infância reforça o

mesossistema, pode ser entendida como um reforço do mesossistema, ao oferecer ao G. a possibilidade de cruzar contextos e ampliar a sua identidade relacional.

Em síntese, o episódio sugere que a agência da criança, quando validada pelo adulto, pode transformar uma simples troca de perguntas em experiência significativa de aprendizagem, pertença e motivação.

Criança L.N.

O décimo segundo episódio decorreu em torno da leitura partilhada, tendo como protagonista o L.N. e a sua mãe. O momento inicia-se com a mediação da educadora, que recentra a atenção do grupo: *“Então vamos lá acalmar... dizer ‘olá’ à mãe do L.N.”* A apresentação é feita pelo próprio filho, que de imediato lança o convite: *“A mãe pode ler? Mais eu?”* A mãe hesita, justificando: *“Oh filho, eu não conheço a história!”*, mas é o L.N. quem assume aqui um papel inesperado de encorajamento: *“Não faz mal, é só ler e tu sabes ler.”*

Este breve diálogo pode ser lido como uma inversão curiosa do processo habitual de apoio: é a criança que encoraja e motiva o adulto, transmitindo-lhe confiança para prosseguir. Quando a mãe inicia a leitura — *“Então... o título é Tu és...”* — o grupo organiza-se em torno da escuta. O L.N. encosta-se a ela, mantendo contacto físico contínuo, até culminar num abraço, gesto que traduz não apenas vínculo afetivo, mas também regulação emocional durante a atividade.

Do ponto de vista do envolvimento (Laevers, 1994), o L.N. evidencia nível muito elevado: apresenta foco, prazer estético, regulação corporal e concentração mantida até ao final. O episódio confirma que, em práticas de literacia emergente, a leitura partilhada em contexto familiar–escolar pode constituir simultaneamente um exercício linguístico e um ritual afetivo (Sénéchal & LeFevre, 2002).

No encerramento, o L.N. reforça a continuidade da interação ao dar um beijo à mãe e convidá-la: *“Vamos mãe, agora vamos para as construções”* O gesto amplia o espaço de participação para além da leitura, integrando-a noutras áreas da rotina.

Em termos pedagógicos, o episódio articula-se com as que as OCEPE (Silva, et al., 2016) que sublinham a importância de criar experiências de leitura em ambiente de proximidade e significado. À luz da tipologia de Epstein (2001), trata-se de um exemplo de voluntariado parental e de “aprendizagem em casa” que entra na sala, enriquecendo o currículo vivido. Simultaneamente, a presença da mãe funciona como reforço do mesossistema (Bronfenbrenner, 1979), criando continuidade entre os contextos familiar e escolar. A validação do L.N. à mãe — *“tu sabes ler”* — sugere também um movimento de autoeficácia partilhada (Hoover-Dempsey

& Sandler, 2005), em que ambos se reconhecem capazes, fortalecendo a confiança mútua e o vínculo no espaço educativo.

Em síntese, este episódio exemplifica como a leitura partilhada, mediada pela presença familiar, pode tornar-se num espaço de aprendizagem linguística, vínculo afetivo e afirmação de competência, tanto da criança como do adulto.

Criança J.I.

O décimo terceiro episódio decorre numa sequência de brincadeira, marcada por diferentes fases de aproximação, negociação e resolução de problemas. Inicialmente, o J.I. resiste ao convite da mãe — *“Oh filho anda fazer um jogo com a mãe.”* — recusando com a cabeça e permanecendo na casinha, embora mantendo o olhar sobre a mesa onde a mãe interagia com o G. Pouco depois, aproxima-se e tenta negociar o lugar: *“Oh G., sai! Sai!... por favor.”* A mãe intervém, regulando a situação com firmeza e serenidade: *“Calma.”* O J.I. acaba por se sentar no colo da mãe, entrando no jogo, recebendo feedback imediato e positivo: *“Boa!”*

A chegada da N. acrescenta complexidade à dinâmica, obrigando a reorganizar papéis. A mãe distribui “turnos” — *“Vou dar esta peça à N. para ela colocar. Devagarinho.”* — logo depois da mãe colocar mais uma peça, a estrutura colapsa, levando-a a modelar o erro próprio: *“Que trapalhona! Pus muito peso naquele lado.”* Esta estratégia de humor e autoexposição pode contribuir para normalizar o erro e promover a persistência (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

Num segundo momento, o J.I. introduz uma nova vertente ao trazer uma caixa de bichinhos-de-conta: *“São bichinhos... bichinhos-de-conta.”* A mãe questiona o que eles comem e o G. responde prontamente: *“Folhas de laranjeira!”* O J.I., mobilizando saberes prévios e atribuindo responsabilidade, dirige-se à educadora: *“Tens que meter folhas aqui, eles estão com fome!”* Esta ação pode ser interpretada como um exemplo de literacia científica emergente, relacionada com a área do *Conhecimento do Mundo* que as OCEPE (Silva, et al., 2016) e reforça a sua agência no cuidado de seres vivos.

Mais adiante, perante a ausência de resposta do G., o J.I. recorre ao brincar simbólico: *“Toma, mãe! Telefona-me... telefona-me.”* Este gesto sugere a utilização do jogo de faz-de-conta como estratégia de reparação relacional, restabelecendo a ligação afetiva com a mãe através de um recurso material. O episódio encerra com um imprevisto real — um sangramento nasal do G. — que ativa a rede de cuidado, mostrando como o grupo e o adulto familiar respondem de forma colaborativa a situações inesperadas.

Em termos de envolvimento (Laevers, 1994), o J.I. varia entre níveis médios (3) e muito elevados (5), elevando-se sempre que a ação adquire sentido conjunto (jogo partilhado, cuidado

dos bichinhos, reparação simbólica). O grupo, por sua vez, mantém globalmente um nível 4, sobretudo nos momentos em que os papéis são definidos e existe partilha organizada da tarefa.

Do ponto de vista teórico, o episódio pode ser analisado em várias dimensões que se articulam entre si. Em primeiro lugar, destaca-se a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011), favorecida pela manipulação dos materiais e pela participação direta no jogo, que possibilita à criança construir conhecimento a partir da experiência concreta. A este nível, a presença da mãe acrescenta uma dimensão de apoio verbal e emocional ajustado (Vygotsky, 1978), visível tanto na regulação dos turnos como na modelagem do erro, permitindo que a criança aprenda em segurança e se sinta apoiada.

Paralelamente, observa-se o pensamento partilhado e a resolução de problemas (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), quando o grupo, em conjunto, procura equilibrar as peças, demonstrando capacidade de colaboração e de construção coletiva de soluções. A experiência inclui ainda aspetos de literacia científica emergente, traduzidos na observação atenta e nos cuidados prestados aos bichinhos, o que pode favorecer posturas iniciais de curiosidade e de respeito pelo mundo natural.

Outro aspeto relevante prende-se com o voluntariado parental e os convites percebidos (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), uma vez que a participação da mãe amplia oportunidades de mediação entre criança, família e grupo. Finalmente, todo o episódio pode ser compreendido à luz do conceito de mesossistema (Bronfenbrenner, 1979), na medida em que evidencia a continuidade entre as práticas vividas em casa — como o cuidado e o afeto — e as experiências educativas do Jardim de Infância, reforçando os laços entre contextos e promovendo um desenvolvimento mais integrado.

Em síntese, a sequência mostra como a presença familiar, mesmo em contexto de brincadeira livre, favorece a negociação social, o cuidado partilhado e a experimentação simbólica, permitindo ao J.I. transitar da resistência inicial para uma participação plena e significativa.

Criança D.R.

O episódio centra-se na leitura partilhada entre o D.R. e a mãe, num registo fortemente ritualizado. O D.R., sentado ao colo, mostra-se seguro desde o início, quando apresenta a mãe ao grupo: “*É a mãe! (...) Veio me ver, brincar comigo e com os meus amigos.*” Quando questionado pela educadora acerca da profissão da mãe, responde com clareza e pertinência: “*Cuidas dos meninos como a [nome da educadora]*” Esta resposta pode ser entendida como uma manifestação da sua compreensão funcional dos papéis adultos, ancorada na experiência

quotidiana da sala, sugerindo também um início de generalização conceptual própria do estágio pré-operatório (Piaget, 1972).

Antes de iniciar a leitura, a mãe introduz o ritual verbal — “*Com pezinhos de veludo...*” — que estabelece silêncio, cria expectativa e regula a atenção do grupo. Estes marcadores narrativos podem funcionar como estratégias de co-regulação (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), permitindo que a criança antecipe o que vai acontecer e que o coletivo se alinhe num ritmo comum.

Durante a leitura, o D.R. revela pleno domínio do enredo: “*Agora vem o urso! ... depois eles batem à porta!*”. Estas antecipações revelam memória narrativa e entusiasmo, podendo ser também interpretadas como sinais de prazer estético e pertença a uma tradição repetida em casa. A mãe, consciente da importância de manter o ritmo da narrativa, gere esse excesso de antecipação com delicadeza — “*Shhh, deixa a mãe contar...*” — equilibrando a liderança infantil com a preservação da experiência partilhada. Este jogo fino de turnos, entre condução materna e participação do filho, pode exemplificar a dinâmica de co-construção (Vygotsky, 1978), em que o adulto assegura a continuidade enquanto valida a intervenção da criança.

Em termos de envolvimento (Laevers, 1994), o D.R. apresenta nível muito elevado (5): está concentrado, intervém de forma pertinente e mantém-se ativo ao longo de toda a leitura. O grupo, por sua vez, acompanha com curiosidade, riso e atenção, situando-se num nível elevado (4). A natureza repetitiva e ritualizada da leitura pode potenciar ganhos na memória narrativa e na literacia emergente (Sénéchal & LeFevre, 2002), ao mesmo tempo que reforça o vínculo afetivo.

Do ponto de vista teórico, este episódio pode ser interpretado como a confluência de várias dimensões significativas. Em primeiro lugar, observa-se a importância do voluntariado parental e da aprendizagem em casa (Epstein, 2001), já que a história, tantas vezes lida em contexto familiar, é transportada para a sala de atividades e adquire um valor coletivo, partilhado com o grupo. Este movimento articula-se com a noção de convites percebidos (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), uma vez que a mãe aceita o desafio da leitura pública, apoiada pela confiança e incentivo do filho, que lhe confere legitimidade e segurança.

Em simultâneo, pode identificar-se a presença do mesossistema (Bronfenbrenner, 1979), na medida em que o espaço da leitura escolar se converte num ponto de encontro entre práticas familiares e educativas, reforçando a continuidade entre os dois contextos e potenciando um desenvolvimento mais integrado. Ao mesmo tempo, a interação entre mãe e filho assenta em processos de co-regulação e pensamento partilhado (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), pois a gestão dos turnos de fala equilibra a agência da criança com a condução do adulto.

Por fim, é de sublinhar a dimensão da literacia emergente (Sénéchal & LeFevre, 2002), visível na repetição ritual e nas antecipações feitas pela criança, que se associam a ganhos linguísticos e de compreensão narrativa.

Em síntese, este episódio ilustra como a leitura ritualizada, em contexto de participação parental, pode mobilizar simultaneamente ganhos cognitivos, afetivos e sociais: fortalece a memória narrativa, reforça a autoestima da criança, envolve o grupo em clima de riso e curiosidade e ancora a escola numa rede de continuidade com as práticas familiares.

2.3.1.1.1 Leituras transversais dos momentos de interação com os pais/familiares participantes

A análise transversal dos catorze episódios permite responder à primeira questão de investigação — “Qual o nível de envolvimento das crianças de Educação Pré-Escolar na presença dos pais ou outros familiares no Jardim de Infância?”.

Para complementar a análise descritiva dos episódios, apresenta-se de seguida um gráfico com dos níveis de envolvimento observados em cada vídeo, distinguindo-se a criança participante com o familiar presente e as outras crianças do grupo intervenientes nos episódios/vídeos (figura 7).

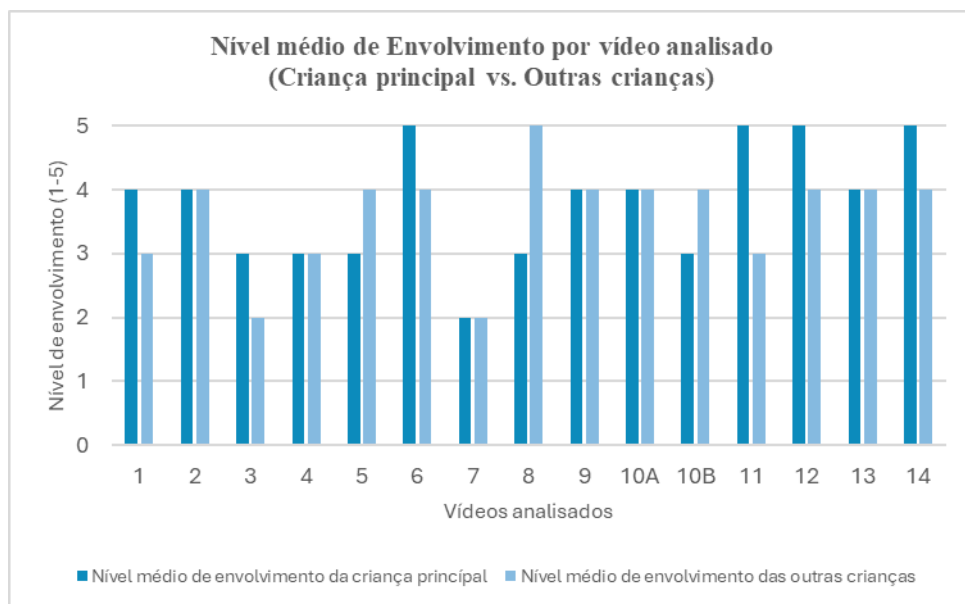


Figura 7 - Nível médio de Envolvimento por vídeo analisado

De forma global, os dados revelam que a presença familiar tende a elevar o nível de envolvimento da criança foco, sobretudo quando se traduz em convites explícitos, demonstrações práticas ou papéis claramente definidos (vídeos 1, 2, 6, 9, 12, 14). Este achado confirma o modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005) sobre o papel dos convites

percebidos e articula-se com Epstein (1995, 2001), ao sublinhar que o voluntariado parental constitui um contributo real para o enriquecimento curricular.

Paralelamente, observou-se que o tipo de atividade é um moderador importante do envolvimento. Atividades práticas e sensoriais (como cozinhar, construir ou jogos motores) favoreceram níveis mais elevados de envolvimento coletivo, enquanto atividades de natureza mais íntima e afetiva (ex.: contar histórias, rituais familiares) suscitaram um envolvimento relacional, menos verbalizado, mas igualmente fundamental para o bem-estar (vídeos 3, 5, 8 e 14). Esta distinção corrobora a perspectiva das que as OCEPE (Silva, et al., 2016) sobre a diversidade de experiências educativas necessárias para promover bem-estar e desenvolvimento global.

A qualidade da mediação adulta mostrou-se decisiva. Quando o adulto ofereceu andaimes ajustados (apoio verbal, demonstração ou ajuda física graduada), verificou-se maior persistência e envolvimento (vídeos 2, 8, 9). Pelo contrário, quando o suporte foi insuficiente face ao desafio (vídeo 7), emergiram desistência e frustração. Este dado reforça a centralidade da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978) e da necessidade de um suporte calibrado às necessidades da criança.

Quanto ao impacto da presença familiar no grupo, registaram-se dois fenómenos: em alguns casos, uma procura de exclusividade pela criança cujo familiar estava presente (efeito centrípeta — vídeo 10), e noutros, uma mobilização coletiva contagiante (efeito centrífuga — vídeos 2, 6). A forma como o adulto distribuiu atenção e partilhou protagonismo foi determinante para que prevalecesse um ou outro efeito.

Em termos qualitativos, a presença familiar manifestou-se em múltiplas formas — afetivas, verbais, simbólicas e motoras — confirmando a leitura ecológica de Bronfenbrenner, segundo a qual memórias, profissões, rituais e gestos de afeto atravessam a sala, construindo uma continuidade entre casa e escola.

Em síntese, a análise transversal dos diferentes episódios permite identificar algumas conclusões relevantes. Em primeiro lugar, verificou-se que o nível de envolvimento das crianças aumentou significativamente com a presença dos familiares, sobretudo quando essa presença foi acompanhada por mediação intencional e pela proposta de tarefas significativas, ajustadas ao contexto e aos interesses do grupo. Em segundo lugar, a diversidade das atividades — de natureza prática, sensorial ou afetiva — garantiu um leque alargado de oportunidades de participação, permitindo que cada criança encontrasse formas próprias de se envolver e de expressar competências distintas.

Outro aspeto central foi a constatação de que a qualidade da mediação adulta se revelou determinante para sustentar a motivação e assegurar a persistência das crianças nas tarefas, confirmando que o simples encorajamento verbal nem sempre é suficiente sem um suporte mais estruturado. Por fim, observou-se que o efeito no grupo dependeu da capacidade dos adultos em gerir os protagonismos individuais e em promover a cooperação coletiva, transformando a presença familiar não apenas num momento de valorização individual, mas também numa experiência partilhada que reforça a coesão do grupo.

Deste modo, a análise sistemática dos vídeos confirma que a presença das famílias constitui um catalisador de envolvimento infantil, funcionando como co-construtora de aprendizagens e bem-estar em contexto de Educação Pré-Escolar.

2.3.2 PERCEÇÕES DOS FAMILIARES PARTICIPANTES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA – JARDIM DE INFÂNCIA

2.3.2.1 Entre memórias e vínculos: Perceções Familiares em questionário

Para complementar a análise observacional dos vídeos e ampliar a perspetiva sobre a relação Família–Jardim de Infância, aplicou-se um questionário às famílias das crianças. O instrumento procurou recolher dados sobre três dimensões essenciais que nortearam a análise realizada:

- o grau de satisfação e motivação dos familiares relativamente ao projeto “Maio – Mês das Famílias”;
- a avaliação da experiência vivida no contexto do Jardim de Infância, incluindo sentimentos, aspetos positivos e negativos;
- as perceções sobre os efeitos da presença familiar nas crianças, bem como a intenção futura de participação.

A análise qualitativa elaborada seguiu um quadro de referência teórico-interpretativo que articula as perspetivas de Epstein (2001) sobre os tipos de envolvimento parental, o modelo motivacional de Hoover-Dempsey & Sandler (1997, 2005) sobre convites percebidos e autoeficácia, a leitura ecológica de Bronfenbrenner (1979), e ainda as orientações das que as OCEPE (Silva, et al., 2016) sobre a valorização da participação das famílias como eixo de qualidade educativa.

Este subcapítulo procura, assim, dar resposta a parte da segunda questão de investigação: quais as perceções dos familiares participantes sobre a relação Família–Jardim de Infância?

Foram recolhidos quinze questionários preenchidos (Apêndice XIII) e a leitura global dos resultados evidencia um elevado nível de satisfação parental, confirmando a importância de projetos que favoreçam o encontro entre contextos educativos e familiares, numa lógica de mesossistema (Bronfenbrenner, 1979). Simultaneamente, observa-se a pertinência de realizar convites percebidos de participação (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), permitindo às

famílias, através de um convite direto e aberto, sentirem-se parte integrante do contexto e processo educativos.

Na questão relativa ao gosto em participar no projeto, os resultados revelaram unanimidade: 14 pais afirmaram “Gostei muito” e apenas 1 respondeu “Gostei”, não se registando qualquer resposta negativa. Este dado mostra que o projeto constituiu um espaço genuíno de envolvimento parental, confirmando a relevância da iniciativa e o seu impacto positivo na comunidade educativa.

Na questão seguinte, em que os participantes justificaram a sua resposta, emergiram três grandes dimensões de significado. Em primeiro lugar, destacou-se a valorização da abertura da escola às famílias, visível em testemunhos como “Considero muito importante envolver as famílias nos momentos escolares e dar oportunidade de abrir as portas do JI tanto às famílias, como à comunidade” ou “Há que promover a interação família-escola. Só consigo ver vantagens nisso”. Esta perspetiva confirma a pertinência da parceria escola-família proposta por Epstein (2001), assente em práticas de comunicação, voluntariado e participação ativa. Em segundo lugar, sobressaiu o prazer de partilhar momentos significativos com os filhos, como revela a afirmação “Sim, pois é importante estar presente com os filhos para eles mostrarem o espaço deles”, ou ainda “Em primeiro porque o D.L ficou super feliz, segundo porque me fez recordar a minha infância na escola. Obrigada!”. Esta dimensão confirma que a presença parental é percebida pela criança como um sinal de reconhecimento e pertença, fortalecendo a sua segurança emocional (Bronfenbrenner, 1979; Laevers, 1994). Finalmente, vários pais evidenciaram também uma dimensão mais pessoal e emocional, associada à nostalgia de reviver a infância: “Adorei reviver a minha infância e sentir a leveza da infância com o meu filho e os seus amigos”, “Adorei a experiência de vir à escola <3” (N.) ou “Não é fácil brincar com o L. no dia a dia por causa do trabalho. Foi uma boa oportunidade”.

Na questão sobre as razões que levaram à participação, as respostas apontaram para a vontade de criar memórias significativas com os filhos, fortalecer a relação familiar e conhecer melhor o contexto escolar. Entre as respostas destaca-se: “Proporcionar ao meu filho um momento que jamais irá esquecer. Ter oportunidade de criar memórias”, ou ainda “Todos os projetos que abrem portas às famílias são de congratular. A escola tem de ser uma simbiose entre família-criança-escola”. Foram também evidentes as motivações ligadas ao conhecimento do quotidiano da criança, como se lê em “Conhecer o dia-a-dia do D., conhecer o meu filho no contexto escolar. Passar um dia/manhã só com o D., com todo o tempo para ele” ou “Conhecer melhor a Educadora, Auxiliares e Estagiárias, também o comportamento da N.” Estes resultados alinham-se com o modelo de Hoover-Dempsey & Sandler (2005), que sublinha que o envolvimento parental resulta da perceção do valor da atividade e da crença na sua competência para participar.

Na questão relativa à forma como se sentiram durante o tempo passado no Jardim de Infância, os pais relataram sobretudo sentimentos de felicidade, nostalgia e bem-estar. Alguns afirmaram: “Senti-me como uma criança 😊” ou “Maravilhosa, senti-me novamente criança <3 <3 <3” enquanto outros enfatizaram emoções intensas: “Adorei, fiquei muito feliz. Senti-me emocionada e muito agradecida pela iniciativa da estagiária” Houve ainda quem descrevesse este momento como uma missão cumprida (“Muito bem, senti o dever de missão cumprida” ou como uma oportunidade de visitar memórias escolares (“Muito feliz e nostálgica, pois foi a minha escola primária”. Estes dados revelam que os pais se sentiram acolhidos e valorizados como parceiros educativos, em consonância com as OCEPE (Silva, et al., 2016), que defendem a corresponsabilização parental no processo educativo.

Na questão que procurava identificar o que mais gostaram de viver, os pais destacaram sobretudo a oportunidade de brincar com os filhos no contexto escolar e de observar a dinâmica do grupo. Entre as respostas surgem: “Poder brincar com o meu filho no seu contexto escolar”, “Gostei da calma com que o dia decorre e do tempo de cada um para fazer o que gosta e com quem gosta”, ou “Gostei de perceber que há respeito por cada gosto das crianças. Há liberdade de cada um brincar à sua maneira “Também se valorizou o prazer de partilhar tradições e memórias familiares: “Gostei de partilhar brincadeiras da minha infância”. Estas respostas confirmam as ideias de Hohmann & Weikart (2011) sobre a centralidade do brincar como experiência de aprendizagem ativa, bem como a importância da liberdade e respeito pela individualidade, sublinhada nas OCEPE (Silva, et al., 2016). Na questão sobre o que menos gostaram, a maioria dos pais respondeu não ter nada de negativo a apontar. Exemplos claros incluem: “Nada. Gostei de tudo!” ou “Não existiu nada que não tenha gostado” (L.D.). As poucas menções incidiram sobre aspetos práticos, como “Ter o tempo contado 😞” (D.R.), “O pouco tempo passado na escola” ou “Estar ao sol”. Apenas um pai referiu alguma dificuldade inicial em lidar com o ruído da sala durante a brincadeira. Estes aspetos, sendo de ordem logística, não comprometem a avaliação globalmente positiva, mas apontam caminhos de melhoria para futuras edições.

Na questão que investigava como os filhos se sentiram com a presença parental, as respostas foram claras: todos os pais consideraram que as crianças se sentiram felizes, especiais e orgulhosas, ainda que algumas apresentassem timidez inicial. Testemunhos como “Ficou feliz, mas queria que ficasse mais tempo”, “Muito feliz e especial!” ou “Envergonhada, mas muito feliz interiormente” confirmam que a presença parental promoveu bem-estar e envolvimento, dois indicadores fundamentais de qualidade educativa (Laevers, 1994).

Na questão sobre a possibilidade de voltar ao Jardim de Infância, a unanimidade foi novamente evidente: todos responderam afirmativamente, incluindo uma mãe que acrescentou a palavra “SEMPRE!”. Nas justificações, reforçaram os motivos já apontados: o desejo de repetir a

experiência, a valorização da ligação família-escola e a consciência da unicidade destes momentos. Exemplos incluem: “Voltaria, pois só para ver a felicidade de todos” (L. D.), “Gostei muito e acho que deveria ser novamente feito este projeto, fez com que as crianças se sintam mais felizes, momentos destes não se repetem sempre” (M.) ou ainda “Participar nestas atividades ajuda todos a crescer!!” (J.). Um testemunho especialmente revelador é o de D.: “Escola é vida e a vida está na família, na comunidade e nas pessoas, por isso, esta escola tem sempre a porta aberta. Não sinto esta entrave que a pergunta nos coloca: voltaria? Eu venho todos os dias à escola!!”.

Em síntese, a análise dos questionários confirma que o projeto “Maio – Mês das Famílias” foi amplamente valorizado pelas famílias, promovendo sentimentos de pertença, bem-estar e continuidade entre casa e escola. Do ponto de vista teórico, os resultados alinham-se com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que destaca a importância dos contextos interligados, com a teoria de Hoover-Dempsey & Sandler (2005) sobre convites percebidos de participação, com o modelo de parceria escola-família de Epstein (2001) e ainda com os indicadores de bem-estar e envolvimento propostos por Laevers (1994). Neste sentido, conclui-se que o projeto fortaleceu a ligação entre famílias e escola, proporcionando ganhos emocionais e relacionais tanto para as crianças como para os pais, e concretizando o princípio das OCEPE (2016) que sublinha a corresponsabilização educativa e a valorização da participação parental.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que desenvolvi teve como ponto de partida compreender o nível de envolvimento das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar na presença dos familiares e quais as percepções das próprias famílias acerca desta relação. Para operacionalizar este propósito, foram definidos três objetivos específicos: i) identificar os níveis de envolvimento das crianças na presença dos pais ou outros familiares; ii) conhecer as percepções das crianças e das famílias sobre essa presença; e iii) refletir sobre o impacto da participação familiar no envolvimento infantil.

A análise realizada, apoiada nos catorze episódios em vídeo e nos quinze questionários aplicados às famílias, permite afirmar que estes objetivos foram atingidos. No que respeita ao primeiro, os vídeos mostraram que a presença dos familiares funcionou, na grande maioria dos casos, como catalisador do envolvimento infantil. Verificou-se um aumento dos níveis de envolvimento (Laevers, 1994), sobretudo quando os familiares assumiram papéis claros e ativos — cozinhar, ler, brincar ou partilhar memórias.

O segundo objetivo também encontrou resposta. As vozes das famílias foram claras: todos os participantes destacaram a importância destas experiências, valorizando a criação de memórias partilhadas, o reforço da ligação à escola e a felicidade dos filhos durante a atividade. Foi possível inferir, pelas descrições dos pais, que as crianças se sentiram especiais e orgulhosas, o que reforça o impacto positivo desta aproximação (Epstein, 2001; Bronfenbrenner, 1979).

Quanto ao terceiro objetivo, a reflexão sobre o impacto da participação dos familiares revelou que a qualidade da mediação adulta e o tipo de atividade foram determinantes para manter o foco e a motivação das crianças. Atividades práticas e sensoriais favoreceram níveis muito elevados de envolvimento coletivo, enquanto tarefas mais intimistas despertaram sobretudo afetividade e cumplicidade. Ficou igualmente evidente que, em situações de maior exigência, a ausência de apoio ajustado levou à frustração e à desistência, confirmando a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

Em síntese, as questões de partida foram respondidas e os objetivos cumpridos. O estudo mostrou que a presença familiar contribui para intensificar o envolvimento das crianças, desde que apoiada em mediações intencionais e tarefas significativas. Mostrou também que as famílias percebem esta colaboração como um momento de proximidade e felicidade, reforçando a relevância da co-educação como caminho para aprendizagens mais completas e afetivas.

2.4.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar dos resultados alcançados, reconheço várias limitações que marcaram o estudo. A primeira prende-se com a minha própria inexperiência como investigadora. Sendo o meu primeiro trabalho deste género, nem sempre consegui recolher e analisar os dados com a profundidade que desejava. A análise, em alguns momentos, foi menos criteriosa e talvez tenha deixado escapar detalhes relevantes.

Outra limitação importante foi a dificuldade de gestão sobre a operacionalização da presença e participação dos familiares das crianças participantes. As famílias participaram em horários e momentos distintos, e houve situações em que vários pais estavam presentes em simultâneo, em diferentes espaços. Isso impediu-me de registar todos os episódios de forma completa, o que limitou a análise. Apesar destas limitações, considero que o estudo foi uma experiência profundamente significativa. Fez-me feliz realizá-lo, porque me permitiu observar de perto a

riqueza das interações entre famílias e crianças, e compreender como pequenos gestos podem transformar o ambiente educativo. Para mim, foi mais do que um exercício académico: foi uma aprendizagem que irei guardar e procurar replicar no meu futuro como educadora e professora.

2.4.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PRÁTICAS: ABRIR PORTAS, CRIAR PONTES

Da experiência resultam algumas sugestões que podem orientar tanto investigações futuras como práticas pedagógicas. Em termos de investigação, seria relevante compreender como esta problemática também é vivida noutros Jardins de Infância e tendo em conta diferentes perfis familiares, de modo a compreender com mais profundidade as questões levantadas. Seria também importante dar voz direta às crianças, por exemplo através de entrevistas mais estruturadas ou técnicas projetivas, para compreender melhor as suas perceções.

Outra sugestão passa por analisar o impacto continuado da participação familiar, ao longo de um ano letivo, para perceber se os efeitos observados se mantêm e consolidam. Do ponto de vista metodológico, seria interessante combinar a Escala de Laevers com outros instrumentos, como registos de linguagem, mapas de interações ou autoavaliações das próprias crianças, enriquecendo a leitura do envolvimento.

No plano da prática educativa, este estudo deixa algumas recomendações claras: organizar as atividades com turnos e funções claras para que todas as crianças possam participar; valorizar as formas mais silenciosas de envolvimento; e investir em estratégias de apoio ajustado, capazes de sustentar as crianças em desafios mais exigentes, sem retirar o seu protagonismo.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Este capítulo corresponde a uma reflexão sobre a minha experiência em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Foi um estágio que me marcou profundamente, não só pelo ambiente que encontrei, mas também pelas novas aprendizagens e desafios que vivi ao longo do processo.

Estar numa sala do 1.º ciclo aprofundou a perspetiva que tinha sobre ser professor: a responsabilidade de acompanhar um grupo de forma tão próxima, de planear, avaliar e dar resposta às necessidades tão diversas que cada aluno apresenta. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de perceber como as rotinas, os conteúdos curriculares e a dimensão emocional da relação professor-aluno se cruzam constantemente, e como isso exige um olhar atento, uma escuta ativa e uma grande capacidade de adaptação.

Ao longo das semanas, fui ganhando espaço na sala e confiança em mim própria. No início, é natural que surjam dúvidas: “Será que estou a fazer bem?”, “Como posso ajudar melhor este aluno?”, “Estou a ir ao encontro das necessidades do grupo?”. Mas foi precisamente na tentativa de responder a estes questionamentos que encontrei oportunidade para crescer.

Neste texto, reúno as aprendizagens mais significativas desta prática, organizadas em torno de alguns eixos que considero fundamentais: a caracterização do contexto e da turma, a organização do espaço, as estratégias que utilizei, os momentos de maior envolvimento e, sobretudo, o caminho que fui construindo enquanto futura professora.

Embora já tivesse alguma familiaridade com o ambiente escolar, esta experiência obrigou-me a sair da zona de conforto. Trabalhar com um grupo de crianças que, na sua maioria, já dominava a leitura, a escrita e o raciocínio lógico implicou um tipo de exigência diferente — e isso, inicialmente, deixou-me apreensiva. No entanto, com o tempo, percebi que não precisava de ter todas as respostas logo à partida. Bastava estar presente, observar com atenção e ir ajustando a minha prática com intenção. E foi isso que fui fazendo: errando, aprendendo e celebrando as pequenas vitórias do dia a dia — sempre com a consciência de que, mesmo nesta fase mais avançada do percurso escolar, há espaço para o cuidado, o toque e o afeto. O colo, em forma de presença, escuta ou abraço, nunca deixou de estar disponível e de ser uma ferramenta.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP desenvolvida no contexto de 1.º CEB decorreu entre outubro e janeiro do ano letivo de 2024/2025, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I. Esta intervenção realizou-se com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A instituição funcionava como Jardim de Infância e 1.º CEB, três salas destinadas ao JI, sendo que a mais recente se encontrava localizada no pavilhão polivalente gerido pela Associação de Pais e Encarregados de Educação. Já na valência de 1.º CEB, tinha quatro salas, cada uma para um ano de escolaridade.

1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos, onde nove eram do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo e, entre eles, existia um aluno diagnosticado com autismo e outro com daltonismo.

No que toca às suas nacionalidades todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, assim como os seus pais à exceção de dois, cujo um dos pais de um aluno é tunisiano e outro ucraniano.

Em relação ao agregado familiar de cada aluno, conseguimos compreender que existem três agregados distintos: a maioria dos alunos vivem com a mãe e o pai e o seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s); outros vivem ou exclusivamente com a mãe, ou com a mãe e o pai de forma alternada. Era um grupo bastante acolhedor e dinâmico, que não sentiam dificuldade em interagir com outros alunos nem com adultos. Eram autónomos e demonstravam muita curiosidade em certas explorações. De um modo geral as suas áreas de interesse são matemática e estudo do meio, sendo que poucos mencionaram português.

1.2 ENSINAR COM INTENCIONALIDADE: ESTRATÉGIAS E AUTONOMIA

Assumir o papel de professora estagiária diante de uma turma do 2.º ano revelou-se um desafio exigente, mas simultaneamente enriquecedor. A sensação de estar perante um grupo de crianças, enquanto procurava construir estratégias pedagógicas eficazes, foi marcada por um misto de entusiasmo e responsabilidade. Como refere Alarcão (1996), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 14), e foi com base nesse princípio que encarei cada momento como uma oportunidade para pensar criticamente sobre a minha prática.

Desde o início, uma das dificuldades mais evidentes foi a gestão do comportamento. A partilha da intervenção com a professora titular trouxe à tona um contraste claro: os alunos conheciam os limites definidos por ela e, perante a minha presença, testavam novos limites. Esta atitude, comum entre crianças desta faixa etária, exigiu de mim uma maior firmeza e clareza nas regras. Segundo Cardona (2021), “uma boa comunicação envolve ser claro no que se quer dizer, ser transparente e fomentar relações de confiança e de compromisso” (p. 127). Assim, tornou-se

essencial estabelecer expectativas de forma consistente, contribuindo para um ambiente seguro e estruturado.

A consciência da responsabilidade de transmitir conteúdos curriculares foi igualmente desafiante. Perceber que os alunos assumem as nossas palavras como certezas despertou em mim um forte sentido de rigor e preparação. No entanto, compreendi que o erro faz parte do processo de ensinar. Como aponta Pinto (s.d.), “aprender com os erros [...] é o mais importante no crescimento profissional de cada um” (p. 4). Assumir os erros de forma transparente permitiu-me criar um ambiente mais saudável e participativo, onde também os alunos sentiam liberdade para errar e aprender com isso.

Durante esta prática, tornei-me particularmente atenta à quantidade e à forma como apresentava os conteúdos escritos no quadro. Verifiquei que longos blocos de texto dificultavam o acompanhamento por parte de alguns alunos, gerando frustração. Adotei então estratégias mais adequadas, como segmentar a informação, ajustando o ritmo da aula às necessidades do grupo.

De acordo com Arends (1995), “a gestão da sala de aula e a instrução estão interligadas” (p. 19). Esta relação entre organização e ensino ficou evidente nos momentos em que os comportamentos mais desafiantes surgiam, sobretudo quando as atividades não estavam totalmente estruturadas ou ajustadas aos interesses da turma. Como defende Estrela (1994), uma planificação cuidada, diversificada e ajustada aos interesses das crianças é essencial para canalizar a energia do grupo para o trabalho (p. 48). Foi com base nesta ideia que, gradualmente, fui ajustando a minha prática, diversificando estratégias e aproximando-me cada vez mais daquilo que os alunos realmente precisavam para se envolverem.

Um aspeto que fui trabalhando com mais intencionalidade foi o registo das aprendizagens. Percebi que, sem registos organizados e consistentes, os conteúdos não se consolidavam com a mesma eficácia. Insistir no registo após cada atividade permitiu-me observar melhorias na retenção de informação por parte dos alunos e um maior sentido de responsabilidade no acompanhamento do seu próprio percurso.

No decorrer da prática, fui compreendendo também a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Ao início, guiava os exercícios em excesso, explicando cada passo no quadro. Mais tarde, comecei a dar maior espaço à participação dos alunos, encorajando-os a pensar, a experimentar e a encontrar as suas próprias soluções. Van Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson e Wild (2001) reforçam que dar tempo aos alunos para pensarem e formularem respostas é essencial para promover um pensamento mais profundo e significativo.

Foi neste contexto que compreendi o verdadeiro papel do professor como mediador. Como defendem Lopes e Silva (2010), “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem” (p. 135), e cabe-nos, enquanto educadores, escolher as mais adequadas para cada situação, tornando as tarefas prazerosas e intrinsecamente motivadoras (Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010).

Exemplo claro disso foi o trabalho realizado com a história “*O Homenzinho de Pão de Trigo*” de Álvaro Magalhães. Optei por contar a história em movimento pela sala, o que captou de imediato a atenção das crianças. A ordenação da narrativa, feita posteriormente em grupo, revelou-se um dos momentos mais ricos da prática: os alunos participaram ativamente, colaboraram entre si e mantiveram-se envolvidos sem necessidade de intervenção constante. Quando lhes foi perguntado o que gostariam de fazer a seguir, a resposta “bolachas!” surgiu espontaneamente — e assim transformámos a história em ação concreta, reforçando aprendizagens. Como refere Cardoso (2019), mais do que transmitir conhecimento, é essencial que o professor ofereça aos alunos ferramentas para o aplicar e recriar (p. 31).

Outro momento de grande envolvimento foi a leitura do livro *Eu Sei Tudo Sobre o Pai Natal*. A partir da observação da capa, os alunos formularam hipóteses sobre a narrativa, exercitando o pensamento crítico e a expressão oral. Após a leitura, o espaço de partilha revelou-se fundamental para aprofundar a compreensão da história e promover a empatia e o diálogo entre pares.

Ao longo desta experiência, fui descobrindo que ensinar com sentido passa, inevitavelmente, por observar, escutar, ajustar e, acima de tudo, confiar. Confiar na minha intuição, no processo, e, sobretudo, nos alunos. Porque, como sublinha Alarcão (2001), “compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos a preparar as nossas crianças” (p. 10). E isso exige de nós uma postura reflexiva, ética e permanentemente atenta — não apenas ao que se ensina, mas à forma como se ensina, e ao impacto que cada escolha pedagógica tem na construção de aprendizagens significativas e duradouras.

1.3 PROJETO: “O MONSTRO DAS CORES NO NATAL”

O projeto “*O Monstro das Cores no Natal*” tornou-se, sem dúvida, um dos momentos mais significativos do meu percurso nesta prática pedagógica. Através de uma abordagem interdisciplinar e participativa, foi possível criar um ambiente de aprendizagem que se mostrou verdadeiramente envolvente para as crianças, integrando diferentes áreas curriculares de forma coesa e articulada. A planificação cuidada, mas simultaneamente flexível, revelou-se essencial

para garantir a continuidade das aprendizagens, respeitando o ritmo do grupo e favorecendo a participação ativa de todos.

Inspirado no universo emocional da personagem do Monstro das Cores, o projeto desdobrou-se em diferentes atividades que permitiram explorar tanto os conteúdos curriculares como o lado mais sensível e criativo das crianças. A construção coletiva do texto narrativo e a criação do *kamishibai* foram dois momentos marcantes, onde os alunos participaram ativamente na escrita, ilustração e dramatização da história. Esta articulação entre diferentes saberes, deu corpo a uma prática pedagógica integradora, tal como preconiza Fazenda (1979), ao defender que a interdisciplinaridade deve promover relações dinâmicas entre áreas, favorecendo aprendizagens mais significativas.

O projeto ganhou ainda mais significado com a realização de atividades práticas como o *Mercado Matemático*, onde as crianças aplicaram conceitos de cálculo e raciocínio lógico em situações de jogo simbólico, e a *exploração das cores nas Artes Visuais*, em articulação com o universo emocional do Monstro. Estas experiências demonstraram, na prática, a ideia defendida por Cosme (2018): a articulação curricular amplia possibilidades de aprendizagem e evita redundâncias, promovendo um ensino mais eficaz e significativo.



Figura 8 | Atividades envolventes do projeto "O Monstro das Cores no Natal"

A atividade dos *Potes das Emoções* foi outro momento marcante. As crianças expressaram as suas emoções através do desenho e da escrita, partilhando espontaneamente episódios do seu quotidiano relacionados com cada cor. Esta partilha evidenciou o impacto emocional do projeto e reforçou a importância de integrar vivências pessoais nas dinâmicas escolares. De acordo com Beane (1997, citado por Aires, 2011), a integração curricular deve assentar nas questões que realmente mobilizam os alunos – e, neste caso, as emoções estiveram, de facto, no centro do processo.

A gravação das narrações das lâminas do *kamishibai* foi outro exemplo da implicação das crianças no projeto. Nesse momento, cada uma assumiu o papel de narrador, exercitando a sua expressividade, a articulação verbal e o sentido de responsabilidade perante o grupo. A motivação demonstrada foi notória e o orgulho pelo produto final refletiu-se no entusiasmo com

que compartilharam o resultado com a comunidade educativa. Como refere Ruivo (2014), “cumpre-se o direito que a criança tem em ser ouvida e de ter as suas opiniões consideradas pelos adultos” (p. 36), o que reforça a importância de práticas participativas no processo educativo.



Figura 9 | Lâminas do Kamishibai feitas pelas crianças

No fim do projeto, a documentação pedagógica foi utilizada como instrumento central no processo educativo. Cada registo – desde os textos às fotografias, passando pelos desenhos e reflexões – contribuiu para valorizar o papel ativo das crianças na construção do seu próprio percurso. Tal como sublinha Oliveira-Formosinho (2008), esta escuta das crianças deve acontecer num “processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p. 33). Por fim, o painel final exposto na sala de aula serviu como uma síntese visual e afetiva de todo o processo. Este espaço, cuidadosamente organizado com os contributos das crianças, não foi apenas um registo estático, mas sim um lugar de memória partilhada, onde os alunos se reviam e se reconheciam nas suas próprias aprendizagens. A documentação, neste contexto, tornou-se uma forma de dar visibilidade ao que é vivido na sala, reforçando a escuta e a valorização da voz da criança.

Durante a concretização do projeto, também surgiram desafios. Um deles foi o equilíbrio do envolvimento de todas as crianças. Por exemplo, no *Mercado Matemático*, algumas demonstraram maior facilidade nos cálculos, enquanto outras necessitaram de apoio adicional para compreender as regras ou resolver as operações propostas. Esta realidade lembrou-me da importância de acompanhar atentamente a dinâmica do grupo e de adaptar as estratégias pedagógicas em função das necessidades específicas de cada criança. Como salienta Aires (2011), a interdisciplinaridade exige uma atuação pedagógica que vá para além da planificação, promovendo a inclusão e garantindo que todos os alunos, independentemente do seu ritmo ou estilo de aprendizagem, tenham espaço para participar, explorar e progredir no processo educativo. Neste sentido, a flexibilidade do professor e a sua escuta ativa tornam-se elementos essenciais para garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa e equitativa.

Este projeto foi mais do que um conjunto de atividade: foi um verdadeiro percurso de aprendizagens integradas, onde as crianças foram protagonistas do seu desenvolvimento. Através do envolvimento, da criatividade e da escuta ativa, foi possível criar um ambiente

educativo onde ensinar e aprender se confundiram com brincar, sentir e descobrir — e onde cada cor ganhou, de facto, um novo significado.

1.4 ENTRE AFETOS E APRENDIZAGENS: O MEU CAMINHO NO 1.º CEB I

Durante este percurso, entre planificações, estratégias, ajustes e afetos, fui compreendendo que ser professora vai muito além de ensinar conteúdos. O verdadeiro propósito não está em transmitir saberes prontos, mas em despertar a curiosidade, em alimentá-la e em criar as condições necessárias para que as aprendizagens façam sentido. Ao longo das semanas, aprendi que ensinar com intenção é, acima de tudo, estar disponível — para escutar, observar, provocar e acolher.

Fui percebendo que ensinar exige a capacidade de ler o grupo, de identificar o que cada criança precisa, e de ajustar o percurso sempre que necessário. Implica planificar com flexibilidade, acolhendo o imprevisto e respeitando o tempo de cada um. Houve dias em que a curiosidade guiou a aula e outros em que a atenção estava no afeto, na escuta ou na gestão emocional. Com o tempo, fui afinando o olhar e compreendendo que a sala de aula é um espaço vivo, onde o ensino se constrói na relação, no ritmo e na presença de quem lá está.

Cada explicação, cada estratégia, cada pausa foi fruto de uma escuta — das crianças, do grupo, mas também de mim própria. E, nesse processo, fui construindo o meu lugar na sala: não como alguém que detém o saber, mas como alguém que media, que propõe, que aprende com os outros.

No final desta etapa, levo comigo muito mais do que aprendizagens didáticas. Levo uma consciência mais clara de que ensinar é também cuidar. Cuidar do clima da sala, das emoções, da relação. Há dias em que a melhor coisa que podemos oferecer a uma criança não é uma resposta certa, mas uma pergunta bem feita ou um silêncio atento. Aprendi que a escuta tem tanto peso como a explicação. Que o envolvimento nasce muitas vezes da liberdade que damos e não do controlo que exercemos.

Esta foi, sem dúvida, uma etapa marcante no meu percurso formativo — um caminho feito de dúvidas e descobertas, onde me fui tornando, aos poucos, mais professora. E, acima de tudo, alguém mais consciente da responsabilidade — e da beleza — que é acompanhar o crescimento dos outros com presença, respeito e intenção.

PARTE IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Este capítulo apresenta a reflexão relativa à minha experiência de estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, desta vez com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Foi um percurso desafiante e enriquecedor, que me permitiu consolidar aprendizagens anteriores e, ao mesmo tempo, descobrir novas exigências que esta fase de ensino coloca.

Ao longo das semanas, fui sentindo que o meu papel ia para além da planificação de atividades: implicava gerir ritmos distintos, ajustar estratégias em tempo real e, sobretudo, estar atenta às necessidades individuais sem perder de vista o grupo. Surgiram, naturalmente, dúvidas e inseguranças — próprias de quem está em formação —, mas cada uma delas foi oportunidade para refletir e crescer.

Neste capítulo, partilho as aprendizagens mais significativas deste percurso, organizadas em torno de diferentes eixos: a caracterização do contexto e da turma, os ritmos de aprendizagem e as estratégias de diferenciação, o projeto *Math Teams* enquanto experiência de cooperação e raciocínio, e, finalmente, o meu caminho pessoal e profissional neste segundo contacto com o 1.º CEB.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A segunda PP desenvolvida no contexto de 1.º CEB decorreu entre fevereiro e junho do ano letivo de 2024/2025, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta intervenção realizou-se com um grupo de 10 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. A instituição foi requalificada há cerca de seis anos e apresentava um conjunto de condições físicas e recursos bastante atualizados e aparentemente funcionais às necessidades educativas dos alunos. Importa ainda salientar que a instituição promovia o envolvimento dos alunos em propostas educativas ligadas à comunidade. São exemplo disso as visitas de estudo na cidade de Leiria.

1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 3.º ano era composta por dez alunos, dos quais seis eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Tratava-se de uma turma maioritariamente de nacionalidade portuguesa, embora quatro alunos tinham descendência de outras nacionalidades, nomeadamente brasileira, americana e venezuelana.

Encontravam-se identificados quatro alunos que beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nomeadamente ao abrigo das Medidas Universais (art.º 8.º), as quais contemplam a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e adaptações ao processo de avaliação. Três destes alunos recebiam, adicionalmente, apoio especializado em Terapia da Fala, que decorria uma vez na semana. Um dos alunos, embora também abrangido por Medidas Universais, encontrava-se em processo de referência para transição para as Medidas Seletivas (art.º 9.º), em virtude do diagnóstico de dislexia e disortografia.

Esta era uma turma sem alunos repetentes, mantendo-se, em grande parte, como um grupo coeso desde o 1.º ano de escolaridade, com exceção de três alunos que foram integrados no início do ano letivo de 2024/2025. A docente titular acompanha a maioria dos alunos desde o 1.º ano, sendo três deles as únicas exceções.

Um dado curioso prendia-se com um dos alunos, que, apesar de não possuir qualquer ligação familiar direta ao Brasil, comunicava fluentemente em português do Brasil, demonstrando vocabulário, entoação e construções típicas dessa variante linguística. Esta característica parecia resultar da forte influência do contacto frequente com os media e dispositivos digitais, como o tablet e/ou computador.

Observava-se que nem todos os alunos demonstravam autonomia na realização das tarefas propostas pela professora cooperante, nem se destacavam pelo seu envolvimento ou participação ativa nas atividades educativas. Os ritmos de trabalho eram distintos entre os alunos. De acordo com um questionário realizado, as áreas curriculares que despertavam maior interesse eram a matemática e as expressões artísticas, sendo o português a área com menor motivação.

1.2 RITMOS DE APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Desde os primeiros dias, tornou-se evidente a heterogeneidade da turma. Embora partilhassem o mesmo ano de escolaridade, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem muito distintos: quatro deles revelavam dificuldades significativas, que os afastavam do desempenho da maioria, enquanto dois se destacavam pela rapidez com que concluíam as tarefas e pela autonomia com que avançavam. Esta realidade exigiu de mim uma reflexão profunda sobre a forma de planear e gerir a aula. Como defendem Lopes da Silva et al. (2016), cada criança aprende ao seu ritmo e a diferenciação pedagógica deve ser entendida como um princípio estruturante da prática docente, e não como uma exceção.

Para responder às necessidades da maioria dos alunos, comecei a definir como estratégia escrever no quadro branco a sequência de tarefas, permitindo-lhes avançar de forma autónoma. Tal como registei na minha nona reflexão individual (Apêndice XIII), esta decisão surgiu de uma dificuldade concreta:

“(...) deparei-me com uma situação que, inicialmente, parecia estar a comprometer a fluidez do trabalho. Os alunos, embora envolvidos, encontravam-se dependentes de mim para saberem qual seria o passo seguinte. As interrupções constantes com perguntas como ‘Professora, e agora?’, ou ‘Já acabámos isto, o que fazemos agora?’, tornaram evidente que faltava uma organização visível e partilhada da sequência de tarefas”. Este simples ajuste revelou-se fundamental para gerir melhor o tempo e responder ao ritmo acelerado de alguns alunos, embora reconheça que nem sempre consegui propor tarefas suficientemente desafiantes para o seu nível de competência.

Já com os alunos que revelavam maiores dificuldades, optei por um acompanhamento mais próximo. Ler e ajudar a interpretar os enunciados, pedindo, na maioria das vezes, que os reformulassem com as suas palavras e apoiava o raciocínio, de modo a tornar mais claro o processo de resolução. Em muitas ocasiões recorri à correção coletiva, promovendo a partilha de estratégias e a construção conjunta de soluções. Contudo, percebi que, em alguns momentos, este tipo de apoio podia gerar uma dependência excessiva, em vez de estimular a autonomia. Este é um ponto em que sinto necessidade de evoluir: encontrar o equilíbrio entre apoiar de perto e dar espaço para que cada aluno construa as suas próprias estratégias.

Na prática, esta diferenciação mostrou-me o que Shulman (1987) defende ao afirmar que o conhecimento profissional do professor resulta da articulação entre o domínio do conteúdo, a adaptação pedagógica e a sabedoria prática adquirida pela experiência e pela reflexão. No entanto, esta teoria não elimina as dificuldades reais do quotidiano. Nem sempre fui suficientemente ágil a ajustar-me ao grupo e, por vezes, apercebi-me tarde demais de que os alunos estavam a perder o foco ou a motivação.

De facto, como referem Díaz Barriga e Hernández Rojas (2010), a motivação não deve ser entendida como um requisito prévio à aprendizagem, mas como algo que se constrói no próprio processo, através de práticas pedagógicas significativas. Foi precisamente isso que aconteceu na atividade de escrita de poemas, por exemplo: todos os alunos se envolveram, porque a proposta foi acompanhada de forma intencional e sensível, transformando-se numa experiência de partilha e valorização.

Também as dinâmicas de cooperação em pequenos grupos, inspiradas na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), revelaram-se uma estratégia poderosa. O trabalho entre pares permitiu que alguns alunos, que sozinhos não conseguiam avançar, fossem apoiados por colegas mais

autônomos, explorando assim a sua zona de desenvolvimento proximal. Ainda assim, reconheço que nem sempre fui capaz de monitorizar todos os grupos com igual atenção, o que levou a que algumas crianças se dispersassem ou ficassem menos envolvidas.

No balanço, considero que a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem foi um dos maiores desafios deste estágio, mas também uma das experiências mais enriquecedoras. Percebi que a qualidade do ensino não reside num planeamento perfeito, mas na capacidade de ler o momento, ajustar estratégias e estar verdadeiramente presente no processo dos alunos. Ainda estou a aprender a equilibrar o apoio aos que mais precisam com o desafio aos que já se encontram mais avançados. Apesar das fragilidades, acredito que cada tentativa de ajuste representou um passo no caminho para me tornar uma professora mais consciente, intencional e capaz de responder à diversidade real das salas de aula.

1.3 COOPERAÇÃO E EXPRESSÃO: A EXPERIÊNCIA DAS MATH TEAMS

A implementação das *Math Teams* constituiu um dos momentos mais significativos da minha intervenção, não apenas pelo impacto que teve na forma como os alunos encararam a Matemática, mas também pela evolução visível nas suas práticas de raciocínio e de colaboração. Esta dinâmica consistiu em propor à turma a resolução de problemas matemáticos em pequenos grupos, de forma estruturada e cooperativa.

Desde cedo percebi que a principal dificuldade não residia em chegar ao resultado, mas sim em explicitar o raciocínio. Muitos alunos limitavam-se a escrever a operação numérica, sem registar o caminho percorrido, o que confirmava o que Ponte (2014) sublinha ao afirmar que a comunicação matemática, oral ou escrita, é essencial para tornar visíveis os processos de pensamento. Ao longo das sessões, observei progressos: os registos passaram de contas soltas para esquemas, frases explicativas e pequenas justificações escritas. Este avanço mostrou-me que, com treino e acompanhamento, as crianças conseguem aprender a tornar o seu pensamento mais visível e estruturado.

O trabalho colaborativo foi outro aspeto em que notei uma evolução clara. Inicialmente, cada aluno queria resolver sozinho, desvalorizando as ideias dos colegas, o que gerava conflitos. A organização das *Math Teams*, ao atribuir papéis e exigir consenso, acabou por criar oportunidades para desenvolver competências de escuta, negociação e cooperação. Aos poucos, começaram a discutir de forma mais construtiva e a compreender que o resultado era fruto do esforço coletivo. Esta transformação confirmou o que defendem Boavida e Ponte (2002): a resolução de problemas em contexto cooperativo desenvolve tanto competências matemáticas como sociais, ao obrigar os alunos a confrontar perspetivas e a justificar raciocínios.

O momento da partilha em grande grupo reforçou ainda mais estas aprendizagens. Quando os porta-vozes apresentavam as soluções, a turma confrontava-se com a diversidade de estratégias e percebia que existiam vários caminhos possíveis. Foi também nestas partilhas que se valorizou o erro, encarado não como fracasso, mas como oportunidade pedagógica (Correia, 2010). Este foi, para mim, um dos maiores ganhos da dinâmica: ver os alunos a discutirem erros de forma aberta, sem medo ou vergonha, e a transformá-los em aprendizagens coletivas.

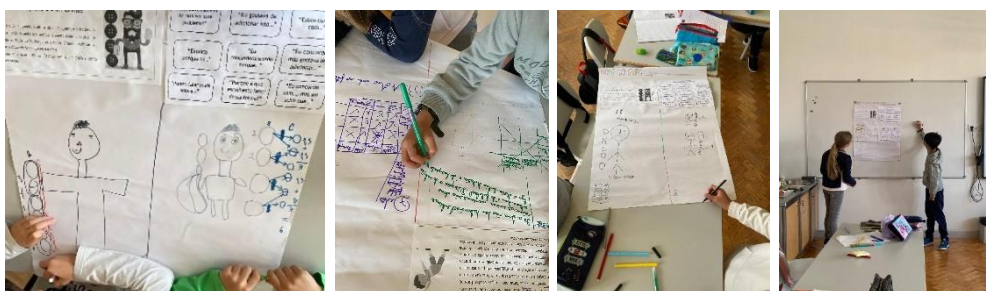


Figura 10 | Registos dos “Math Teams” feitos pelas crianças

Apesar destes avanços, não posso deixar de reconhecer as fragilidades. A gestão do tempo revelou-se difícil: alguns grupos demoravam demasiado a discutir, enquanto outros terminavam rapidamente e ficavam dispersos. Tentei equilibrar circulando entre as equipas, mas nem sempre consegui acompanhar todos com a profundidade necessária, o que levou a que algumas conceções incorretas passassem despercebidas. Este aspeto fez-me refletir sobre a importância de afinar a escuta pedagógica e de planear estratégias diferenciadas para manter todos os grupos igualmente envolvidos (Costa & Nóbrega, 2017). Também percebi que, em alguns momentos, me concentrei demasiado nos grupos com mais dificuldades e deixei os mais rápidos sem desafios adicionais, o que terá limitado o seu potencial de exploração.

No balanço final, considero que as *Math Teams* foram uma experiência extremamente rica, tanto para os alunos como para mim enquanto futura professora. Para os alunos, os ganhos foram claros: aprenderam a registar de forma mais completa o raciocínio, a valorizar a colaboração e a perceber que a Matemática não se resume a contas, mas é também comunicação, negociação e criatividade. Para mim, trouxe uma aprendizagem fundamental: a consciência de que o meu papel não é apenas propor tarefas, mas criar as condições certas para que todos, em ritmos diferentes, se sintam desafiados e apoiados.

Em síntese, as *Math Teams* mostraram-me que a aprendizagem matemática é tanto social como cognitiva. Aprende-se a calcular, mas também a explicar, a escutar e a cooperar. No entanto, deixaram-me igualmente a humildade de reconhecer que ainda tenho de melhorar na gestão do tempo, no acompanhamento equitativo e no lançamento de desafios diferenciados. É nesse

equilíbrio entre apoiar quem precisa e estimular quem pode ir mais longe que quero continuar a trabalhar no futuro.

1.4 ENTRE AFETOS E APRENDIZAGENS: O MEU CAMINHO NO 1.º CEB II

Concluir este segundo estágio no 1.º Ciclo foi, para mim, um exercício de amadurecimento e de confronto com novos desafios. Se no primeiro estágio já tinha compreendido a importância da intencionalidade pedagógica e da escuta ativa, agora percebi que ensinar é também gerir a imprevisibilidade, lidar com diferentes ritmos e aceitar que nem sempre conseguimos chegar a todos da mesma forma e ao mesmo tempo.

Um dos aspetos mais marcantes desta experiência foi a constatação de que a sala de aula é, antes de mais, um espaço de relações. Entre esclarecimentos, planificações e atividades, o que mais ficou foi a certeza de que os afetos são a base sobre a qual se constroem aprendizagens sólidas. Houve dias em que um gesto de encorajamento ou um olhar atento fizeram mais pela concentração de uma criança do que qualquer ficha ou exercício. Essa consciência levou-me a confirmar que ensinar é, inevitavelmente, uma forma de cuidar — e que o cuidado não diminui o rigor, mas sustenta-o.

Também aprendi que a docência implica uma humildade constante: a de reconhecer quando uma estratégia não resulta, quando o tempo escapa, quando a motivação esmorece. Foi nesses momentos que compreendi melhor o valor da reflexão e da flexibilidade. Como refere Zeichner (1993), o professor reflexivo é aquele que, ao analisar criticamente a sua prática, encontra novas respostas para velhos problemas. Nesse sentido, cada dificuldade vivida foi também uma oportunidade para pensar diferente e para me aproximar mais das necessidades reais dos alunos.

As *Math Teams* foram exemplo disso: mostraram-me como a cooperação e a partilha podem transformar a Matemática em algo mais do que cálculo — num espaço de diálogo e de descoberta coletiva. Mas também me ensinaram que é preciso estar atenta à gestão do tempo, ao equilíbrio entre grupos e à diferenciação, para que todos avancem com sentido. Da mesma forma, o confronto com os diferentes ritmos de aprendizagem da turma reforçou em mim a ideia de que a diferenciação pedagógica não é um “extra”, mas uma necessidade intrínseca do ato de ensinar (Lopes da Silva et al., 2016).

No balanço final, levo comigo aprendizagens didáticas e metodológicas, mas sobretudo aprendizagens humanas. Aprendi a valorizar os silêncios tanto quanto as palavras, a escuta tanto quanto a explicação, e a compreender que, no fundo, o verdadeiro sucesso está em despertar a curiosidade e criar as condições para que as aprendizagens aconteçam. A cada desafio

correspondeu uma nova descoberta, e a cada descoberta, a confirmação de que ser professora é caminhar lado a lado com as crianças: orientar, mas também aprender com elas; ensinar, mas também cuidar; planejar, mas também escutar. Foi, sem dúvida, uma etapa transformadora do meu percurso formativo e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, A. P., Correia, S. C., & Dias, I. S. (2016). *A relação com a família: Uma experiência em contexto de Jardim-de-Infância* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/3x41-0c97>
- Aires, J. (2011). *Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos?* Educação & Realidade, 36(1), 215–230. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v36n01/v36n01a12.pdf>
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (I. Alarcão, Org.). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Almeida, E. C. (2022). *O contributo da articulação entre a família e o jardim de infância para o desenvolvimento da literacia emergente* (Relatório de mestrado). Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/3115>
- Araújo, S. B. (2018). *A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche*. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1ª ed., pp. 71–92). Porto Editora.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bernardo, J. S. (2019). *Envolvimento da família no jardim de infância: Contributo para o bem-estar da criança – Um estudo de caso* (Relatório de mestrado). Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2774>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A new Head Start for Head Start*. In *Translating research into practice* (pp. 1–7). [Editora não identificada].
- Bauer, E., Ferreira, C., & Santos, P. (Eds.). (2016). *Referências de Investigação em Educação de Infância*. Publindústria.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2017). *A relação escola-família: Da teoria à prática*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 51(1), 35–50. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-1_2
- Caracol, M. F. M. (2021). *Benefícios da interação das famílias com o jardim de infância* (Relatório de mestrado, ISPA – Instituto Universitário). ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/8667>

- Cardona, M. (Coord.). (2021). *Planear e avaliar na educação* (1ª ed.). Direção-Geral da Educação.
- Carvalho, M. L. D. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/7291>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós-ação: Planificação e avaliação em pedagogia*. Minerva.
- Dionísio, I. A. P. (2019). *Relação jardim de infância-família como potenciadora da ação do educador* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12896>
- Duarte, J. R. O. (2018). *Envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa: Práticas e perceções de pais e mães de crianças finalistas do pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/36748/1/ulfpie053178_tm.pdf
- Durão, F. M. R. Á. (2016). *O envolvimento parental em contexto pré-escolar* (Dissertação de mestrado, ISPA – Instituto Universitário). ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/5194>
- Egilsson, B. R., Anderson, L. S., Seabra-Santos, M., & Almeida, L. S. (2022). Family involvement in early childhood education: Insights from Portuguese and Norwegian curriculum frameworks. *Frontiers in Sociology*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.850055>
- Epstein, J. L. (1987). *School, family, and community partnerships: You can't teach without it*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 301–309.

- Estrela, M. T. (2008). *Investigar e intervir em educação: Percursos de formação e investigação*. Porto Editora.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Penso.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial – Programa de estimulação precoce*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Âncora Editora.
- Fröbel, F. (2007). A educação do homem. In T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado* (pp. 37–51). Artmed. (Obra original 1826)
- Gaspar, M. F. R. F. (2004). *Projeto Mais Pais: Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. M. C. (1984). *Creches*. Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 22(1), 33–42.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hohmann, M., & Post, J. (2004). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>

- Horn, C. I., & Fochi, P. S. (2012). *O trabalho do professor na creche: Ensinar, cuidar e educar*. Editora Mediação.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem do projeto na educação infantil*. Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2002). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 173–192. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100008>
- Kishimoto, T. M. (2011). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Penso.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Centre for Experiential Education, University of Leuven.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151–165.
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care: A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin.
- Leite, F. (2022). *A Metodologia do Trabalho por Projeto na Educação de Infância*.
- Lino, D. B. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do modelo High/Scope. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (Cap. 9, pp. 185–205). Artmed. editorarealize.com.br
- Lino, D. (2018). *O envolvimento parental no pré-escolar e a relação com as práticas educativas das famílias*. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20(3), 116–129.
- Lopes-da-Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (2nd ed., pp. 49–89). Ablex Publishing.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2011). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Edizioni Junior.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). Documentação pedagógica: Uma estratégia para a construção da identidade profissional. *Revista Pro-Posições*, 23(3), 69–86.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2016). A documentação pedagógica como processo de escuta e de reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 58–75.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers’ development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.

- Mata, L. (2006). *Aprendizagem da leitura e da escrita: O papel da família*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M. A. (2009). *Família e escola: Uma relação necessária* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa.
- Monteiro, A. P., Fernandes, L., & Martinho, M. H. (2013). *Família e escola: Uma relação possível*. Texto Editores.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). Mastery versus performance goals: A look at the evidence and implications for future research. *Educational Psychologist*, 35(1), 26–47.
- Niza, S. (2000). *Educação pré-escolar: Organização do ambiente educativo*. Texto Editora.
- Oliveira, F. (2010). *Educação de infância: Formação, práticas e saberes*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A pedagogia da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). Educação de infância: A pedagogia-em-participação. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 68–85.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2006). *Educação em creche: A qualidade dos contextos de vida*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. M. (2002). *O jogo na educação infantil: Perspectivas de investigação e de prática*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). A pedagogia de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137–174). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Sousa, A. (2003). Documentação pedagógica como processo de avaliação. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 85–108. <https://doi.org/10.21814/rpe.7727>
- Pedro, I., & Mata, L. (2021). *Participação das famílias na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Ruivo, E. S. (2014). “Cumprir-se o direito que a criança tem em ser ouvida...” *Revista Lusófona de Educação*, 26, 35–46.
- Sarmento, T. (2002). Criança e infância: Perspetivas sociológicas. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 21–38.
- Sarmento, T. (2008). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *Educação & Sociedade*, 29(104), 351–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200003>
- Sarmento, T., & Gouveia, M. J. (2011). A pedagogia da participação: Escutar as crianças, construir a cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–33.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Sousa, F. (2009). O vídeo como instrumento de investigação e de formação em educação. In J. M. Matos & A. R. Vieira (Eds.), *Investigar e formar em educação matemática* (pp. 199–210). Associação de Professores de Matemática.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill de Portugal.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children’s learning and teachers’ thinking*. Redleaf Press.
- Torres, Z. (2008). *A influência das práticas parentais educativas no desenvolvimento de perturbações na infância e adolescência* (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga.
- UNESCO. (1986). *Interdisciplinarity in general education*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823>
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159–190. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200102\)38:2<159::AID-TEA1002>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<159::AID-TEA1002>3.0.CO;2-#)

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. *Educação*.

APÊNDICES

APÊNDICE I– REFLEXÃO INDIVIDUAL I (SEMANA 23 A 25 DE OUTUBRO DE 2023)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, foi-me solicitada a primeira reflexão individual acerca desta nossa experiência neste novo contexto. Decidi então, refletir sobre esta terceira semana de intervenção e a respetiva planificação, mas, dando um foco principal ao momento que nos debruçámos nestas últimas duas planificações: o acolhimento que segundo O’Mara (2000), “o acolhimento é o alicerce da confiança que permite que as crianças se aventurem, descubram e cresçam”.

Para iniciar este processo foi necessária uma pesquisa afincada para saber com o que ia lidar – e também a melhor maneira de o fazer – e também uma conversa com a responsável da minha sala para tentar perceber as melhores estratégias para este momento ser realizado com sucesso. Esta, aconselhou logo com quais famílias era mais fácil ter um primeiro contacto para que depois nas próximas semanas pudesse alargar o número de crianças acolhidas por mim. E assim foi.

Participar no acolhimento das crianças, todas as manhãs, é um momento muito importante para estabelecer um vínculo com as famílias e com os próprios bebés. Na primeira intervenção – e à semelhança das próximas – tentei abordá-las com toda a empatia e sensibilidade tentando reconhecer as suas necessidades e emoções individuais. Estar atenta aos sinais não verbais também foi importante para tentar adaptar as minhas abordagens de acordo com a personalidade de cada uma. Como já tinha observado os acolhimentos feitos anteriormente, já tinha uma ideia das informações que eram mesmo necessárias perguntar e isso foi uma grande ajuda para me orientar. Para além disso, durante o processo de acolhimento, procurei criar um ambiente acolhedor e seguro para aqueles bebés, garantindo que estes se iam sentir confortáveis e confiantes em “deixar” o seu porto-seguro (família). Uma das minhas preocupações, admito que foi tentar respeitar a diversidade das crianças que poderia acolher, uma vez que nem todas têm origens portuguesas. Preocupei-me então em criar um ambiente inclusivo que valorizasse todas as origens culturais, linguísticas e sociais sendo sensível às diferentes identidades, respeitando as suas singularidades e tentando responder a todas as dúvidas que iam surgindo nestas horas.

Com base nesta primeira experiência, reconheço a importância de um aperfeiçoamento contínuo na minha prática de acolhimento. Pretendo então, aprofundar o meu conhecimento nesta área para garantir o bem-estar das crianças e das suas famílias. Refletir assim, proporcionou-me uma visão bem mais clara daquilo que foram as minhas práticas no primeiro momento da manhã. Pretendo então, aplicar estes conhecimentos que adquiri nas minhas práticas futuras para

garantir um acolhimento ainda mais eficaz e compassivo, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças que venham a ser acolhidas por mim. Este é um momento que vai fazer sempre parte da rotina dos bebês e estando estes num período de adaptação, é bom perceber que as rotinas de grupo são bastante importantes para o bem-estar de cada criança, uma vez que “apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável” (Eichmann, 2014, p.40).

Quanto ao resto dos momentos de cada dia, procurei estar sempre presente e disponível para qualquer que fosse a situação e necessidade dos meus bebês. Sinto-me muito mais preparada e mais confiante no que toca à minha autonomia e no à vontade naquela sala. Não é que alguma vez me tenham “cortado as pernas” porque sempre me senti muito bem acolhida e estimulada para a realização de qualquer se seja a tarefa. Enche-me o coração, e não posso mentir, naqueles momentos em que consigo responder às frustrações dos bebês, o que na minha perspectiva, é o reflexo do tempo que dedico a tentar conhecê-los a eles e àquilo que eles precisam. Cada papa que dou, cada fralda que mudo e cada sorriso que recebo é um ponto positivo mesmo que alguma coisa não tenha corrido como “planeado” anteriormente. Todas as falhas que surgiram ao longo destas semanas, são aprendizagens a ter em conta para as próximas intervenções e sobretudo no meu futuro profissional, já que “Aprender com os erros, definir o que pode ou não ser feito e ir ajustando o processo de aprendizagem é o mais importante no crescimento profissional de cada um” (Pinto, s.d, para.4).

APÊNDICE II – PLANIFICAÇÃO DA EXPOSIÇÃO “ESPELHO MEU, ESPELHO MEU, QUEM SOU EU?”

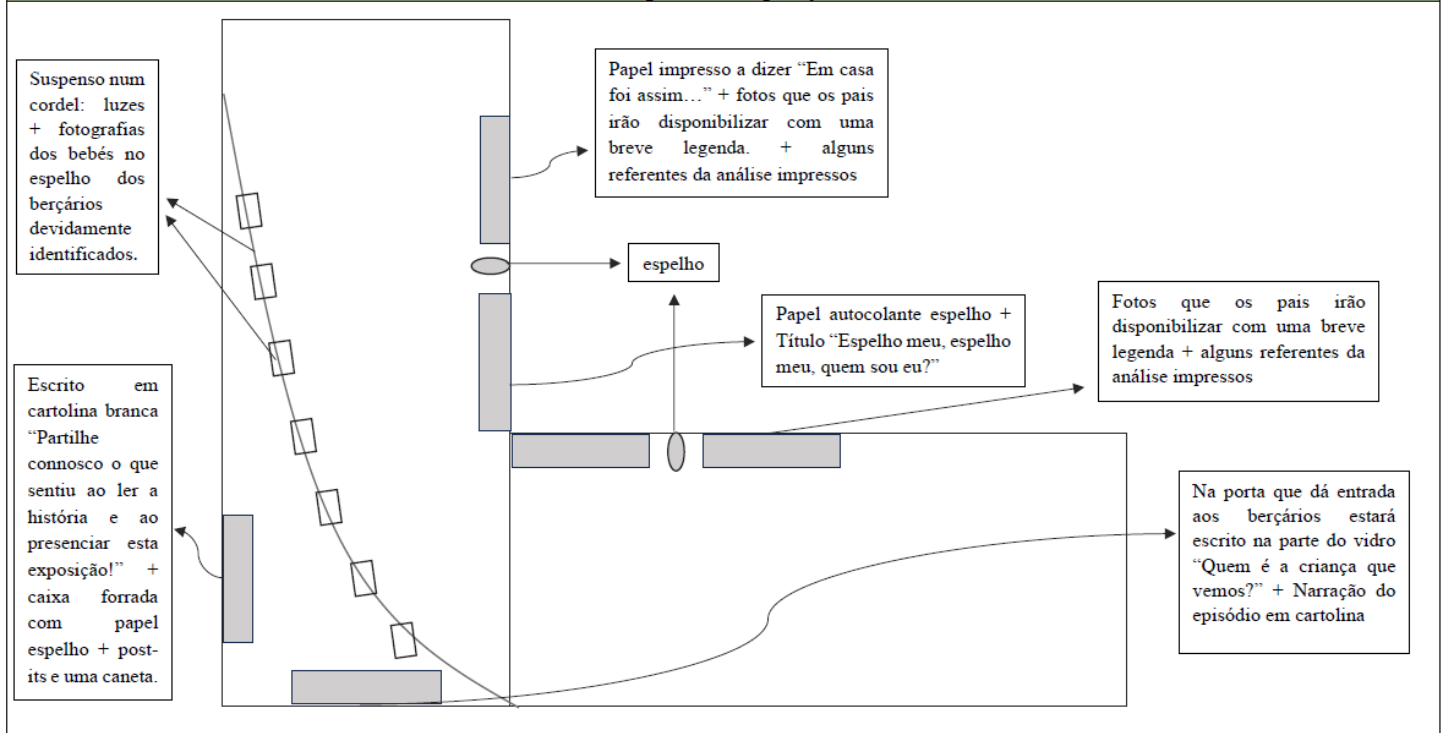
Planificação da Exposição “Espelho meu, espelho meu, quem sou eu?”

Data: 5 a 20 de dezembro

Contextualização: No âmbito da Unidade Curricular de Didática da Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitada uma exposição na Instituição onde nos encontramos a estagiar. A nossa exposição tem como temas principais, a **importância do uso do espelho em contexto de berçário** e a **exploração do “eu”**. Temos como principal objetivo **sensibilizar as famílias e os adultos** que estão em constante contacto com as crianças desta faixa etária, para a **relação do objeto espelho de um para um**. Segundo, Zambelle e Metzner (2018), as crianças precisam de ser integradas numa educação em que o seu corpo seja um instrumento do processo-aprendizagem. Ongari (2013) defende que explorar o mundo dos objetos físicos é uma aventura emocionante e significativa para as crianças. Cada objeto possui características físicas únicas, como cor, consistência, peso, forma, cheiro e sabor, que os bebés examinam de perto. É crucial que os adultos nutram as mentes em desenvolvimento, ajudando a organizar o conhecimento sobre o ambiente ao redor. A alegria da descoberta dos olhos, das mãos e do corpo dos seus pares está associada a uma forma de espelhamento emocional. Ambicionamos que os pais realizem uma exploração do espelho em casa com os seus filhos e que façam um registo fotográfico para que posteriormente possa ser enquadrado na exposição, assim como uma breve legenda do momento.

Atividade	Salas	Intencionalidades	Descrição	Recursos
Exposição – “Espelho meu, espelho meu, quem sou eu?”		<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar o público para a relação criança-espelho e vice-versa; O reconhecimento de “si próprio”; O espelho como um indutor para a consciência e a consequente exploração do próprio corpo; Estimular o desenvolvimento sensorial, destacando a visão, o toque e a observação; Demonstrar a importância do ambiente educativo; 	<p>A exposição será dinamizada nos corredores das salas dos berçários.</p> <p>Na porta que dá ligação aos mesmos, irá estar escrito o título deste projeto (“Quem é a criança que vemos?”) e a narração do episódio que deu mote à exposição.</p> <p>Dispostas pelas paredes, irão estar algumas frases, em cartolina, que são referentes a algumas frases que retirámos da análise do episódio.</p> <p>As mestrandas irão escrever o título do episódio em cartolina com efeito-espelho para colar na parede. Por baixo do mesmo, estará também uma</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 mestrandas para a montagem da exposição; - Contribuição da família de cada bebé; <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luzes a pilhas; - Papel autocolante espelho; - Dois espelhos; - Fotografias das crianças ao interagirem com o espelho (na sala de atividades e em casa); - Episódio recolhido em sala;
			<p>tira de papel-espelho autocolante de modo a representar o espelho das salas de berçário.</p> <p>Com o conhecimento e apoio das nossas cooperantes, iremos enviar um e-mail aos encarregados de educação de cada criança a solicitar a colaboração dos mesmos nesta exposição. Isto é, gostaríamos que partilhassem connosco uma fotografia dos bebés a interagirem com um espelho em contexto familiar, assim como a partilha de uma breve legenda do momento (esses registos irão ser impressos e colados nas paredes dos corredores). Ainda afixado numa parede irá estar uma cartolina a apelar à participação das pessoas que irão presenciar a exposição, com um comentário/sugestão que deverão colocar numa caixa também presente.</p> <p>Suspenso por um cordel, irá haver luzes que envolverão as fotografias dos bebés a interagirem com o espelho dos berçários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel das famílias: <ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar um momento de exploração do espelho com o seu filho; - Colaborar com as mestrandas. • Papel das mestrandas: <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar conteúdos relevantes através da análise do episódio; - Fomentar a comunicação com os pais; - Promover a interatividade; - Promover discussão e reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos da análise do episódio recolhido em sala; - Cartolina branca; - Cartolina espelho; - Fita cola; - Caneta preta; - Caneta branca; - Fio de pesca; - Caixa de cartão; - Bloco de folhas.

Maquete da exposição



APÊNDICE III – REFLEXÃO CONJUNTA I (SEMANA 16 A 18 DE OUTUBRO DE 2023)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitada a realização de uma breve reflexão sobre a nossa primeira semana e a respetiva adaptação à instituição onde nos encontramos, neste momento. Encontramo-nos em período de observação em dois berçários, na instituição [nome da instituição], com idades compreendidas – até ao momento - entre os cinco e os sete meses. Foi sem dúvida uma semana bastante desafiante, não só por ser um ambiente novo, mas também por termos tido a oportunidade de vivenciar a dinâmica emocionante e desafiadora que envolve todo o cuidado que é necessário ter com crianças em tão tenra idade. Esta experiência está a proporcionar-nos uma visão profunda do ambiente do berçário, uma vez que passamos lá três dias da semana, e também do papel desempenhado pelas pessoas responsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar daquelas crianças. Ora, nesta reflexão, pretendemos destacar as nossas observações e aquilo que sentimos e aprendemos ao longo desta semana.

Aquando da nossa chegada, não só ficámos surpreendidas com a dimensão e com a quantidade de crianças e funcionários que a instituição abrange, mas também pelo facto de nos terem colocado em berçários diferentes. Admitimos que foi um choque no início, mas que depois de uma conversa com a nossa Orientadora Cooperante e com a nossa Professora Supervisora, ficámos mais tranquilas relativamente a essa situação. Em relação ao ambiente da sala do

berçário, o que nos chamou mais à atenção foi sem dúvida, o ambiente acolhedor e seguro que estava presente naquelas salas. O espaço projetado para atender às necessidades daquelas crianças, com os brinquedos e áreas de descanso passava mesmo a ideia de um lugar onde as mesmas se sentiam confortáveis e podiam explorar livremente tudo ao seu redor.

Até agora, a nossa experiência neste novo mundo, que é o Berçário, tem sido extremamente enriquecedora. Através da mesma, pretendemos ganhar ainda mais respeito pela importância que é o cuidado e a educação a ter com crianças tão pequenas. Veremos em primeira mão como o ambiente, o desenvolvimento infantil e as relações entre criança-adulto e criança-criança contribuem para criar uma experiência de aprendizagem significativa é, sem dúvida, uma mais-valia para nós enquanto seres humanos e futuras profissionais nesta área.

À medida que refletimos sobre este curto período que passou, estamos gratas pelas lições que aprendemos e, assim, pretendemos quebrar o tabu de que “no berçário, só se mudam fraldas”. Com esta experiência iremos reforçar a nossa determinação em apoiar e contribuir para o bem-estar das crianças assim como inspirar-nos para continuar a explorar este mundo, de uma maneira mais profunda. Acreditamos ainda que com o passar do tempo iremos conseguir “decifrar” melhor cada criança, conseguindo responder melhor às suas necessidades e aprendendo todos os dias a cuidar, acalmar e estimular cada uma delas.

Concluimos então, que o berçário é um lugar onde a inocência, a alegria e a curiosidade estão sempre presentes e é um privilégio podermos fazer parte do desenvolvimento das “nossas” crianças. Daqui em diante, vir a testemunhar o rápido desenvolvimento que aquelas crianças irão ter será uma mais-valia para entendermos melhor as várias fases que vão passando bem como as suas conquistas.

APÊNDICE IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL IX (RELATIVA AO SEMESTRE TODO DE INTERVENÇÃO NA CRECHE)

No presente documento, pretendo apresentar uma reflexão final acerca de todo o meu percurso ao longo do semestre na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação da Infância – Creche. A experiência deste semestre foi realizada em grupo em contexto de Creche, mais precisamente em Berçário, onde a cada uma de nós foi atribuído um grupo de 9 crianças em cada berçário com idades compreendidas entre os 6 e os 11 meses. Ao longo deste caminho, contámos com o apoio da nossa Professora Supervisora Rita Leal e das nossas Cooperantes. Tendo em conta tudo isto, aprendi que refletir sobre o processo também é uma etapa igualmente importante neste caminho, visto que, segundo Alarcão (1996), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, o que permite pensar sobre os

nossos pontos fortes e fracos e como desenvolver estratégias para aperfeiçoar os pontos fracos e é isso que pretendo fazer na presente reflexão.

O trabalho para esta UC iniciou-se com a procura de informação acerca da Instituição e, posteriormente, com as observações que, realizámos. Ao início, um dos maiores desafios passava pela dificuldade que pensava que ia ter em criar uma ligação, e posteriormente um vínculo, com aquelas crianças tendo em conta que estaríamos com elas apenas dois dias e meio por semana. Não obstante, assim que a fase de observação se iniciou, sinto que essa ligação foi logo criada, comecei a conhecê-las ao nível do seu comportamento, bem como ao nível dos interesses de cada uma. Este, é um “olhar atento” que pretendo apurar e cultivar de uma forma constante ao longo do meu futuro. Posto isto, considero que o período de observação foi deveras importante para o conhecimento do grupo de crianças, das estratégias da Responsável da minha sala assim como das auxiliares que me acompanharam durante este período. No que toca à rotina, inicialmente, também senti que iria ser um desafio para mim. Não tinha noção do quão fundamental era cumprir com as rotinas e os respetivos horários no dia-a-dia das crianças. Estas, “permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Hohmann & Post, 2004, p.15.) Aprendi que as rotinas são uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia das crianças, dinamizando tarefas sem a necessidade de as realizar todas ao mesmo tempo com todos os bebés, uma vez que cada bebé é um bebé e cada um tem a sua própria rotina.

No que diz respeito às minhas intervenções, uma das primeiras dificuldades que senti foi na realização das planificações uma vez que, em grupo e juntamente com a nossa Supervisora, acordámos em planificar os momentos de rotina. No início, não fazia sentido nenhum para mim, no entanto ao longo do realizar das planificações, e ao olhar para o que ficou para trás, hoje, sinto-me grata por ter tido esta oportunidade uma vez que fiquei com uma literacia muito mais aprofundada em relação a esses momentos. Numa etapa mais posterior, começamos em fazer pequenas atividades com os bebés e, essas teriam de ser atividades que se adequassem à faixa etária dos grupos, o que sendo a minha primeira experiência num contexto destes, tornou-se num desafio (bastante positivo, devido às aprendizagens que realizei). Ao longo de todas as intervenções, desde o início, sinto que evoluí bastante e que ao longo do tempo, a minha postura perante a equipa e o grupo de crianças, se tornou melhor, permitindo que o meu à vontade na sala tenha também progredido. O facto de serem crianças de tão tenra idade, faz-nos ter noção de que as descobertas que realizam sobre si próprias e o meio que as rodeiam ocorrem em interação com o mesmo e principalmente através dos sentidos (Sprinthall N. & Sprinthall, R., 1993), o que torna as experiências ainda mais interessantes e interativas.

Os momentos de alimentação e da sesta, foram uma das dificuldades que senti, já que nesta faixa etária as crianças estão em constante desenvolvimento, o que se traduz em grandes conquistas, como por exemplo o momento em que os bebés começam a comer alimentos sólidos

– o “segundo prato” – ou até no momento do lanche quando alguns bebês passam do leite em fórmula/da mãe, para papas e iogurtes. Esta dificuldade traduzia-se no facto de às quartas-feiras sair da Instituição e o grupo de crianças estarem num determinado patamar e da semana a seguir já se encontrarem noutra. A nós, restava-nos ficar orgulhosas destas conquistas e começar a acompanhar o grupo nesta medida. No entanto, tenho noção de que ao longo das semanas, ia conseguindo adaptar-me melhor aos momentos e que me tornei mais ativa e perspicaz de semana para semana.

Em suma e de um modo geral, o meu percurso realizado no âmbito desta UC foi mais uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que adquiri conhecimentos que ainda não tinha relativamente ao contexto de Berçário, e aprendi diversas estratégias para gerir e apoiar as crianças tanto de uma forma individual como em grupo em diversos momentos da rotina de cada um. Aprendi também que, é através da experiência, e sobretudo do “erro” que irei procurar adquirir o maior número de conhecimentos para o meu futuro profissional. Também a dinamização das planificações deve ser a mais flexível possível e que devem ter sempre em conta os interesses das crianças. Porém, tenho a consciência de que o conhecimento não pode ser estagnado e que até no meu futuro profissional terei de continuar a assimilar novos conhecimentos para ser a melhor pessoa e profissional que conseguir.

APÊNDICE V – REFLEXÃO CONJUNTA (SEMANA DE 19 A 20 DE OUTUBRO DE 2024)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitada a realização de uma breve reflexão sobre a nossa primeira semana e a respetiva adaptação à instituição onde nos encontramos, neste momento. Encontramo-nos em período de observação em dois berçários, na instituição [nome da instituição] com idades compreendidas – até ao momento - entre os cinco e os sete meses. Foi sem dúvida uma semana bastante desafiante, não só por ser um ambiente novo, mas também por termos tido a oportunidade de vivenciar a dinâmica emocionante e desafiadora que envolve todo o cuidado que é necessário ter com crianças em tão tenra idade. Esta experiência está a proporcionar-nos uma visão profunda do ambiente do berçário, uma vez que passamos lá três dias da semana, e também do papel desempenhado pelas pessoas responsáveis pelo desenvolvimento e bem-estar daquelas crianças. Ora, nesta reflexão, pretendemos destacar as nossas observações e aquilo que sentimos e aprendemos ao longo desta semana.

Aquando da nossa chegada, não só ficámos surpreendidas com a dimensão e com a quantidade de crianças e funcionários que a instituição abrange, mas também pelo facto de nos terem colocado em berçários diferentes. Admitimos que foi um choque no início, mas que depois de uma conversa com a nossa Orientadora Cooperante e com a nossa Professora Supervisora, ficámos mais tranquilas relativamente a essa situação. Em relação ao ambiente da sala do berçário, o que nos chamou mais à atenção foi sem dúvida, o ambiente acolhedor e

seguro que estava presente naquelas salas. O espaço projetado para atender às necessidades daquelas crianças, com os brinquedos e áreas de descanso passava mesmo a ideia de um lugar onde as mesmas se sentiam confortáveis e podiam explorar livremente tudo ao seu redor.

Até agora, a nossa experiência neste novo mundo, que é o Berçário, tem sido extremamente enriquecedora. Através da mesma, pretendemos ganhar ainda mais respeito pela importância que é o cuidado e a educação a ter com crianças tão pequenas. Veremos em primeira mão como o ambiente, o desenvolvimento infantil e as relações entre criança-adulto e criança-criança contribuem para criar uma experiência de aprendizagem significativa é, sem dúvida, uma mais-valia para nós enquanto seres humanos e futuras profissionais nesta área.

À medida que refletimos sobre este curto período que passou, estamos gratas pelas lições que aprendemos e, assim, pretendemos quebrar o tabu de que “no berçário, só se mudam fraldas”. Com esta experiência iremos reforçar a nossa determinação em apoiar e contribuir para o bem-estar das crianças assim como inspirar-nos para continuar a explorar este mundo, de uma maneira mais profunda. Acreditamos ainda que com o passar do tempo iremos conseguir “decifrar” melhor cada criança, conseguindo responder melhor às suas necessidades e aprendendo todos os dias a cuidar, acalmar e estimular cada uma delas.

Concluimos então, que o berçário é um lugar onde a inocência, a alegria e a curiosidade estão sempre presentes e é um privilégio podermos fazer parte do desenvolvimento das “nossas” crianças. Daqui em diante, vir a testemunhar o rápido desenvolvimento que aquelas crianças irão ter será uma mais-valia para entendermos melhor as várias fases que vão passando bem como as suas conquistas.

APÊNDICE VI– REFLEXÃO INDIVIDUAL IV (SEMANA DE 22 A 24 DE ABRIL DE 2024)

A reflexão desta semana, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, será referente às saídas ao meio envolvente que realizámos e ao olhar atento que precisamos de ter, estando responsáveis por um grupo de crianças.

Proporcionar às crianças o contacto com o ar livre oferece uma oportunidade única para as crianças, permitindo-lhes que explorem o mundo ao seu redor de uma maneira prática e imersiva. Segundo Neto (2020), “A escola não é só a sala de aula, é também todo o espaço exterior e a sua extensão para a comunidade.” Longe das paredes da sala de atividades, estas experiências proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças.

Ao planear saídas ao meio envolvente, é essencial considerar cuidadosamente vários aspetos de segurança, supervisão adequada e preparação logística. A segurança das crianças deve ser a principal preocupação, sempre. Assim, garantir uma proporção adequada de adultos para o

número de crianças do grupo é fundamental para garantir que todas as crianças estejam supervisionadas de perto e possam receber atenção individual, caso seja necessário. O cuidado com a segurança começa logo na Instituição com a colocação de placas de identificação e chapéus de sol a cada uma delas.

Além dos cuidados práticos, é importante reconhecer os benefícios educacionais significativos que as saídas ao meio envolvente oferecem. Essas experiências estimulam os sentidos das crianças de maneiras que não seriam possíveis apenas dentro de uma sala de atividades. Ao explorar ambientes naturais, as crianças podem ouvir os sons da natureza, tocar em diferentes texturas, estar em contacto com vários estímulos, o que enriquece a compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, permite que as mesmas aprendam de forma contextualizada, conectando os conceitos abstratos ensinados na sala de atividades com o mundo real ao seu redor. Passar tempo ao ar livre oferece benefícios para a saúde física e mental, incluindo aumento da atividade física, redução do stresse e melhoria do humor. Segundo o Professor Carlos Neto (2020), todos os estudos apontam para que as crianças ativas “tenham mais capacidade de aprendizagem de concentração, além de, a longo prazo, maior probabilidade de terem sucesso”. Estando perante um grupo de crianças que nas rotinas diárias já mostram a necessidade que têm de libertar a energia que detém, mostrando mais interesse nas atividades físicas, e tendo em conta que é necessário responder às necessidades do grupo, este tipo de dinâmicas são bastante positivas para os mesmos uma vez que inclui correr, saltar – gastar energia!

No Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota (CIBA), o grupo de crianças ficou a conhecer a história por trás da Batalha que ocorreu em 1385. Logo após o almoço, observei algumas crianças a simular algumas imagens que viram no CIBA, usando flechas, arcos e escudos: tudo feito com paus que recolheram da natureza. Silva e Sarmento (2017, p.43) defendem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, (...) é que revela o conteúdo do brinquedo”. Por outro lado, também visualizei algumas crianças a ultrapassarem os seus medos (como subir em árvores e em estruturas mais altas). Dar a oportunidade às crianças de brincarem de forma livre, ao ar livre, “é a melhor estratégia para formar pequenos pesquisadores, cientistas e artistas para o futuro mundo” (Neto, 2020).

Era a minha semana de intervenção e alguns dos pontos fortes que destaco foi o facto de ter arranjado estratégias para chamar a atenção do grupo enquanto nos estávamos a dirigir para o edifício que íamos visitar. Por exemplo, depois do lanche da manhã, precisei de reuni-los para iniciarmos a ida ao CIBA e rapidamente me lembrei de algumas músicas que captaram a atenção deles durante o caminho. Também em tempos de espera, foi necessário arranjar

estratégias para o grupo não dispersar, como na visita à sala de *Snoezlen* do Agrupamento de Escolas da Batalha. Nesta, como tivemos de dividir o grupo de crianças em dois, enquanto um grupo visitava a Sala, o outro ficava a conhecer a Escola. Decidimos então, juntamente com o grupo que ficou à minha responsabilidade, de ir conhecer a Biblioteca onde narrei duas histórias e ainda jogámos a um jogo proposto por mim, enquanto esperávamos pela nossa vez de nos encaminharmos à Sala.

Em conclusão, as visitas de estudo ao ar livre representam uma valiosa extensão do ambiente de aprendizagem para crianças em idade pré-escolar. Ao investir nos cuidados adequados e aproveitar os privilégios oferecidos por essas atividades, podemos enriquecer significativamente a jornada de aprendizagens das crianças, preparando-as para um futuro de descoberta e de crescimento.

APÊNDICE VII– REFLEXÃO INDIVIDUAL IX (SEMANA DE 27 A 29 DE MAIO DE 2024)

Na presente reflexão pretendo refletir sobre a semana de 27 a 29 de maio, dando continuidade à reflexão anterior que teve como principal tema a Metodologia do Trabalho por Projeto (MTP).

Esta semana foi, sem dúvida, a semana em que me senti mais cansada e que exigiu mais de mim. Foi nesta que concluímos a terceira fase do MTP e, à partida, a semana em que concluí a minha recolha de dados para a Dimensão Investigativa do meu Relatório Final.

No que toca ao nosso Projeto, deparei-me com várias dificuldades no decorrer da semana, principalmente no que toca à gestão de tempo. Nesta, planeámos fazer a estrutura da parede musical na segunda-feira, concluir a construção dos instrumentos na terça e na quarta de manhã e afixar os instrumentos na parede musical na quarta de tarde.

Ora, na segunda-feira de manhã, decidimos em pequeno grupo onde íamos colocar a parede musical e havia duas tarefas a fazer: decorar a parede de fundo onde íamos afixar as paletes e lixar as paletes para pintar num momento posterior. Achei então por bem, fazer as duas tarefas em simultâneo, dividindo-as por dois pequenos grupos. Na reunião em grande grupo, partilhou-se o local onde iríamos colocar a parede e as tarefas que havia para fazer. Segundo Cardona (2021, p. 127), “uma boa comunicação envolve ser claro no que se quer dizer, ser transparente e fomentar relações de confiança e de compromisso” (Cardona, 2021, p. 127). Questionei então o grupo para perceber quem estava interessado em pintar a parede e quem estava interessado em lixar as paletes – entretanto já estava a pensar numa estratégia para resolver posteriores conflitos que pudesse haver no caso de existirem crianças a querer participar nas duas tarefas ao mesmo tempo ou então haver um número maior de crianças a participar numa tarefa do que noutra. No entanto, fui surpreendida uma vez que o grupo até se dividiu bem pelas tarefas e também houve

crianças que não quiseram fazer nem uma tarefa nem outra então foram fazer atividades de forma livre.

Eu fiquei com o grupo que ficou a colorir a parede e as crianças decidiram as cores e a técnica que queriam usar para colorir a mesma, uma vez que é fundamental que o educador escute e considere as ideias das crianças no seu planeamento (Lopes da Silva et al., 2016). Todas participaram de igual forma e ficaram realizadas com o resultado obtido. Entretanto, chegou a hora de almoçar, a parede estava finalizada, mas as paletes não. Na hora do almoço, decidimos então dividir tarefas novamente, com o intuito de rentabilizar tempo. Embora não tivesse planificado, começamos a construção dos instrumentos e continuaram na preparação das paletes para receberem cor. Como não tinha planificado aquela tarefa para aquele momento, senti-me desorientada e sem capacidade de guiar aquela atividade, não tinha os materiais preparados e sentia constantemente a necessidade de me dirigir à arrecadação da Instituição para ir buscar material. Penso que a decisão de dividir o grupo foi positivo, no entanto, como não tinha um plano claro, resultou numa desorganização e numa falta de capacidade de orientar o grupo. Senti-me frustrada uma vez que não fui eficiente naquilo que me propus fazer. No entanto, tenho consciência que é através das experiências, e sobretudo do erro que irei procurar adquirir o maior número de conhecimentos para o meu futuro profissional. Assim, considero que é crucial para o meu percurso conseguir identificar áreas de melhoria, como a importância de planificar adequadamente as tarefas e assegurar que todos os materiais necessários estejam prontos para serem utilizados.

Na quarta-feira fui surpreendida com a presença de três mães na Instituição a propósito de outro projeto – “Maio – mês das famílias”. Fiquei muito feliz porque iam ser três crianças que, em princípio, se iam sentir realizadas por terem as suas mães presentes a fazer as coisas que eles mais gostam, no entanto, como as mães apareceram todas no mesmo horário, tive algumas dificuldades em gerir o meu tempo e a minha atenção uma vez que estava com um determinado grupo de crianças a concluir a parede musical. O plano perfeito era integrar as crianças cujo as mães estavam presentes, no projeto da parede, no entanto não era uma ideia exequível tendo em conta que a vontade das crianças era brincar livremente nas diferentes áreas da Instituição. O envolvimento/implicação de acordo com Lopes da Silva (2016), é um “estado mental de atividade intensa, caracterizado por uma forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega. Quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo” (p. 107). Então, tentei ao máximo, “dividir-me” entre as observações e a conclusão do projeto. Para complementar as dificuldades que estava a sentir naquele momento, deparámo-nos com um problema na afixação das paletes: já não podia ser no sítio previamente pensado uma vez que, quando se estavam a

cavar os buracos para colocar a estrutura da parede, reparámos que debaixo daquela zona havia muitos canos e que corríamos o risco de os rebentar. Assim, tivemos de decidir em grupo, para onde iríamos mudar a parede musical. Depois de decidido, conseguimos então, finalmente fixar a mesma.

Como referi no início da reflexão, foi uma semana cheia de desafios e que me deixaram de alguma maneira bastante frustrada. No entanto, não deixou de ser uma semana cheia de aprendizagens, com referentes importantes para o meu futuro profissional.

APÊNDICE VIII– REFLEXÃO INDIVIDUAL VI (SEMANA DE 10 A 12 DE MAIO DE 2024)

Esta semana irei refletir sobre o processo de pesquisa e da contínua construção do portfólio que estou a realizar juntamente com uma criança à minha escolha. Nesta reflexão pretendo falar do processo e das dificuldades que estou a ter na realização do mesmo.

Para iniciar este processo procurei ler e investigar sobre o que é um portfólio, uma vez que é a primeira vez que tenho contacto com este tipo de avaliação. Segundo Grace (1922), como citado em Parente (2015), “O portfólio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente” – com os outros. Inicialmente pedi autorização à encarregada de educação da criança em questão, para trabalhar e recolher dados da mesma. A autorização foi-me prontamente devolvida e segui então o meu trabalho com o T..

O T. é uma criança que apresenta algumas dificuldades a nível de comunicação verbal e, assim sendo, conversar com ele e perceber quais são os interesses dele, têm sido algumas das minhas maiores dificuldades. No entanto, o T. tem tido a oportunidade de participar no processo de construção do portfólio, escolhendo os títulos, as fotografias das dinâmicas e as cores que se encontram no portfólio. No início, expliquei-lhe de uma maneira simples no que consistia um portfólio. Enquanto o fazia, passava-me constantemente pela cabeça que o T. não estava a compreender o que eu estava a dizer. Perguntei-lhe se ele queria que a família participasse na construção do mesmo, a qual ele respondeu que “sim” verbalmente. Perguntei-lhe “quem” e ele não respondeu. Durante aquela manhã, não lhe perguntei mais nada relativamente a este assunto. No entanto, observei uma situação em que a Educadora estava a falar com ele e o T. apresentou a mesma postura. Até que a Educadora pediu para que o T. olhasse para os olhos dela e escutasse o que ela estava a dizer e ele, assim o fez, respondendo às questões que a mesma lhe colocou.

Decidi então, mais tarde, questioná-lo de uma outra forma:

[Mestranda]: T., queres que a mãe participe na construção do teu portfólio?

---- O T. continuou a brincar com os legos e a fazer construções. ---

[Mestranda]: T., olha nos meus olhos, queres que a mãe participe na construção do teu portfólio? [Temo]: Sim.

[M]: E mais?

[T]: --- *não respondeu* ---

[M]: O mano?

[T]: Sim.

[T]: O pai!


[M]: O pai também?

[T]: Sim. O pai.

Depois desta conversa, haverá então um espaço no portfólio com registos e contribuições da família da criança. Considero fundamental que o T. participe ativamente na construção do portfólio, uma vez que na minha perspetiva, só dessa forma faz sentido, já que o portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens [e do desenvolvimento], tem como particularidade possibilitar dar voz às crianças acerca das suas aprendizagens, possibilitando a sua participação na avaliação do seu desenvolvimento. No entanto, tenho consciência de que preciso de encontrar outras formas de comunicar com o T. para que a construção do portfólio seja significativa para ele. Pretendo então arranjar dinâmicas com que ele se mas, essencialmente que o T. desenvolva a sua capacidade de comunicar verbalmente com quem o rodeia. Considero que o portfólio não é apenas um sítio onde se depositam as atividades produzidas pelas crianças nem um documento “bonito” apenas para mostrar aos pais. Mas sim um sítio onde se guardam os registos mais importantes e significativos no que toca à aprendizagem e desenvolvimento da criança, condensando um olhar mais longitudinal naquilo que toca à evolução da mesma.

Falar então de um portfólio é, na verdade, falar em algo pessoal, com características próprias – e por isso únicas – não restritas apenas a determinados momentos. Durante as próximas semanas, tenciono que o T. continue a contribuir, da maneira que melhor sabe, para a construção do seu portfólio, já que este deve representar a criança a quem pertence (Knkaanranta, 1996 citado em Silva e Craveiro, 2014).

Tabela 2 | Transcrições dos vídeos

Transcrição dos vídeos			
N.º do vídeo	Data	Descrição dos momentos	Fotos ilustrativas
1	07 de maio de 2024	<p>Momento: Momento de rotina antes do almoço</p> <p>Intervenientes: J.G. + Pai da J.G. + Educadora + Mestranda + outras crianças</p> <p>Tempo: 4 minutos e 19 segundos</p> <p>Local: Puffs</p> <p>Transcrição:</p> <p>[O grupo encontra-se sentado nos puffs. A J.G. está sentada ao colo do pai, assim como o J.I.]</p> <p>[A Mestranda começa a cantar uma música, até que todos se reúnam e se acalmem.]</p> <p>Mestranda: Já estamos todos, já podemos começar! Ora bem, antes de irmos almoçar, queremos perguntar ao pai da J.G. se gostou de passar a manhã connosco?</p> <p>Crianças: Simmm!</p> <p>Mestranda: Então, quem é que quer perguntar?</p> <p>[Várias crianças levantam a mão, incluindo a J.G.]</p> <p>Mestranda: J.G.!</p> <p>J.G. (dirigindo-se ao pai): Gostaste de estar aqui comigo e com os meus amigos?</p> <p>Pai: Sim, claro que sim! Foi muito bom, muito gratificante! Tu gostaste, filha?</p> <p>J.G. (enquanto dá um abraço ao pai): Sim!</p> <p>Mestranda: Quer partilhar qual foi o momento de que mais gostou? Se algo o surpreendeu...</p> <p>Pai: Gostei muito da vossa reunião logo de manhã, do Saquinho das Surpresas... e depois das vossas brincadeiras. Muito obrigada!</p> <p>Mestranda: E tu, J.G., o que é que sentiste?</p> <p>[A J.G. olha para a Mestranda, em silêncio.]</p> <p>Mestranda: Sentiste-te nervosa?</p> <p>J.G.: Não!</p> <p>Mestranda: Sentiste-te feliz?</p> <p>J.G.: Sim!</p> <p>Educadora: Sentiste-te corajosa?</p> <p>J.G.: Sim!</p> <p>Educadora: Boa! Que bom!</p> <p>[Fim do vídeo]</p>	

Momento: Momento de acolhimento

Intervenientes: L.. + Pai do L. + Educadora + Mestrandas + outras crianças

Tempo: 6 minutos e 58 segundos

Local: Tapete de relva

Transcrição:

[Todos se encontram sentados no tapete de relva. O L. está sentado ao lado do pai. Devido à agitação do grupo, a Mestranda começa a cantar uma música. Todos acompanham]

Mestranda (a sussurrar): Então, quem é que temos cá hoje?

D.: O pai do L.!

Educadora: E como é que se chama o pai do L.? Alguém sabe?

A.: É o tio!

Educadora: Pois é.. vocês se calhar não sabem mas o pai do L. também é tio da nossa A. e do nosso L.D.

Educadora: Como é que achas que o teu pai é?

[O L. fica pensativo por alguns segundos, enquanto está encostado ao pai.]

L.: Bonito!

Educadora: Tu sabes a idade do pai?

[O L. acena negativamente.]

Mestranda: Hmmm, mas sabes nos dizer se o teu pai é mais velho ou mais novo do que tu?

L.: Mais velho!

Educadora: Mais velho, muito bem! Olha, e diz-me lá coisas que tu gostas de fazer com o teu pai!

L.: Jogar à bola!

Educadora: E mais? O que é que tu gostas muito de fazer com o teu pai?

L.: Trabalhar!

Educadora: Trabalhar, isso mesmo! Vocês às vezes dizem que o L. falta, não é? Pois é.. muitas vezes o Lourenço falta porque fica a ajudar o pai! E porquê? Para além do trabalho no campo, o que é que o teu pai faz mais, L.?

D.L: Ecavações!

L.: Faz bolos.

Educadora: Pois é, o pai do L., é... como é que se chamam as pessoas que fazem aqueles bolos maravilhosos?

D.L: A minha avó! Ela faz bolos bons.

Mestranda: Acredito que sim, mas o pai do Lourenço faz aqueles bolos que nós vimos nas pastelarias...

D.: Pasteleiros!

Educadora: Isso! O pai do nosso L. é pasteleiro. E o trabalho na pastelaria é um trabalho que se faz de noite ou de dia?

L.: De noite e de dia.

Educadora: Mas e o pai? Ele quando vai para a pastelaria vai de noite ou de dia?

L.: De noite!



Educadora: E porquê? Quem é que é capaz de explicar?

S.: Eu, eu!

Educadora: Diz lá, S.!

S.: Porque alguém encomenda e tem que se fazer para se comer rápido!

Educadora: Não é só por isso... quem sabe mais? As pastelarias, normalmente estão abertas de noite ou de dia?

Todos: De dia!

Educadora: E para elas estarem abertas de dia, o que têm de ter lá?

S.: Têm que fazer bolos.. à noite!

Educadora: Então para os bolos estarem fresquinhos, têm que estar prontos logo pela manhã..

Mestranda: Vocês gostavam de ir a uma pastelaria de manhã e comer um bolo duro? Assim seco e que não soubesse assim lá muito bem?

Todos: Não!

Mestranda: Então para isso não acontecer pessoas como o pai do L. têm que acordar muito cedo! A que horas é que tem que se levantar?

Pai do L.: Três e meia da manhã...

N.: Uauuuuuu!

Educadora: Então, vocês quando vão à pastelaria e pedem um pastel de nata fresquinho, estaladiço e, às vezes, quentinhos... só é possível comer um pastel de nata assim porque este senhor se levantou de madrugada para depois comerem!

Mestranda: Pois é, enquanto nós estamos todos a dormir, a descansar, o pai do L. muitas vezes está a começar o seu dia para nos dar bolos bons!

Educadora: Isto tudo para dize o quê? Que o L. às vezes falta, porque não está com o pai depois do jantar... porque os pais vão dormir muito cedo!

Mestranda: Então e mais? O que gostavam de saber mais?

D.: O que ele fazia quando era pequeno? Na escola.

Mestranda: Então pergunta lá, D.

D.: O que é que fazia quando ia para a escola?

Pai do L.: A brincadeira que eu mais gostava era jogar ao berlinde.

D.L.: Berlindes? Eu ontem trouxe berlindes!

Educadora: Pois foi, D.L, e como é que se joga? Sabes explicar?
[O D.L. acena negativamente com a cabeça.]

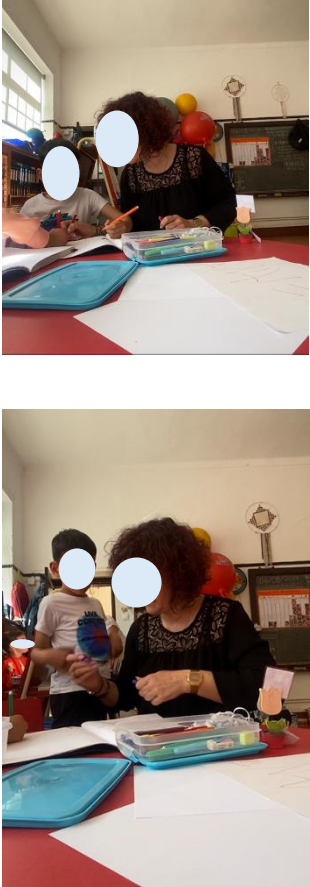
Mestranda: Então vamos pedir ao pai do L. que nos explique.


M.: Podemos ir buscar as bolinhas de fazer os colares?

Educadora: Claro que sim, vai lá buscar.
[A M. vai a correr buscar a caixa das bolinhas que está dentro da Sala de atividades. Retorna e coloca a caixa no meio do tapete. O pai do L. abre a caixa e dispõe algumas bolas pelo tapete.]

Pai do L.: Pai do L.: Nós fazíamos assim um triângulo...

Educadora: Vá, vamos todos aprender para amanhã jogarmos todos!
Já nem me lembro bem... Isto marcava-se na terra, o triângulo, e

	<p>depois era tentar acertar com os berlindes dentro do triângulo. [Instala-se alguma agitação.] Mestranda: Então vamos lá ouvir.. D. ouve para depois ensinares aos meninos do 1.º CEB, pode ser? Pai do L.: Depois pegava-se nos berlindes e atiravam-se assim... L. (a sussurrar no ouvido do pai): Posso tentar? Pai do L.: Vai, filho! [Fim do vídeo]</p>	
<p>3 8 de maio de 2024</p>	<p>Momento: Atividade Livre Intervenientes: Mãe do J. + J. + A. Tempo: 7 minutos e 55 segundos Local: Sala de atividades – Área dos desenhos Transcrição: [O J. e a mãe estão sentados, a desenhar no caderno de desenhos do J. O J. desenha vários corações numa folha branca, enquanto a mãe o observa.] Mãe: De que cor vais pintar esse? J. (enquanto pinta): De laranja! Mãe: Então eu vou usar... este verde. [A mãe começa a colorir.] Mãe: Então, o que é que estás a fazer aqui no meio? J.: É um triângulo! Mãe: Mas não eram só corações? J.: Agora quero um triângulo. [Continuam a pintar em silêncio.] J.: Aquilo que eu te dei no outro dia de prenda, era um sabonete, não é um cheirinho! Mãe: Então e eu não sei que é um sabonete? Está lá no meu quarto, a mãe guardou lá. [Continuam a pintar em silêncio.] [A Educadora coloca uma música nas colunas. O J. começa a cantá-la.] Mãe: Olha, achas que pinto aqui no meio ou deixo assim? J.: Não! Mãe: Não? Fica assim? [O J. acena afirmativamente com a cabeça.] Mãe: Tens a certeza? Ali no buraco não faço nada? [J. continua a pintar.] Mãe: Hm? J.: Acho que podes pintar da cor que tu quiseres! [Continuam a pintar em silêncio.] [Chega uma criança, senta-se na cadeira ao lado do J., pega numa caneta e começa a pintar o desenho dele.] J.: Acabei! [O J. vira a folha do caderno, mas a mãe intervém.] Mãe: Calma! Deixa a A. acabar de pintar o coração dela. Ela está a pintar também e a mãe ainda não acabou. [O J. coloca a tampa na caneta que estava a usar e guarda-a na</p>	

	<p>caixa. Fica a observar a mãe a pintar.] [A mãe termina.] J.: Já posso virar? Mãe: Espera! Deixa-a acabar! Calma! <i>Calmex!</i> [O J. tira o lápis da mão da mãe e arruma-o na caixa.] [Enquanto a mãe e o J. olham para trás, a A. termina de pintar e vira a página. O J., ainda virado para a frente, não repara. A A. aponta para a folha.] J. (enquanto toca na mãe): A A. já acabou! Mãe: Ai já? Então agora vamos desenhar o quê? [O J. permanece pensativo.] Mãe: Vá, que a mãe tem que se ir embora! [O J. continua pensativo.] Mãe: Já sei! Vou desenhar uma flor! J.: Temos que ir lavar as mãos! Mãe: Lavar as mãos? Agora? J.: Sim! Temos que ir para desenhar! [O J. sai. A mãe começa um novo desenho com a A.] [O J. regressa.] J.: Queres ir fazer o desenho? Mãe: Qual desenho? J.: Das mãos! Lá fora com a Júlia. Mãe: Está bem! [O J. dirige-se à Educadora para ir buscar tintas.] [Fim do vídeo]</p>	
<p>4</p>	<p>Momento: Acolhimento Intervenientes: Pai do D.L. + D.L.+ crianças + Mestrandas + Educadora Tempo: 3 minutos e 23 segundos Local: Caixa de areia Transcrição: [O grupo encontra-se sentado na caixa de areia. O pai está sentado no muro, junto à caixa, com o D.L. ao colo.] Pai: Então, como é que se chama o teu pai, filhote? [D.L. murmura algo muito baixinho ao ouvido do pai.] Pai: Han? [D.L., sorrindo e ainda a falar muito baixinho:] Não quero dizer... Pai: Não queres dizer? Então como é que vamos fazer para me apresentar? D.L. (muito baixinho): É C... Educadora: C.! Boa! Mestranda: Então e como é que tu costumavas chamar o teu pai? É pai? Papá? Educadora: Chamas-lhe C.? D.L.: Não... chamo-lhe pai. Mestranda: Chamas o pai como a menina daquela história que eu contei hoje de manhã? Como é que a menina chamava a mãe?</p>	

	<p>Crianças: Mãeeeeee, oh mãeeeeeeeeee!!!</p> <p>Mestranda: É assim?</p> <p>[D.L. ri-se.]</p> <p>D.L.: Sim!</p> <p>Mestranda: Olha, e o pai gosta de futebol? É de que clube, contamos lá!</p> <p>D.L.: Benfica.</p> <p>Educadora: Benfica? Pronto, viva ao Benfica!</p> <p>Mestranda: E tu sabes qual é a comida favorita do teu pai? O que é que ele gosta mais de comer?</p> <p>[D.L. acena com a cabeça negativamente.]</p> <p>Mestranda: Então pergunta lá ao pai para ver se ele nos quer contar...</p> <p>D.L.: Ele gosta de pão!</p> <p>Educadora (entre gargalhadas): Gosta de pão? Eu também gosto muito de pão!</p> <p>Educadora: D., sabes qual é o desporto favorito do pai? Eu acho que sei...</p> <p>[Enquanto D.L. permanece em silêncio, outras crianças sugerem desportos. D.L. vai acenando negativamente até que uma criança diz:] Tenho a certeza que é futebol.</p> <p>D.L.: Não, não, é bicicletas!</p> <p>Pai: É verdade!</p> <p>Educadora: Pois é! O C. é muito bom a andar de bicicleta!</p> <p>[D.L. levanta-se, puxando a mão do pai.]</p> <p>D.L.: Vamos andar!</p> <p>[Fim do vídeo]</p>	
--	--	--

Momento: Acolhimento

Intervenientes: M. + Pai da M. + crianças + Educadora + Mestrandas

Tempo: 4 minutos e 12 segundos

Local: Caixa de areia

Transcrição:

[O grupo encontra-se sentado na caixa de areia. A M. está deitada no colo do pai olhando para o “horizonte”, que por sua vez também está na caixa de areia.]

Mestranda: Então, olhem, quem é que temos cá hoje?

Crianças [em coro]: O pai da M.!

[A M. agarra-se ao pescoço do pai e continua a olhar para o “horizonte”]

Educadora: Alguém sabe o nome do pai da M.?

Crianças: Não!

Mestranda: Vamos perguntar à M., será que ela nos quer dizer?

L.N: Como é que se chama o teu pai?

[A M. volta-se para o pai, agarra-o no pescoço e deita a cabeça sobre ele, sem dizer nada.]

Educadora: É Luís? É Tiago?

Pai: É B.

N.: Como o professor de música!

Educadora: Que giro, pois é!

Educadora: Agora, que pergunta é que costumamos fazer aos pais quando eles cá vêm?

G: Como é que eles brincavam.

Mestranda: Quando eram...

Crianças: Pequenos!

D.R: Como nós!

Mestranda: Que brincadeiras é que tinha na escola, na rua.. como é que era?

[A M., vira-se e senta-se no colo do pai.]

Pai: Na escola, vínhamos ali para aquelas árvores, e subíamos até lá em cima!

Educadora: Ahh, pois é! O Bruno também andou aqui nesta escola!

Mestranda: Uau, subir às árvores! Isso é corajoso!

[As crianças mostram reações de surpresa]

Pai (sorrindo): Sim, mesmo lá em cima! Principalmente naquela carvalha que havia ali atrás!

L.N: Aquela que ainda está ali??

Pai: Possivelmente!

Educadora: Estou a ver aqui muitos meninos que ficaram encantados com essa ideia de subir às árvores.

Pai: De resto eram jogar à apanhada e ao berlinde!


Mestranda: E M., tu já brincaste com o pai a algum desses jogos?


[A M. encosta-se ao pai e acena positivamente com a cabeça.]





Educadora: E o que é que gostas mais de fazer com o pai, M.?

[A M. encosta-se ao pai, e não responde]

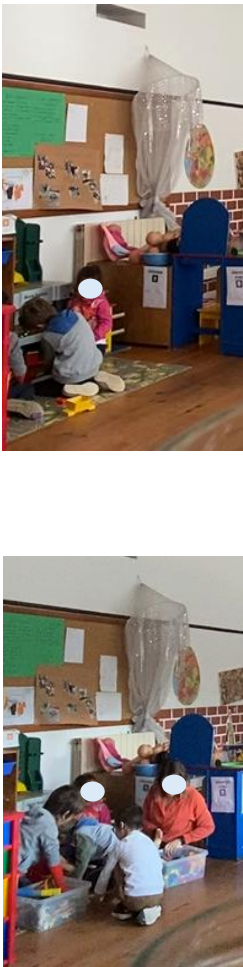


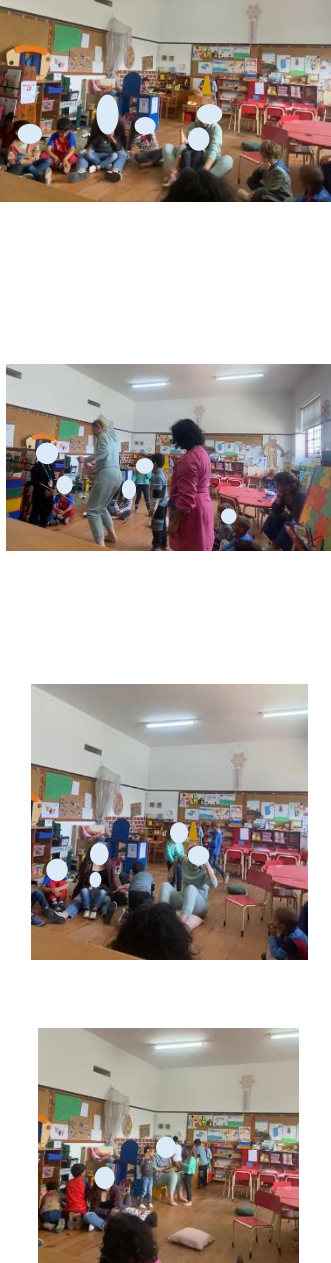
	<p>Pai: Andar de bicicleta, não é? [A M. acena positivamente com a cabeça] Educadora: Que bom! [As crianças reagem animadamente. A M. sorri e deita-se de novo no colo do pai.] Mestranda: E agora o que será que a nossa M. vai querer mostrar ao seu pai? [A M. levanta-se e puxa o pai pelo braço.] [Fim do vídeo]</p>	
<p>6</p> <p>13 de maio de 2024</p>	<p>Momento: Acolhimento Intervenientes: Pai do S + Mãe do S. + S. + crianças + Mestrandas + Educadora Tempo: 13 min e 21 segundos Local: Tapete de relva Transcrição: [O grupo encontra-se sentado na relva. O S. está à frente do pai, a segurar uma bola de basquetebol. A mãe está mais afastada, com duas crianças ao colo.] Mãe: Salvador! [Acena-lhe. Quando o S. olha, a mãe manda-lhe um beijinho.] [O S. lança-lhe a bola, mas esta escorrega e cai no chão. Outras crianças apanham-na. O S. vai buscá-la, regressa ao seu lugar e esconde a bola dentro da camisola.] Mãe: Tens um bebé dentro da barriga? [O S. sorri, retira a bola de dentro da camisola e pousa-a à sua frente.] [A Mestranda começa a cantar uma música de "Boa Tarde". O grupo faz silêncio.] Mestranda: S., queres apresentar esses dois senhores que estão aqui connosco hoje? S.: Afinal não quero. [Sorri.] Mãe: Olha, diz só o nome da mãe e do pai, amor. S.: A mãe é a I. e o pai é o David. Mestranda: E tu? S.: Eu sou o S. Educadora: Estás feliz por ter aqui a mãe e o pai? [O S. acena com a cabeça, afirmativamente.] Mestranda: E o que é que tu mais queres fazer com o pai e a mãe hoje, aqui no jardim? S.: Jogar basquete com a mãe e fazer escalada com o pai. Mestranda: Uau! Escalada? Onde? S.: Ali naquela árvore, como o pai da M.![Aponta.] Educadora: Quem é que se lembra, quando esteve cá o pai da M., dele ter dito que quando andava aqui nesta escola, ele gostava muito de... D.L.: Subir às árvores! Educadora: Pois era! Ele disse-nos que ele e os amigos conseguiam</p>	

	<p>subir aos carvalhos, e eu e os meninos ficámos assim... UAU! Quem nos dera conseguir subir aos carvalhos!</p> <p>Mestranda: Pois é! E o D., quando ouviu o pai da M., lembrou-se logo de um dia ter ido ao "Pé Descalço" e ter visto lá o quê?</p> <p>D.: Bocadinhos de madeira a fazer de escalada! E depois nós subíamos até lá em cima sozinhos!</p> <p>S.: O meu pai pode fazer isso!</p> <p>Pai: Então, o que é que vocês acham de, além de jogar basquete, fazermos uma espécie de parede de escala ali no carvalho?</p> <p>[As crianças batem palmas e dizem que sim.]</p> <p>Mãe do S.: Então temos que pôr mãos à obra!</p> <p>S.: Espera! Falta aquela pergunta que fazemos sempre!</p> <p>Mestranda: Qual pergunta, S.?</p> <p>S.: O que é que vocês faziam na escola quando eram pequenos?</p> <p>Mãe do S.: Olha, quando eu andava aqui na escola — porque eu também andei aqui nesta escola — eu brincava ao elástico com as meninas, saltávamos muito à corda, ao elástico...</p> <p>S.: Como a mãe do J.! Ela até deixou aqui um!</p> <p>Mãe: ... brincávamos com berlindes, a mãe gostava muito de brincar com berlindes. Escondíamos-nos nos arbustos, jogávamos à apanhada, ao mata...</p> <p>S.: E tu, pai? Tu não andaste nesta escola!</p> <p>Pai: Pois não, pois não... Nós esborrachávamos latas, porque não tínhamos bolas, sei lá... jogávamos aos polícias e ladrões, ao prego...</p> <p>D.: Ao prego? Como?</p> <p>[O pai levanta-se e exemplifica no chão. O S. levanta-se e segue-o.]</p> <p>Pai: Fazíamos um círculo grande, que era o mundo. Depois tínhamos um prego grande, fazíamos assim... assim... depois apagávamos este risco, fazíamos outro... até conseguirmos conquistar o mundo inteiro! Se o prego cair, passamos a vez a outro.</p> <p>S.: Vamos, vamos!</p> <p>[Levantam-se todos da roda.]</p> <p>[Fim do vídeo]</p>	
7	<p>Momento: Subida da escalada à volta de uma árvore</p> <p>Intervenientes: Pai do S. + mãe do Salvador + S. + outras crianças</p> <p>Tempo: 46 segundos</p> <p>Local: Exterior da sala</p> <p>Transcrição:</p> <p>[O S. aproxima-se da estrutura de madeira. Coloca os pés nas estacas e segura-se ao tronco da árvore.]</p> <p>S.: Como é que faço isto? Eu não consigo!</p> <p>Pai: É bom ser difícil, tens que treinar.</p> <p>[A mãe aproxima-se. Coloca as mãos à volta das pernas do S.]</p> <p>Mãe: Vá, tu consegues!</p> <p>[A mãe larga as pernas do S. O S. tenta subir, mas desce para as estacas mais baixas e, depois, para o chão.]</p> <p>S.: Não dá!</p>	

	<p>Pai: Não dá... tens que treinar. [O S. afasta-se e posiciona-se atrás das pernas do pai, com expressão de frustração.] [Fim do vídeo]</p>	
<p>8</p> <p>14 de maio de 2024</p>	<p>Momento: Confeção de um bolo Intervenientes: Mãe da L.R. + L.R. + outras crianças Tempo: 17 minutos Local: Refeitório Transcrição: [As crianças, a Mestranda e a mãe da L. R., estão reunidas à volta das mesas.] Mestranda: Então, quem sabe o que vamos fazer hoje? N.: Um bolo!! J.: De chocolate? Mãe da L.R.: (sorri) Hoje vamos fazer um bolo mais simples, mas muito saboroso. Adivinham de quê? D.R.: De laranja! Estão ali laranjas, tem que ser de laranjas. Mãe da L. R.: Muito bem, de laranja! Mestranda: E vamos precisar do quê para fazer o bolo? J.G: De farinha e ovos! J.: Das laranjas. N.: Eu gosto muito de laranjinhas! Mãe da L. R.: Quem quer ajudar a pôr os ovos na tigela? N. (levanta a mão): Eu! Eu quero! Mãe da L. R.: (entrega o ovo com cuidado) Segura bem... isso... parte devagarinho. [Som de casca a bater na tigela, seguida de gargalhadas das crianças] D.L.: Caiu a casca lá dentro!! Mestranda: Não faz mal, vamos tirar. Vês? (retira a casca com a colher). Mãe da L. R.: Precisamos de mais dois ovos. Quem ajuda? J.: Eu! Mãe da L.: Então vá, J., mostra como consegues. [J. parte o ovo, alguma hesitação. Escorre para fora da tigela] N.: (a rir) Foi para a mesa! Mãe da L. R.: L., queres ajudar também? [L. olha para a mãe, e acena com a cabeça positivamente] Mãe da L.: Muito bem, conseguiu! Mãe da L. R.: Agora vamos pôr o açúcar. Quem segura a chávena? D.R.: Euuu! Mestranda: Segura com as duas mãos, isso mesmo. N.: Eu quero mexer! Mestranda: Vamos todos mexer um bocadinho, cada um à sua vez. [As crianças vão mexendo a massa alternadamente] Mãe da L. R.: Agora precisamos de raspar a casca da laranja. Isto é um bocadinho difícil. J.: Eu quero! Mestranda: É só raspar devagar.</p>	   

[J. tenta raspar a casca, a mestranda segura na mão dele para ajudar.]
N.: Eu também quero!
Mãe da L. R.: Um de cada vez.
Mestranda: L. R. não queres experimentar?
L. R.: Sim...
[A L. pega no ralador e começa a raspar a casca da laranja para a taça]
Mãe da L. R.: Vês, assim consegues!
L. R.: (muito baixo) Sim...
Mãe da L. R.: Agora vamos espremer o sumo. Pode ser ali o J. que está muito caladito!
[J. aperta forte o espremedor, faz força e riem-se porque o sumo espirra um pouco para a cara da N.]
J.G.: Caiu na mesa!!
[As crianças vão rodando no espremedor. A L. R. só participa quando a mãe lhe segura nas mãos para girar a laranja.]
Mãe da L. R.: Muito bem, pronto. Agora juntamos tudo à massa. Quem ajuda a mexer?
N. e J.: Eu! Eu!
Mãe da L. R.: Falta a farinha e outra coisinha que ajuda a crescer. Quem despeja?
J.G.: Eu consigo!
Mestranda: Então vá, devagarinho.
[J.G. despeja metade e depois olha para a mestranda a rir-se.]
Mãe da L. R.: Boa! Agora mexemos tudo outra vez.
N.: Quero provar, Júlia!
J., J.G e D.R.: Eu também!!!
Mestranda: Calma! Vamos então só colocar um dedinho lá dentro e provamos todos ao mesmo tempo, boa?
Mestranda: 1, 2, 3!
[À contagem de 3, as crianças colocam o dedo indicador na taça onde está a massa do bolo e levam à boca.]
N.: Quero mais!!!
D.L.: Eu também!
Mestranda: Se continuarmos a provar a massa assim, o que acontece daqui a bocadinho?
J.: Não há bolo!
Mãe da L. R.: Agora vamos untar a forma. Isto é importante.
Mestranda: Um de vocês segura e outro passa o pincel.
[O D.R pega no pincel que já tem manteiga nas cerdas e o D.L segura a taça.]
D.R.: Parece que estou a pintar!
N.: Eu quero pintar também! Oh Júlia, olha aqui Júlia!
Mãe da L. R.: Muito bem, agora despejamos a massa. Quem ajuda?
[A mãe da L. R. segura a tigela e a L.R. ajuda a deitar, com as mãos dela por cima das da mãe.]
Mãe da L.R. : Perfeito!
Mestranda: Então e agora, já está pronto pra comer?

	<p>Crianças [em coro]: Nãoo!</p> <p>D.R: Tem que ir ao forno!</p> <p>Mestranda: Quanto tempo acham que demora a cozer?</p> <p>J.: Cinco minutos!</p> <p>N.: Uma hora!</p> <p>Mãe da L. R.: Nem tanto, nem tão pouco. Uns 30 a 40 minutos. [A mãe da L. pega na forma e vai em direção ao forno para colocar a massa a cozer.]</p> <p>Mestranda: Enquanto isso, vamos arrumar a mesa. Cada um ajuda com uma coisa, combinado?</p> <p>L. R.: Eu ajudo a mãe! [As crianças ajudam a arrumar, ainda animadas a falar do bolo.]</p> <p>[Fim do vídeo]</p>	
9	<p>Momento: Brincadeira na área das construções</p> <p>Intervenientes: Mãe do D. + D. + outras crianças</p> <p>Tempo: 6 minutos e 12 segundos</p> <p>Local: Área das construções</p> <p>Transcrição: (A mãe do D. aproxima-se da área das construções, onde o D., o D.L. e o G. estão a brincar com blocos de madeira e peças grandes. O ambiente é descontraído, mas com o típico burburinho da sala.)</p> <p>Mãe do D.: Então... o que é que vocês estão a construir aqui?</p> <p>D. (sorri e olha para a mãe): É uma... é uma casa.</p> <p>Mãe do D.: Uma casa? Hum... e tão grande! Quem é que vai morar nela?</p> <p>D.L.: Euuu!</p> <p>G.: Não! É... é para os carros.</p> <p>Mãe do D.: Estou a ver que ainda não decidiram bem. (O D. pega numa peça, olha para a mãe.)</p> <p>Mãe do D.: Coloca aí, força... sim, isso mesmo. Está a ficar forte.</p> <p>D. (com voz baixinha): Aqui pode cair...</p> <p>Mãe do D.: Pois pode... então vamos pensar... se calhar pomos outra peça aqui de lado a segurar. O que achas?</p> <p>D.: Sim...</p> <p>(O G. tenta empilhar muitas peças umas sobre as outras, mas cai tudo.)</p> <p>G.: Ohhh... caiu!</p> <p>D.L. (ri): Eu disse que ia cair.</p> <p>Mãe do D.: Faz parte, não é? Cai... depois volta-se a fazer. (O D.L. olha para a mãe do D. e pergunta)</p> <p>D.L.: Também pode ser uma escola?</p> <p>Mãe do D.: E quem é que vai ser o professor?</p> <p>D.L.: Eu!</p> <p>G.: Não, eu quero ser o professor!</p> <p>D. (ri e olha para a mãe) Eu posso ser o aluno.</p> <p>Mãe do D.: Boa ideia, D. Então vais aprender muito com estes dois. (Passados alguns minutos, o J.I. aproxima-se e senta-se ao colo da mãe do D.)</p>	

	<p>Mãe do D.: Olá, J.I. voltaste?</p> <p>J.I.: Sim... os meus porcos?</p> <p>Mãe do D.: Porcos?</p> <p>D. (entrega-lhe um porco de borracha): Toma. (<i>A construção fica quase pronta. O D. ajeita uma peça e olha para a mãe, sorridente.</i>)</p> <p>D.: Já está!</p> <p>Mãe do D.: Uau! (O J.I. atira o porco para cima da construção, desfazendo-a)</p> <p>[O vídeo termina]</p>	
<p>10</p> <p>20 de maio de 2024</p>	<p>Momento: Reunião de acolhimento</p> <p>Intervenientes: Mãe da N. + Irmã do L.D. + Educadora + Mestrandas + outras crianças + Auxiliar</p> <p>Tempo: 12 minutos e 48 segundos</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Transcrição: [Encontram-se todos sentados. A N. está sentada entre as pernas da mãe e o L.D., no colo da irmã assim como outra criança]</p> <p>Mãe da N.: O que é que a mãe fazia quando era criança?</p> <p>N.: A mãe faz muitos desenhos no computador.</p> <p>Mãe da N.: Desenhos no computador?</p> <p>N.: Agora a mãe faz desenhos no computador, mas o que é que a mãe fazia quando era criança? Quando tinha a tua idade...</p> <p>N.: Brincar...</p> <p>Mãe da N.: Brincar, pois! A mãe não fazia desenhos no computador, porque a mãe não tinha computador com essa idade.</p> <p>Educadora: Luís, vamos escutar a mãe da I. ok?</p> <p>N.: Mas a mãe já tinha computador no 3.º e 4.º...</p> <p>Mãe da N.: Não, nem no 3.º nem no 4.º. A mãe só teve computador quando tinha 18 anos, quando começou a trabalhar.</p> <p>Auxiliar: E os jogos que a mãe fazia? brincadeiras</p> <p>Mãe da N.: As brincadeiras... a brincadeira mais usada quando era criança era pular aos elásticos, sabem? Eu penso que vocês já devem ter falado nisso...</p> <p>[Enquanto a mãe da N. fala do jogo do elástico, o G. aponta para a estante e a Educadora levanta-se e vai buscar o elástico.]</p> <p>Educadora: Era este o elástico?</p> <p>Mãe da N.: Exatamente, era mesmo isso! Na escola, a gente, em crianças.... Espera aí, N., dá aí um jeitinho.. Deixa a mãe ir fazer. [Enquanto fala, levanta-se para agarrar no elástico e a Educadora levanta-se, auxiliando a mãe da N.]</p> <p>Mestranda: Quem é que vai ali fazer par comigo? [Duas crianças colocam a mão no ar]</p> <p>Mestranda: Vai lá L., para a mãe da N. saltar! E tinham alguma lengalenga? Alguma música associada como algumas pessoas têm quando saltam à corda?</p> <p>Mãe da N.: Não tinha... olha, não me recordo...</p> <p>Educadora [para o L.]: Baixa, baixa!</p>	

Mãe da I.: Recordar-me do jogo, já não é mau... [Risos.]
[Mãe da N., começa a saltar entre o elástico. As crianças estão todas a olhar. A N. levanta-se, assim como o T.]

Mãe da N. [enquanto salta]: Era assim, assim, assim... depois o elástico ia-se levantando.. para os joelhos, depois para a cintura...

N.: Eu quero, eu quero.. deixa mãe!

Educadora: Então vá, vamos subir, vamos subir L.! Para a cintura, para a cintura!
[Enquanto a mãe da N. salta.]

Educadora: Isso, isso, isso, boa!! A mãe da N. sabe!
[N. ri-se à gargalhada! O T. aproxima-se do elástico e toca na Mestranda apontando para o elástico]

Mestranda: Queres experimentar, T.? Queres experimentar?
T.: Sim, o T. quer experimentar!

Mestranda: Então vá, primeiro a N. que pediu primeiro.
[A N. salta apoiando-se na mãe.]

Mestranda: Boa, boa!
[O T. dá saltos com o dedo no ar repetindo: “T., T.!”]

Educadora: Vá agora, é o T.!
[O T. dirige-se ao elástico e começa a saltar.]

Mãe da N.: E pronto, era assim que nós brincávamos... também às escondidas, à apanhada! [Enquanto se sentava]

Educadora: Vamos ouvir! Boa T., senta-te aqui agora!

Mãe da N. [Enquanto se sentam]: Na nossa altura, nós não precisávamos de muito para nos distrairmos, bastava encontrarmos uma pedrinha na rua que nós íamos brincar com a pedrinha a tarde toda! Não precisávamos de brinquedos...

[O T. volta a levantar-se e começa a vaguear pela sala.]

G.: Era como a mãe do D.!

Mestranda: Exatamente.. quando a mãe do D. veio cá, o que é que ela disse? Diz lá G.!

[Enquanto isso, a N. puxa a cabeça da mãe para olhar para ela.]

G.: Ela disse que não tinham brinquedos como nós.

Mãe da N.: Nós ate gostávamos de ir apanhar batatas! Até isso era uma brincadeira.. batatas, cebolas..

Educadora: É como aqui o nosso L. Não é? Ele também gosta muito do trabalho do campo que faz com o pai...

[O L. acena positivamente com a cabeça, enquanto ouve as palavras da Educadora.]

N. [Num tom mais elevado]: A mãe era cortar milho, tomates! Pipocas, pipocas!

Mãe da N.: E mais... a minha mãe ia-me ver à escola sem a professora chamar.. não era preciso haver assim um convite nem nada do género.. os pais estavam autorizados em ir às escolas ver os filhos a brincarem, a terem aulas.. tudo!

Educadora: Que engraçado! Mas isso é maravilhoso!

Mãe da N.: Sim, como eu estou aqui agora, eles também estavam!
[Enquanto a mãe da N. fala, a N. está no colo da mãe, a chamá-la e

a querer falar por cima dela.]

Mãe da N.: Calma N.! A mãe está a falar com os meninos!

N.: Não, fala comigo! Olha para mim!!

Mãe da N.: Espera N. senão a mãe vai-se chatear! Então... mas lá está, era escola da aldeia, toda a gente se conhecia! Talvez isso facilita-se um pouquinho essa parte...

Educadora: Pois.. mas mesmo assim, estou espantada!

Mestranda: Já viram meninos? Vocês também gostavam que os vossos pais viessem cá sempre que pudessem?

N.: A minha mãe já está aqui, ela é muto fixe.

D.L.: E a minha veio no outro dia!

[A N. escala pelas costas da mãe e encosta a cabeça no seu ombro]

N.: Tu és tão linda!

Mãe da N.: Obrigada, meu amor!

[A mãe abraça a N. e trocam algumas palavras em tom de sussurro]

Mestranda R.: Então e a irmã do L.D?

L.D [Ainda deitado no colo da irmã]: És tu, mana!

Irmã do L.D: Eu também cresci numa aldeia, a minha escola era nessa aldeia e toda a gente se conhecia. E as brincadeiras que tínhamos eram muito diferentes das que se vêm agora!

Educadora: E ainda tu só tens 18 anos. Imagina a mãe da N.. São quantos anos?

Mãe da N.: Pergunte à N. que ela sabe... Quantos anos tem a mãe?

N.: A mãe é linda!

[Risos]

Educadora: Que idade tem a mãe? Quantos anos?

N.: A mãe tem... a mãe tem trinta... e três.

Educadora: Pois é, 18 e 33..

Mestranda: Qual é o número maior? 18 ou 33?

Crianças em coro: 33!!!

Mestranda: Então quem é mais velha?

D.: A mãe da N.!

Educadora: Boa!

Irmã do L.D.: Na escola não havia telefones, nem em casa... Não cresci a brincar com telefones, computadores, nada nisso! Sempre foi à base de brincadeiras... Já foi um bocado diferente porque eu tive brinquedos, mas eu cresci mais com os meus primos e também brincávamos com as batatinhas pequeninas. Atirávamos uns para os outros!

[O L.D sai do colo da irmã, senta-se ao lado dela e fica a olhar para ela.]

Educadora: Ai que giro!

[A N. levanta-se vai para trás da mãe e começa a mexer no cabelo da mãe. Tira os óculos de sol que se encontram na cabeça da mãe e coloca-os na cara. Vai à casinha buscar um pente. Entretanto o T. sai da área da casinha e senta-se no colo da Mestranda. A irmã do L.D. continua a falar.]

Irmã do L.D.: Sim. E jogávamos muito futebol. Eu era a única

	<p>menina, no meio dos meus primos todos!</p> <p>Educadora: Que bom, recordar a nossa infância, não é?</p> <p>Mãe da N.: É mesmo! Nós com 12 e 13 anos o meu pai já nos mandava ir aos sítios sozinhas... iam fazer recados! À padaria, à mercearia, por aí...</p> <p>[A N. começa a puxar a mãe por um braço, enquanto a mãe está a falar com o grupo. A uma dada altura, coloca-se em frente à mãe e, num tom mais elevado diz: “Vem cá, vem cá!”]</p> <p>Mãe da N.: Calma, N.! Senta-te aqui!</p> <p>N.: Vem cá, vem cá, vem cá! [Enquanto puxa o braço]</p> <p>Educadora: Oh, Nádida! A mãe agora vai-nos cantar uma música que ela já me tinha pedido, não queres ouvir?</p> <p>Mãe da N.: O que é que tu queres, filha?</p> <p>[A N. continua a puxá-la pelo braço e a mãe levanta-se e vai com ela até à área da casinha.]</p> <p>Educadora: Mostras à mãe e depois vens aqui!</p> <p>Mãe da N.: Mostra lá!</p> <p>[A N. senta a mãe na cadeira e começa a penteá-la e a “secar” o cabelo com o secador de brincar. As outras crianças ficam a olhar e pedem para se levantar.]</p> <p>Mestranda: Então agora que já conversámos muito com a mãe da N. e a irmã do L.D vamos todos fechar os olhos, respirar fundo e vamos pensar para onde queremos ir brincar! Já vou perguntar!</p> <p>[Faz-se silêncio!]</p> <p>[O vídeo termina]</p>	
--	--	--

Momento: Reunião de acolhimento

Intervenientes: Mãe do G. + Educadora + Mestrandas + outras crianças + Auxiliar

Tempo: 3 minutos e 19 segundos

Local: Tapete de relva

Transcrição:

[O grupo encontra-se sentado na relva. O G. está ao lado da mãe.]

G.: O que é que tu brincavas quando eras como eu?

Mãe do G.: Eu?

G.: Sim!

Mãe do G.: Brincava com muitas coisas!

G.: Mas... a quê?

Mãe do G.: Olha, brincava muito... sabes que a casa dos avós é em frente ao campo da bola, não é? Mas agora tem rede e muros, mas no meu tempo havia muitas árvores. E o que é que a mãe brincava? Às mães, aos pais e aos filhos... e as nossas casas eram nos troncos das árvores, as nossas camas. E era assim que a gente brincava, na casa da avó.

[O G. sorri enquanto a mãe explica.]

G.: E escola? Havia?

Mãe do G.: Havia! Era uma escola enorme, muito grande!

G.: A tua escola tinha futebol?

Mãe do G.: Não.. não jogava muito futebol. Era mais à apanhada, a gente brincava nos baloiços...

[Enquanto a mãe do G. falava, o G. passa a mão no joelho dela.]

Mãe do G.: E mais? O que queres saber mais?

G.: Ao berlinde?

Mãe do G.: Ao berlinde não, isso eram os meninos!

G.: O pai?

Mãe do G.: O pai, sim! Aqui era... de onde é que o pai é? O pai é de onde?

G.: É, é...é daqui!

Mãe do G.: Sim, mas daqui de onde? De onde é o avô? Qual é a terra do avô? É os Pi...?

G.: ... [nome da localidade]!

Mãe do G.: Pois, o pai é dos [nome da localidade]!

G.: Pois, como a tia!

Mãe do G.: Claro! A tia é tia do pai!

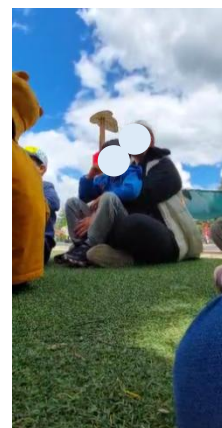
G.: E minha!


Mãe do G.: Sim, e tua!

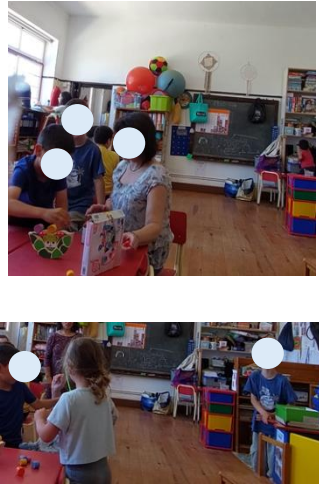
G.: Pois..

Educadora: Olhem, tenho uma coisa para dizer. É que eu tenho mesmo de dizer isto! Vamos todos bater uma salva de palmas ao G. porque ele até agora, foi o único menino que sem ajuda da Júlia, da Rute e minha, fez as perguntas à mamã para partilhar com vocês! A sério! Muito bem, G.!

[Todos batem palmas. O G., sorri e junta-se ao braço da mãe que lhe dá um abraço e um beijinho.O G. senta-se no colo da mãe.]



	<p>G. [Num tom baixinho]: Agora vamos brincar, quero que vejas os brinquedos que eu brinco. [O vídeo termina]</p>	
12	<p>Momento: Reunião de acolhimento Intervenientes: Mãe do G. + Educadora + Mestrandas + outras crianças + Auxiliar Tempo: 8 minutos e 12 segundos Local: Zona dos puffs Transcrição: [O grupo está todo reunido, junto aos puffs. O L.N, está sentado ao lado da mãe] Educadora: Temos alguém diferente aqui connosco hoje, que não costuma estar aqui. S.: Quem? Mestranda: Não sei, diz-me tu... és capaz? L.N.: É a minha mãe! Educadora: Então porque é que ainda não sossegaram? Foi assim que recebemos os vossos pais? Aos gritos e virados de costas? Foi, J.G? J.G: Não... Educadora: Então vamos lá acalmar, respirar fundo e dizer “olá” à mãe do L.N. Todos: Oláaa! Educadora: Como é que se chama a mãe, L.N? L.N: Diz lá como é que te chamas! Mãe do L.N: Ai, eu? L.N: Sim, o nome é teu. Mãe do L.N.: Então, eu sou a mãe do L.N., como vocês sabem tenho um ATL aqui perto, andei numa escola aqui na terra vizinha... não sei o que dizer mais... querem me perguntar alguma coisa? J.: Simm! L.N: Espera! Ainda falta! Mãe do L.N.: O que é que falta? L.N.: Deixa-me pensar... Mestranda: Pensa lá, então! Vamos fazer silêncio para o L.N pensar... L.N: Já sei... tens que nos dizer o que fazias quando eras pequena. Mãe do L.N.: Quando eu era pequena eu gostava de brincar com as bonecas...</p>	

	<p>L.N (a sussurrar): De dançar...</p> <p>Mãe do L.N.: De dançar, é verdade!</p> <p>L.N: Diz tudo o que tu fazias quando eras criança!</p> <p>Mãe do L.N.: Oh filho, lia, brincava com o meu irmão...</p> <p>L.N.: Qual?</p> <p>Mãe do L.N.: Então filho, só tenho um...Brincava na rua...</p> <p>Mestranda: E na escola? O que gostava mais de fazer na escola?</p> <p>Mãe do L.N: Olha gostava muito de brincar ao elástico, às escondidas...</p> <p>N.: Como a minha mãe!</p> <p>L.N: Onde está o elástico? Nós temos um elástico? Onde está?</p> <p>Educadora: Pois temos... já vou procurar!</p> <p>Mestranda: Eu agora, tinha aqui um livro que a A. me tinha pedido de manhã para ler e que combinámos ler agora, lembram-se?</p> <p>L.N.: A mãe pode ler? Mais eu?</p> <p>Mestranda: Claro que sim!</p> <p>Mãe do L.N: Oh filho, eu não conheço a história!</p> <p>L.N: Não faz mal, é só ler e tu sabes ler.</p> <p>Mãe do L.N: Pronto, vamos lá então!</p> <p>L.N: Senta-te ali no lugar da Júlia!</p> <p>[A Mestranda e a mãe do L.N. trocam de lugar e o L.N vai buscar outra cadeira para ele e coloca-a ao lado da mãe.]</p> <p>Mãe do L.N: Então vamos começar, estão todos prontos?</p> <p>Todos: Siiimmm!</p> <p>Mãe do L.N: Então... o título é <i>Tu és...</i></p> <p>D.L.: ... meu amigo!!</p> <p>Mãe do L.N: <i>Tu és tu!</i></p> <p>[A mãe do L. começa a ter o livro, todos estão em silêncio. O L., a dado momento abraça a mãe e fica até ao fim da história. A mãe do L.N. acaba de contar a história e o L.N dá um beijo na bochecha da mãe.]</p> <p>L.N: Vamos mãe, agora vamos para as construções brincar.</p> <p>[O vídeo termina]</p>	
13	<p>Momento: Brincadeira</p> <p>Intervenientes: Mãe do J.I. + Mestrandas + Educadora + Auxiliar + outras crianças</p> <p>Tempo: 14 minutos e 15 segundos</p> <p>Local: Sala de atividades</p> <p>Transcrição:</p> <p>[O J.I está na área da casinha e a mãe do J.I. encontra-se na mesa dos jogos a jogar um jogo com o G.]</p> <p>[O G. levanta-se da cadeira e vai buscar uma caixa que tem elásticos.]</p> <p>Mãe do J.I. (virando-se para o J.I): Oh filho anda fazer um jogo com a mãe. Não queres?</p> <p>[O J.I. acena negativamente com a cabeça]</p> <p>Mãe do J.I.: Não?</p> <p>Mãe do J.I. (virando-se para o G.): Isso tem muitos elásticos, não</p>	

é?

G.: Sim, e faz sons!

[O J.I continua na área da casinha, mas a olhar para a mesa onde se encontram a mãe e o G.]

[O G. vai buscar um instrumento]

[O J.I levanta-se e chega-se ao pé da mãe]

J.I.: Oh G., sai! Sai!

Mãe do J.I.: Calma.

J.I.: Sai, por favor.

[O J.I senta-se no colo da mãe.]

[O G. vai para o outro lado da mesa.] **J.I.** (pegando na caixa com os elásticos): Oh mãe, olha isto!

[O J.I. pega numa peça de um jogo e coloca-a no sítio correto]

Mãe do J.I.: Boa!

[Chega a N. e pega numa peça.]

[O G. pega noutra peça e tentam todos colocar ao mesmo tempo.]

J.I.: Sou eu! Para!

Mãe do J.I.: Calma! Vou dar esta peça à N. para ela colocar.

Devagarinho.

Vais pegar nesta peça e vais pôr ali naquela ponta.

[A N. pega na peça e coloca-a no local onde a mãe do J.I indicou.]

[O J.I pega noutra peça e coloca noutro sítio. O G. faz o mesmo. A mãe do J.I. põe uma peça. As outras peças caíem todas.]

[Riem-se todos.]

Mãe do J.I. (batendo com a mão na testa): Que trapalhona! Pus muito peso naquele lado.

J.I.: Foi, foi... foi o G.

Mãe do J.I.: Foi a mãe, J.I. Sou uma trapalhona.

[Todos tentam equilibrar as peças novamente.]

N. (juntando as peças todas): As minhas peças são as melhores!

Mãe do J.I.: Vá, põe lá uma, N.!

[A N. empilhou uma peça]

Mãe do J.I. (dando-lhe uma peça): Toma, J.I.

J.I.: Aqui?

Mãe do J.I.: Pode ser!

[O J.I abraça a mãe.]

[A N. põe uma peça e cai tudo. Riem-se]

[O J.I sai do colo da mãe e vai buscar uma caixa com bichinhos-de-conta. Leva-a até à mãe.]

Mãe do J.I.: Uau! O que é isto?

J.I. (sorridente): São bichinhos... bichinhos... bichinhos-de-conta.

Mãe do J.I.: Uau! E sabes o que são aquelas coisinhas pretas?

N.: É cocó!

Mãe do J.I.: E o que é que eles comem?

G.: Folhas de laranjeira!

Mãe do J.I.: Folhas de laranjeira não é? Eu acho que eles estão com um bocadinho de fome, se calhar tem que se meter mais folhas aí.

[O J.I pega na caixa e vai ao encontro da educadora enquanto o G. e



	<p>a N. permanecem com a mãe do J.I. e retornam a jogar o jogo do início.]</p> <p>J.I. : Oh, [nome da Educadora]! Oh, [nome da Educadora]! Oh, [nome da Educadora]! Tens que meter folhas aqui, eles estão com fome!</p> <p>Educadora (com as mãos na cabeça): Ai! Ai! Pois tenho, meu amor! Eu telefonei ao Sr. R. para me trazer folhas e depois esqueci-me completamente!</p> <p>[O J.I. põe a caixa dos bichinhos-de-conta numa mesa que se encontra na zona da casinha.]</p> <p>J.I.: G., anda cá! Oh N., anda cá!</p> <p>Educadora: Oh J.I., eu vou agora telefonar à [nome da funcionária] para lhe perguntar se ela pode trazer umas folhinhas para alimentarmos os bichinhos-de-seda.</p> <p>[O J.I. entrega a caixa à auxiliar.]</p> <p>[O J.I. vai ter com a mãe, com o G. e com a N.]</p> <p>J.I.: G.! G.! G.!</p> <p>[Afastam-se da área dos jogos e vão para a área da garagem.]</p> <p>[O J.I. baixa-se e pega numas peças enquanto o G. volta para perto da mãe do J.I. e da N.]</p> <p>[O J.I. olha, levanta-se e vai atrás dele.]</p> <p>J.I.: Oh G., porque é que saíste?</p> <p>[G. continua concentrado no jogo e não responde.]</p> <p>J.I. (dando voltas à mesa): G.! G.! G.! G.!</p> <p>Mãe do J.I.: Olha o J.I., G.!</p> <p>[O J.I. sai da mesa dos jogos e vai até à casinha. Pega no telefone e leva-o até à mesa onde se encontra a mãe, o G. e a N.]</p> <p>J.I.: Toma, mãe! Telefona-me... telefona-me.</p> <p>[A mãe do J.I. pega no telefone e carrega em algumas teclas. Dá o telefone à N. A N. pega no telefone.]</p> <p>[O J.I. dá um abraço à mãe e senta-se no seu colo.]</p> <p>J.I.: É mãe? É?</p> <p>[O G. senta-se no colo da mãe do J.I.]</p> <p>[O J.I. sai do colo da mãe e vai até à mestranda. Estica-lhe os braços e a mestranda pega-lhe ao colo, dando-lhe um abraço.]</p> <p>[O G. começa a deitar sangue do nariz e vai buscar papel. Volta para junto da mãe do J.I.]</p> <p>Mãe do J.I.: Isso é a sério? Vai buscar mais papel!</p> <p>[O G. sai da sala e a mãe do J.I. vai atrás dele.]</p> <p>[O J.I. sai do colo da mestranda e sai da sala.]</p> <p>[Fim do vídeo.]</p>	
--	---	--

Momento: Reunião de acolhimento

Intervenientes: Mãe do D.R + Educadora + Mestrandas + outras crianças

Tempo: 7 minutos e 35 segundos

Local: Tapete de relva

Transcrição:

[O grupo está todo reunido, sentado no tapete de relva. O D.R está sentado no colo da mãe.]

Educadora: Então D.R, queres-nos falar dessa senhora que te está a dar um colinho tão bom?

D.R.: É a mãe!

Educadora: E o que é que ela veio aqui fazer? Sabes?

D.R: Veio me ver, brincar comigo e com os meus amigos.

Educadora: Boa, que bom!

Mestranda: E queres-nos fala um bocadinho da tua mãe?

D.R: A mãe brinca muito comigo em casa e faz coisas boas para eu comer.

Mãe do D.R: E o que é que eu sou? O que é que eu faço? Qual é o meu trabalho?

[O D.R mostra-se pensativo, enquanto desfolha o livro que tem na mão]

Mãe do D.R: Qual é a minha profissão? É o quê?

S.: Eu sei!

L.N.: Eu sei também!

D.R.: Hmmm, cuidas dos meninos como a [nome da Educadora]!

Mãe do D.R: Boa, meu amor!

[A mãe do D.R dá-lhe um beijinho na bochecha]

Mãe do D.R: E onde é que eu trabalho?

D.R: Na escola dos pequeninos em Leiria.

Mãe do D.R: Muito bem!

Educadora: O D.R sabe tudo da mãe, muito bem!

Mãe do D.R: Pois é! Eu hoje vim aqui um bocadinho para estar com o D.R e convosco e trouxe, duas histórias! O D.R escolheu duas histórias para eu contar!

Educadora: Antes de começares, deixa-me só fazer aqui um jogo de memória.

D.R (ao pegar num livro que está no chão, junto dele e da mãe):

Primeiro temos este do fantasma...

Mãe do D.R: Agora espera um bocadinho, vamos ouvir...

Educadora: Olha D.R., vamos só fazer aqui um pequeno jogo.

Quem é que se lembra, não é para gritar... Quem é que se lembra

T. .: É da Feira do Livro!

S.: Na Feira do Livro... na Feira do Livro..

Mestranda: O que é que aconteceu na Feira do Livro que eu não me lembro...?

S.: Pois não, não estavas lá!

T.: Nós vimos a mãe do D.R.

Educadora.: É verdade, nós encontrámos a mãe do D.R na Feira do



Livro! Obrigada S., obrigada T.!

Mãe do D.R.: Muito bem! Olhem, mas eu tenho outra filha...

S.: A Alice R.

Todos: A Alice R!

Mãe do D.R.: Exatamente é a A.R!

[Ouvem-se gritos a vir do interior da Sala.]

Educadora: Olhem, continuem que eu vou ver o que é que se passa...

[A Educadora sai]

J.: Está a fazer teste!

Mãe do D.R.: Pois está, ela está a fazer teste de matemática agora ali no 1.ºCEB.

Então, oh D.R, qual é a história que eu vou contar primeiro?

[O D.R olha para as duas capas dos livros e escolhe uma.]

D.R.: É esta!

Mãe do D.R.: Então sai lá do colinho da mãe para eu me conseguir mexer.

[O D.R. levanta-se e senta-se no colo da Mestranda, levando o livro que não foi selecionado para ler naquele momento.]

Mãe do D.R.: Lá na minha escolinha há sempre uma música que nós cantamos antes de contar uma história, querem aprender?

Todos: Sim!

[O D.R. está no colo da Mestranda a folhear o livro que tem na mão.]

Mãe do D.R (começa a cantar):
*Com pezinhos de veludo, nesta sala eu vou entrar.
 É a hora da história, vamos todos escutar.
 Todos, todos, sentadinhos numa roda sem falar.
 Ficaremos bem quietinhos para a história começar.
 SHHHH!*

[A mãe do D.R. faz-lhe sinal com a mão e ele para de folhear o livro.]

Mãe do D.R.: Então hoje eu trouxe uma história sobre fantasmas, que se chama *Os fantasmas não batem à porta!*

D.R. (pegando novamente no livro): Não existem!

[A mãe do D.R. abre o livro, enquanto o D.R. continua sentado no colo da Mestranda, a folheá-lo com muita atenção.]

Mãe do D.R.: Então vamos lá...

D.R.: (apontando para a página seguinte) Agora vem o urso!

Mãe do D.R.: (sorri) Shhh, deixa a mãe contar, senão já ninguém precisa de ouvir a história.

[As crianças riem.]

Mãe do D.R. (começa a ler): "Era uma vez um coelho e uma marmota que estavam a brincar quando..."

D.R.: ...quando os fantasmas chegaram!

N.: (olhando para ele) Tu já sabes tudo!

Mestranda: Ele conhece a história de trás para a frente, não é?

Mãe do D.R.: Pois é, este já ouviu tantas vezes que já sabe até as

	<p>falas de cor.</p> <p>[Enquanto a mãe lê, o D.R. continua a falar de acontecimentos das próximas páginas.]</p> <p>Mãe do D.R.: Espera, não chegámos aí ainda.</p> <p>D.R.: Mas depois eles batem à porta!</p> <p>J.G.: (admirada) Mas os fantasmas não batem à porta!</p> <p>Mãe do D.R.: Exatamente, é esse o segredo da história. Vamos ouvir para perceber.</p> <p>[Enquanto a mãe lê algumas partes, o D.R. antecipa frases e completa-as em voz alta, orgulhoso.]</p> <p>[A mãe acaba a história e fecha o livro devagar, sorrindo.]</p> <p>[A Educadora regressa da sala, senta-se novamente no grupo.]</p> <p>Educadora: Então, como correu a história?</p> <p>L.N.: O D.R. contou tudo antes!</p> <p>Educadora: (a rir) A sério?</p> <p>Mãe do D.R.: Sabe isto de trás para a frente. Para a próxima tenho de trazer uma história que ninguém conhece.</p> <p>[O D.R sai do colo da Mestranda e vai dar um abraço à mãe. Senta-se no colo dela.]</p> <p>Educadora: Então e agora há outra?</p> <p>D.R.: Sim, é esta, mas eu agora quero ir brincar com a mãe.</p> <p>[O vídeo termina]</p>	
--	--	--

APÊNDICE X– QUESTIONÁRIO



Questionário aos pais/encarregado de educação/familiar sobre a sua visita ao Jardim de Infância da Rebolaria

1. Gostou de participar neste Projeto “Maio – Mês das Famílias”?
 Não gostei Não gostei nem desgostei Gostei Gostei muito
2. Jusunque a sua resposta anterior, por favor.

3. Quais as razões que o(a) levaram a participar no projeto?

4. Como se sentiu durante o tempo que esteve no Jardim de Infância?

5. O que gostou mais daquilo que viveu durante este momento?

6. O que gostou menos?

7. Como acha que o seu educando se sentiu durante a sua presença?

8. Voltaria ao Jardim de Infância?
 Sim Não
9. Justifique a sua resposta anterior, por favor.

Dados Pessoais

Grau de Parentesco: _____

Profissão: _____

Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

APÊNDICE XI – EXEMPLOS DE CONVITES



Figura 10 | Convites (folha frontal)

Querida Família,

É com muita alegria que vos convidamos a juntarem-se a nós para uma experiência única no nosso Jardim de Infância! Queremos criar momentos especiais e inesquecíveis neste **mês de maio** que será dedicado às **FAMÍLIAS**. Para isso, gostaríamos de contar com a vossa presença!

O nosso objetivo é proporcionar oportunidades para que as famílias participem ativamente na vida educativa das nossas crianças, compartilhando momentos de diversão, aprendizagem e conexão.

Não há limites para o que podemos fazer juntos! Estamos abertos a todas as ideias e sugestões. Queremos tornar este espaço um lugar acolhedor e cheio de vida, onde as famílias se sintam bem-vindas e parte integrante da comunidade educativa.

Contamos com a vossa presença nas próximas segundas, terças e quartas, das 9h às 15h30, para que possam participar de acordo com a vossa disponibilidade. Estaremos aqui para vos receber de braços abertos e prontos para criar memórias!

Pedimos que nos informem sobre a vossa disponibilidade e preferências para que possamos organizar os momentos da melhor forma possível.

Estamos ansiosos para vos receber no nosso Jardim de Infância e criar momentos mágicos juntos!

No dia 15 de maio – **DIA INTERNACIONAL DAS FAMÍLIAS**, traremos mais novidades!

Estamos disponíveis para ir ao Jardim de Infância do nosso filho no dia _____
às ____:____ h.

Nenhum de nós está disponível para ir ao Jardim de Infância do nosso filho, mas
_____ (outro membro da família) está disponível no dia _____
às ____:____ h para

Caso nenhum membro da família tenha possibilidade de participar nesta iniciativa durante o mês de maio, nos dias e horários indicados, agradecemos que nos informem.

Atenciosamente,
Equipa Educativa do Jardim de Infância da Rebolaria

Rebolaria, 29 de abril de 2024

Figura 11 | Convite (parte traseira)

APÊNDICE XII – ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (LAEVERS, 1994)

Tabela 3 | Escala e Envolvimento da Criança (Laevens, 1994)

Escala de Envolvimento da Criança – Laevers (1994)	
Nível 1	Muito baixo – Criança mostra sinais de desinteresse, distração, ausência de concentração e bem-estar reduzido.
Nível 2	Baixo – Criança apresenta atenção intermitente, participa de forma superficial, facilmente interrompida ou distraída.
Nível 3	Médio – Criança participa e mostra algum interesse, mas de forma irregular, podendo alternar entre momentos de envolvimento e dispersão.
Nível 4	Elevado – Criança demonstra interesse consistente, concentração visível, sinais de bem-estar e persistência nas atividades.
Nível 5	Muito elevado – Criança completamente absorvida na atividade, com elevados níveis de concentração, criatividade, entusiasmo, persistência e bem-estar.

APÊNDICE XIII – TABELA DE CLASSIFICAÇÃO

Tabela 4 | Classificação do Nível de Envolvimento da criança por vídeo

Vídeo	Criança Principal	Nível de envolvimento da criança principal (1 – 5)	Evidências (criança principal)	Nível médio das outras crianças (1 – 5)	Evidências (outras crianças)	Observações interpretativas (impacto da presença do familiar)
1	J.G.	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Participou ativamente (levantou a mão, fez perguntas ao pai); - Mostrou afeto (através de um abraço); - Respondeu a perguntas da Mestranda e da Educadora; - Sinais de bem-estar e confiança. 	3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Participaram pontualmente (algumas levantaram a mão e responderam em coro); - Atenção oscilante, mas acompanhando a interação principal. 	A presença do pai potencializou o envolvimento da J.G., que mostrou entusiasmo, afeto e segurança. As restantes crianças acompanharam a interação, mas com menor intensidade, funcionando mais como coadjuvantes.
2	L.	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Participou em diálogo direto com a educadora e o pai; - Respondeu com espontaneidade (ex.: “bonito”, “jogar à bola”); - Mostrou afeto e curiosidade; - Sussurrou ao pai pedindo para experimentar; - Apresentou sinais de concentração e bem-estar. 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo mostrou envolvimento ativo, formulando perguntas, expressando curiosidade (“uauuuu”), propondo atividades, pedindo demonstrações; - Participaram ativamente na dinâmica (ex.: buscar materiais, dialogar sobre o trabalho do pai do L.). 	A presença do pai funcionou como elemento motivador, não apenas para o L, que se mostrou participativo e confiante, mas também para o grupo, que manteve um elevado nível de curiosidade e envolvimento coletivo.
3	J.	3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Participou no 	2 - Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas a A. 	A presença da

			<p>momento de desenho com interesse inicial;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagiu com a mãe; - Cantou a música espontaneamente; - Mostrou alguns momentos de dispersão (silêncios prolongados, mudança repentina de ideia, saída para lavar as mãos); <p>Envolvimento irregular.</p>		<p>interveio, juntando-se ao desenho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação mais pontual e periférica, pouco foco sustentado. 	<p>mãe proporcionou ao J. bem-estar e afeito, mas o nível de envolvimento foi moderado, oscilando entre concentração no desenho e momentos de dispersão. A interação mãe-filho foi afetiva e próxima, mas não ressaltou num envolvimento contínuo e profundo.</p>
4	D.L.	3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Interagiu com o pai de forma tímida (respostas em voz baixa e sussurros); - Mostrou sinais de bem-estar (risos); - Respondeu a perguntas sobre o pai; - Levantou-se no final mostrando iniciativa (“Vamos andar!”) 	3- Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Outras crianças participaram na dinâmica ao sugerirem respostas (ex.: desportos), riram com algumas situações, mas sem envolvimento profundo. 	<p>A presença do pai deu segurança e proximidade afetiva a D.L., mas o seu envolvimento foi moderado, oscilando entre timidez e algumas respostas curtas. O grupo acompanhou a interação, mas com envolvimento regular.</p>
5	M.	3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou proximidade afetiva (abraços, encostar-se ao pai, sorrir); - Respondeu apenas com gestos (acenou com a cabeça) em vez de verbalizar; - Maior parte do tempo, esteve em silêncio e com uma postura contemplativa; - Só no final tomou iniciativa ao puxar o pai pelo braço. 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças mostraram entusiasmo com a partilha do pai da M. (ex.: surpresa com o facto de subir às árvores, comentários sobre jogos); - Participaram ativamente na conversa. 	<p>A presença do pai reforçou a segurança emocional da M., mas não potenciou grande participação verbal. O envolvimento dela foi sobretudo afetivo e não verbal, em contraste com o grupo, que mostrou forte curiosidade e entusiasmo pelas memórias do pai.</p>
6	S.	5 – Muito elevado	<p>Participou ativamente desde o início (apresentação dos pais, desejo de jogar basquete e fazer escalada, ligação a memórias de outros momentos, lembrança da pergunta habitual sobre a infância dos pais).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou iniciativa, entusiasmo, concentração e 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças acompanharam com entusiasmo (palmas, concordância, curiosidade sobre jogos e memórias dos pais); - Participaram ativamente nas associações (ex.: subir às árvores, escalar, jogo do prego). 	<p>A presença conjunta do pai e da mãe potenciou fortemente o envolvimento do S., que assumiu um papel central de mediação entre familiares, educadora, mestrandas e pares. O momento foi marcado por elevado entusiasmo</p>

			<p>criatividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagiu com todos e liderou o momento. 			<p>coletivo com o grupo a envolver-se e a expandir aprendizagens a partir das memórias dos adultos.</p>
7	S.	2 - Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Tentou subir na estrutura; - Verbalizou frustração (“Não consigo!”; “Não dá!”); - Desistiu rapidamente, procurando refúgio atrás das pernas do pai; - Mostrou algum esforço inicial, mas o envolvimento foi curto e interrompido. 	2 - Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Outras crianças estavam presentes, mas não participaram ativamente no momento; - Observação passiva. 	<p>Apesar da presença dos pais e do encorajamento verbal dos mesmos (“Tu consegues!”, “Tens que treinar!”), o S. não manteve o envolvimento. O apoio emocional não foi suficiente para superar a frustração, o que resultou num envolvimento baixo. O grupo limitou-se a observar, sem grande participação.</p>
8	L.R.	3 - Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Participou em alguns momentos chave, mas sempre de forma mais tímida e reservada, necessitando frequentemente do incentivo e apoio físico da mãe (ex.: raspar a laranja, espremer o sumo, deitar a massa); - Respondeu de forma breve e em tom baixo; <p>Envolvimento presente, mas com sinais de insegurança.</p>	5 – Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> - As outras crianças mostraram um forte entusiasmo, iniciativa e cooperação em todo o processo (partir ovos, mexer a massa, ralar, provar, untar a forma); - Interações constantes, riso, partilha e curiosidade marcaram o grupo. 	<p>A presença da mãe pareceu proporcionar à L.R. um espaço seguro para participar, mas o seu envolvimento manteve-se discreto e dependente. O contraste com o entusiasmo coletivo evidencia que a familiaridade com a mãe não levou a uma explosão de iniciativa; antes funcionou como apoio que para ela conseguisse manter-se presente. O grupo, pelo contrário, atingiu envolvimento máximo, mostrando cooperação e grande prazer na atividade.</p>
9	D.	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - O D. manteve-se focado na construção, olhou várias vezes para a mãe em busca de validação (“olha para a mãe”; “Aqui 	3- Médio 4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - D.L e G participaram ativamente, sugerindo funções (função/aluno) e 	<p>A presença da mãe reforçou a confiança e o empenho do D., que se apoiou nela como guia e</p>

			pode cair...”), seguiu sugestões e manteve persistência. - Mostrou entusiasmo e satisfação no final (“Já está!”).		reagindo às quedas das peças com risos e comentários; - J.I. aproximou-se mais tarde, interagiu com a mãe e acabou por desfazer a construção.	referência. O grupo beneficiou da sua postura encorajada, mantendo um envolvimento coletivo elevado e explorando a brincadeira com imaginação e cooperação.
10	10A N.	4 - Elevado	- Ri-se à gargalhada; - Verbaliza palavras carinhosas (“Tu és tão linda!”); - Participa no salto com elástico apoiada na mãe; - Chama insistentemente pela atenção da mãe; - Envolve-se no jogo simbólico (penteia e seca o cabelo da mãe).	3 - Moderado 4 - Elevado	- As outras crianças observam com atenção a demonstração da mãe da N. - Participam no diálogo (ex.: o G. relaciona com outras mães, D. responde à mestranda, T. pede para experimentar o elástico).	A presença da mãe da N. reforça o bem-estar da N., que procura constantemente a interação exclusiva. Apesar de se mostrar muito envolvida, tem dificuldade em partilhar a atenção da mãe com o grupo, o que gera interrupções, mas evidencia forte vínculo afetivo.
	10B L.D.	3 - Médio	- Mantém-se no colo da irmã durante boa parte do momento; - Responde quando chamado (“és tu, mana!”); - Mais recetivo/observador do que ativo; - Mostra atenção quando a irmã partilha memórias.	3 - Moderado 4 - Elevado	- As restantes crianças participam ativamente nas perguntas e respostas, no jogo do elástico e nos comentários sobre as experiências familiares.	A presença da irmã transmite segurança e tranquilidade, mas também favorece uma postura mais passiva e de observador no L.D., que prefere ouvir e permanecer próximo em vez de participar ativamente com os pares.
11	G.	5 – Muito elevado	- Liderou a interação fazendo perguntas diretas à mãe sem mediação dos adultos; - Manteve contacto afetivo (tocar no joelho, abraço, beijinho); - Mostrou curiosidade (sobre as brincadeiras, escola, futebol, jogo do berlinde); - Expressou orgulho e ligação familiar (terra do pai; tia); - Sorriu e demonstrou prazer satisfação durante todo o momento.	3 - Moderado	Acompanharam de forma atenta, mas de forma mais periférica; só participaram com palmas no final, reagindo ao elogio da Educadora.	A presença da mãe funcionou como grnde potenciador de envolvimento para o G., que se destacou pela autonomia e iniciativa, tornando-se protagonista do momento. O reconhecimento da Educadora reforçou a autoestima do G. e sublinhou o efeito positivo da presença familiar no seu envolvimento.

12	L.N.	5 – Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Assumiu papel de protagonista; - Apresentou a mãe; - Fez perguntas diretas; - Lembrou a mãe de partilhar memórias (“tens que nos dizer o que fazias...”); - Sugeriu a leitura do livro; - Posicionou-se ao lado da mãe, abraçou-a e deu-lhe um beijo; - Mostrou bem-estar, orgulho e iniciativa constante. 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Restantes crianças participaram ativamente (responderam a perguntas, fizeram comentários, ouviram a história com atenção e silêncio, reagiram com entusiasmo ao livro). 	A presença da mãe funcionou como forte potenciador do envolvimento: O L.N. mostrou-se muito seguro, confiante e afetivo, liderando o momento. O grupo também manteve elevado envolvimento, valorizando a leitura e a partilha da mãe.
13	J.I.	3- Médio 4- Elevado 5- Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente recusa o convite da mãe para jogar um jogo, mantém-se distante, mas atento; - Progressivamente aproxima-se, senta-se no colo da mãe, mostra iniciativa em manipular peças, abraça a mãe, partilha descobertas (bichinho-de-conta) com entusiasmo; - Procura frequentemente proximidade física (abraços, sentar no colo, trazer o telefone de brincar); - Alterna momentos de concentração com dispersão e necessidade de validação. 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - G. e N. participaram ativamente no jogo de equilíbrio com a mãe do J.I., demonstrando concentração, persistência e prazer (riso, disputa saudável pelas peças, colaboração); - Houve uma pequena quebra momentânea devido a um imprevisto (sangramento do G.). 	A presença da mãe potenciou o envolvimento do G. e da N., que mantiveram interesse elevado. Para o J.I. foi sobretudo uma âncora emocional que lhe permitiu entrar e sair da atividade, alternando entre exploração e procura de proximidade.
14	D.R.	5 – Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra orgulho e segurança ao apresentar a mãe; - Responde prontamente às perguntas; - Recorda profissão e local de trabalho da mãe; - Escolhe a história; - Canta a canção proposta pela mãe; - Antecipa falas e acontecimentos do livro com entusiasmo, mostrando conhecimento profundo da narrativa; - Interage constantemente com a mãe e os pares; - Abraça-a no final. 	4 - Elevado	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças ouviram com atenção a história. Riram das antecipações do D.R.; - Participaram na canção inicial; - Reagiram com comentários curiosos (“Os fantasmas não batem à porta”); - Mostraram interesse e envolvimento conjunto na atividade. 	A presença da mãe potenciou fortemente o envolvimento do D.R., que se mostrou confiante, verbal e participação. O vínculo afetivo deu-lhe segurança para se expor e mostrar conhecimento. As outras crianças beneficiaram da leitura e do clima afetivo, participando ativamente, embora o protagonismo tenha estado claramente centrado no D.R.

						e na sua relação com a mãe.
--	--	--	--	--	--	-----------------------------

APÊNDICE XIV – RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Tabela 5 - Questões do questionário

QUESTÕES
Gostou de participar neste Projeto “Maio – Mês das Famílias”?
Justifique a sua resposta anterior, por favor.
Quais as razões que o(a) levaram a participar no projeto?
Como se sentiu durante o tempo que esteve no Jardim de Infância?
O que gostou mais daquilo que viveu durante este momento?
O que gostou menos?
Como acha que o seu educando se sentiu durante a sua presença?
Voltaria ao Jardim de Infância?
Justifique a sua resposta anterior, por favor.

Tabela 6 | Respostas da questão 1

Questão 1	
Gostou de participar neste Projeto “Maio – Mês das Famílias”?	
Unidades de registo	Frequência
Não gostei	0
Não gostei nem desgostei	0
Gostei	1
Gostei muito	14

Tabela 7 | Respostas da questão 2

Questão 2
Justifique a sua resposta anterior, por favor.
Unidades de registo
“Considero muito importante envolver as famílias nos momentos escolares e dar oportunidade de abrir as portas do JI tanto às famílias, como à comunidade.”
“Sim, pois é importante estar presente com os filhos para eles mostrarem o espaço deles.”
“Adorei reviver a minha infância e sentir a leveza da infância com o meu filho e os seus amigos.”
“Acho que é uma maneira de nos aproximar mais das crianças e aho divertido conhecer como dantes se brincava”
“Adorei a experiência de vir à escola <3”
“Em primeiro porque o Duarte ficou super feliz, segundo porque me fez recordar a minha infância na escola 😊 Obrigada!”
“O tempo passado com o meu filho, onde passa a maior parte do dia e perceber como ele é no seu ambiente de escola”
“Por passar algum tempo dentro do meio que ela passa o dia dela.”
“Gostei principalmente do contacto com as crianças”
“Não é fácil brincar com o Lourenço no dia a dia por causa do trabalho. Foi uma boa oportunidade”
“Acho que é muito bom para que os pais estejam bem interligados com os filhos no âmbito da escola. É muito bom para os filhos.”

“Estar com tempo e disponibilidade a 100% para as nossas crianças é verdadeiramente um dos maiores prazeres da vida”
“Iniciativa excelente para interagir com as crianças/filhos no seu ambiente escolar”
“Há que promover a interação família-escola. Só consigo ver vantagens nisso”
“A envolvimento da escola com os pais, é fundamental para todos, obrigado pela iniciativa.”

Tabela 8 | Respostas da questão 3

Questão 3
<i>Quais as razões que o(a) levaram a participar no projeto?</i>
Unidades de registo
“Proporcionar ao meu filho um momento que jamais irá esquecer. Ter oportunidade de criar memórias.”
“Estar com o meu filho e criar memórias”
“Todos os projetos que abrem portas às famílias são de congratular. A escola tem de ser uma simbiose entre família – criança – escola.”
“Conseguir estar um pouco de mais tempo, durante o dia com ele.”
“Conhecer melhor a Educadora, Auxiliares e Estagiárias, também o comportamento da minha filha.”
“Conhecer o dia-a-dia do D., conhecer o meu filho no contexto escolar. Passar um dia/manhã só com o D., com todo o tempo para ele.”
“Participar no que consideram importante para a relação familiar e escola.”
“Por fazer a atividade com ela e por sentir que era importante para ela.”
“Sentir que o meu filho estava feliz por me ver na escola”
“O meu filho.”
“Interligação com os filhos na relação escola/família.”
“Querer estar presente na vida escolar do meu filho e que ela sinta que os pais estão sempre lá quando ele precisa.”
“Aumentar interação com o L. junto com ao seus amigos, educadora, auxiliares e estagiárias.”
“Assistir ao vivo à ligação entre a escola e a família. Aproveitar esta oportunidade que espero que se torne a repetir e todos os pais deviam poder usufruir”
“Ajudar a minha filha a perceber que os pais estão presentes no dia a dia.”

Tabela 9 | Respostas da questão 4

Questão 4
<i>Como se sentiu durante o tempo que esteve no Jardim de Infância?</i>
Unidades de registo
“Senti-me como uma criança. 😊”
“Bem.”
“Senti-me muito feliz e livre.”
“Senti que todas as crianças são felizes e divertem-se sem tecnologias.”
“Maravilhosa, senti-me novamente criança <3 <3 <3”
“Adorei, fiquei muito feliz. Senti-me emocionada e muito agradecida pela a iniciativa da estagiária.”
“Importante.”
“Muito feliz e notálgica, pois, foi a minha escola primária.”
“Muito bem senti o dever de “missão cumprida””
“Senti-me bem, à vontade.”
“Feliz, sentir que estava novamente na escola onde andei quando era criança. Ver que agora é a vez dela.”
“Muito bem.”
“Muito feliz! A reviver momentos de infância.”
“Senti-me muito bem e senti também que todos estavam bem”

“Muito acarinhado por todos.”

Tabela 10 | Respostas da questão 5

Questão 5
<i>O que gostou mais, daquilo que viveu durante este momento?</i>
Unidades de registo
“Poder brincar com o meu filho no seu contexto escolar”
“Brincar com ele e vê-lo feliz com a minha visita”
“Gostei da calma com que o dia decorre e do tempo de cada um para fazer o que gosta e com quem gosta.”
“De ver os meninos todos a terem uma boa relação.”
“Gostei de tudo principalmente o amor puro das crianças.”
“Gostei de perceber que há respeito por cada gosto das crianças. Há liberdade de cada um brincar à sua “maneira”.”
“Senti a importância que representa ser pai e o orgulho com que ele mostrou a escola e o que queria brincar.”
“A convivência com todos os meninos.”
“Gostei de partilhar brincadeiras da minha infância.”
“Tudo.”
“Os miminhos da filha, o amor, a satisfação dela.”
“A liberdade de ver as crianças a brincarem livremente na rua.”
“A união do grupo. Observar como o meu filho socializa no ambiente escolar.”
“De poder observar como as crianças brincam, como interagem, os diferentes comportamentos adotados por alguns.”
“A partilha.”

Tabela 11 | Respostas da questão 6

Questão 6
<i>O que gostou menos?</i>
Unidades de registo
“Ter o tempo contado 😞.”
“De nada.”
“Não tenho nada a apontar”
“Não existiu nada que não tenha gostado”
[NÃO RESPONDEU]
“Nada. Gostei de tudo!”
[NÃO RESPONDEU]
“Nada a apontar”
“De nada.”
“Estar ao sol.”
“A minha filha estava muito envergonhada, mas é assim normalmente.”
“Nada. Correu tudo muito bem!”
“O pouco tempo passado na escola.”
“Participar no momento de brincadeira livre. Tive alguma dificuldade inicial em lidar com o ruído.”
“Talvez a hora do almoço, mas são crianças...”

Tabela 12 | Respostas da questão 7

Questão 7
<i>Como acha que o seu educando se sentiu durante a presença?</i>
Unidades de registo

“Ficou feliz mas queria que ficasse mais tempo.”
“Bem!”
“De início alguma reserva, mas depois sentiu-se bem e feliz.”
“Penso que ele ficou muito feliz.”
“Feliz, protegida e orgulhosa.”
“Muito feliz e especial!”
“Feliz!”
“Muito envergonhada, mas feliz”
“O J. sentiu-se feliz e realizado.”
“Envergonhado, mas feliz”
“Envergonhada, mas muito feliz interiormente.”
“Feliz.”
“Muito feliz!”
“Pareceu-me um pouco agitado, apesar de não o ter manifestado exageradamente.”
“A criança mais feliz!”

Tabela 13 | Respostas da questão 8

Questão 8	
<i>Voltaria ao Jardim de Infância?</i>	
Unidades de registo	Frequência
Sim	15
Não	0

Houve uma mãe que acrescentou, por baixo do “Sim”: “SEMPRE!”

Tabela 14 | Respostas da questão 9

Questão 9
<i>Justifique a sua resposta anterior, por favor.</i>
Unidades de registo
“Pelas mesmas razões da pergunta 3”
“Porque é importante estar com eles, no espaço deles”
“Escola é vida e a vida está na família, na comunidade e nas pessoas, por isso, esta escola tem sempre a porta aberta. Não sinto esta entrave que a pergunta nos coloca: voltaria? Eu venho todos os dias à escola!!”
“Voltaria, pois, só para ver a felicidade de todos.”
“Voltaria só para ver novamente o amor dos pequenos.”
“Momentos como os de hoje fazem-nos perceber como somos “especiais” para os nossos filhos. Por vezes nem sempre conseguimos tempo de qualidade para nos conhecermos.”
“Faz parte da vida dele esta fase.”
“Por me sentir muito bem e feliz.”
“Gosto muito desta escola e voltarei assim que me permitir”
[NÃO RESPONDEU]
“Gostei muito e acho e deveria ser novamente feito este projeto, fez com que as crianças se sintam mais felizes, momentos destes não se repetem sempre. ”
“Sempre que for possível. É bom para as crianças e para nós, pais.”
“Sem dúvida que seria um momento a repetir. Ver felicidade é espetacular.”
“Gostava de voltar a viver este ambiente de alegria e de alguma agitação que me parece bastante saudável e que também nos faz crescer.”
“Participar nestas atividades ajuda todos a crescer!!”

Durante mais uma semana de intervenção pedagógica com a turma do 3.º ano da Escola Básica de Santa Eufémia, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I, explorei novas abordagens de ensino e aprendizagem a partir do tema integrador "Poluição Marinha", articulando-o com a produção de textos dramáticos e a expressão artística através do teatro de sombras. Esta experiência permitiu-me refletir profundamente sobre o papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem, sobretudo no que se refere à promoção da autonomia dos alunos e às escolhas que tomamos enquanto docentes em contexto real.

Um dos momentos que me levou a refletir mais surgiu aquando da transição entre a escrita coletiva dos textos dramáticos e a sua preparação para a encenação. Inicialmente, os alunos foram divididos em pequenos grupos e incentivados a escrever o seu próprio guião, a partir da temática da poluição marinha (*ver em anexos, figuras 1, 2, 3 e 4*). A atividade revelou-se extremamente enriquecedora: os grupos envolveram-se com entusiasmo, trabalharam de forma colaborativa e produziram textos criativos. Este envolvimento denotou não só a apropriação dos conteúdos trabalhados anteriormente sobre a poluição nos oceanos, mas também o desenvolvimento de competências de escrita, organização textual, coesão discursiva e capacidade de trabalhar em equipa.

Contudo, à medida que a sessão avançava e face à limitação de tempo para concluir todas as etapas da planificação – nomeadamente a construção das personagens e ensaios para o teatro de sombras – tomei a decisão de, em conjunto com a minha colega, transcrever nós próprias os guiões dos alunos para um documento em *Word*, durante a hora de almoço. O meu objetivo era garantir que cada grupo tivesse um exemplar legível e uniforme para utilizar na encenação. Ainda que funcional e eficaz do ponto de vista organizacional, percebo que esta decisão retirou aos alunos uma oportunidade valiosa de aprofundar e consolidar aprendizagens essenciais.

Em momento de reflexão posterior com a professora cooperante, compreendi que a digitalização dos textos poderia ter sido uma etapa pedagógica particularmente rica se realizada pelos próprios alunos. Para além de lhes permitir rever o seu texto com maior atenção e rigor, teria proporcionado um momento de consolidação de aspetos estruturais e formais da escrita dramática – como a separação clara entre narrador e personagens, o uso apropriado das didascálias e a pontuação nas falas – e promovido simultaneamente o desenvolvimento de competências digitais, previstas nas orientações curriculares atuais. De acordo com Pereira e Morgado (2021), a integração das tecnologias em contexto educativo deve ser encarada como um meio para ampliar as possibilidades de expressão, pesquisa e reconfiguração do conhecimento, e não apenas como um suporte técnico ou substitutivo do papel. Neste caso, os alunos poderiam ter-se apropriado da ferramenta digital como prolongamento da sua autoria e

criatividade, assim como fizeram na construção das infografias sobre a poluição marinha (*ver em anexos, figuras 5 a 12*).

Além disso, penso que esta etapa teria favorecido a construção da autonomia e da responsabilidade pelo trabalho realizado. O simples ato de transcrever e rever o próprio texto, mesmo que com apoio, representa um momento formativo significativo, em que os alunos tomam consciência do seu próprio processo de escrita, validam escolhas e reestruturam ideias. Segundo Delors (1996), o "aprender a fazer" implica mais do que a aquisição de técnicas: exige a participação ativa do aluno em experiências autênticas que lhe permitam agir sobre a realidade. Por outro lado, o "aprender a ser" está profundamente ligado à construção de uma identidade pessoal, ética e autónoma, que se fortalece em momentos em que os alunos sentem que o produto final lhes pertence de forma plena e legítima.

Este episódio levou-me, enquanto futura docente, a refletir sobre o equilíbrio entre as necessidades logísticas e as oportunidades de aprendizagem que cada decisão pedagógica encerra. Apesar de, naquele momento, a decisão de tomar a responsabilidade pela transcrição dos textos me ter parecido a mais viável para respeitar o planeamento global, hoje compreendo que talvez devesse ter reorganizado a sessão seguinte, criando tempo para que essa tarefa fosse feita pelos alunos. Tal como afirmam Zabalza (2004) e Nóvoa (2009), a prática docente é constituída por um conjunto de decisões contextuais, nem sempre ideais, mas que devem ser objeto de reflexão crítica e sistemática. Esta reflexão reforçou em mim a importância de reservar tempo, não apenas para cumprir as tarefas previstas, mas para dar espaço às crianças para explorarem cada fase do processo com profundidade e protagonismo. Ao retermos a execução de uma tarefa que poderia ser enriquecedora para eles, ainda que por razões logísticas, acabei por limitar uma parte do seu percurso de aprendizagem. Esta consciência é, para mim, um passo fundamental na construção de uma prática mais reflexiva, crítica e centrada no aluno.

Apesar da limitação anteriormente referida relativamente à transcrição dos textos dramáticos, emergiu outro momento de aprendizagem significativa, que considero ter sido bastante positivo e estruturante do ponto de vista pedagógico. Durante uma tarde dedicada às tarefas associadas ao teatro de sombras – como a distribuição das personagens (*ver em anexos, figura 13*), o recorte e montagem das mesmas (*ver em anexos, figura 14*), a leitura e ensaio dos guiões (*ver em anexos, figuras 15 e 16*) – deparei-me com uma situação que, inicialmente, parecia estar a comprometer a fluidez do trabalho. Os alunos, embora envolvidos, encontravam-se dependentes de mim para saberem qual seria o passo seguinte. As interrupções constantes com perguntas como "Professora, e agora?", ou "Já acabámos isto, o que fazemos agora?", tornaram evidente que faltava uma organização visível e partilhada da sequência de tarefas.

Perante esta constatação, decidi, de forma espontânea, adotar uma estratégia simples, mas que se mostrou bastante eficaz: escrevi no quadro todas as tarefas previstas para aquela tarde, apresentando-as de forma sequencial (*ver em anexos, figuras 17*). Atribuí a cada grupo uma cor e expliquei que, sempre que terminassem uma tarefa, um dos seus elementos seria responsável por assinalá-la no quadro com um certo, e, de seguida, prosseguir para a próxima (*ver em anexos, figura 18 e 19*). Esta solução teve um impacto imediato na dinâmica de sala: os grupos passaram a orientar-se autonomamente, a coordenar-se internamente e a assumir a responsabilidade pelo cumprimento do seu plano de trabalho.

Este episódio revelou a importância de tornar os objetivos e as etapas das tarefas visíveis e acessíveis aos alunos, promovendo, assim, a sua autorregulação. Segundo Costa e Vieira (2020), a autonomia não se constrói de forma espontânea, mas através de dispositivos pedagógicos que desafiam os alunos a pensar, a decidir e a monitorizar as suas próprias ações. A possibilidade de visualizar no quadro o conjunto de tarefas e o seu progresso reforçou o sentimento de competência e de responsabilidade em cada grupo. Esta estratégia enquadra-se também no conceito de scaffolding proposto por Vygotsky (1978), no qual o professor oferece apoios estruturais (como o quadro com tarefas) que permitem ao aluno atuar de forma mais autónoma, até que progressivamente se torne capaz de o fazer sem ajuda.

Além disso, este momento trouxe à tona a importância de promover uma gestão de sala de aula que vá para além do controlo disciplinar e que se centre na criação de ambientes organizados, previsíveis e promotores de corresponsabilidade. Como defendem Sousa e Pina (2021), uma gestão eficaz do espaço educativo assenta na clarificação de rotinas, na atribuição de papéis e na previsibilidade das ações, permitindo que os alunos se sintam seguros, desafiados e envolvidos. A estratégia adotada contribuiu visivelmente para minimizar o ruído e as interrupções, canalizando a energia da turma para objetivos concretos e criando uma cultura de autorresponsabilidade partilhada.

A nível metacognitivo, esta experiência também se revelou pertinente. Ao saberem exatamente o que tinham para fazer, e ao poderem monitorizar o seu progresso, os alunos foram convidados a refletir sobre o seu próprio ritmo de trabalho e o modo como se organizavam em grupo. Este processo de autorregulação está alinhado com o que defendem Nicol e Macfarlane-Dick (2006), ao afirmarem que a aprendizagem autorregulada implica dar aos alunos oportunidades de refletir sobre o que estão a fazer, por que o fazem, e em que medida estão a atingir os objetivos definidos. A presença de um quadro com a listagem das tarefas funcionou, assim, como uma ferramenta de autoavaliação informal, permitindo que os alunos fossem agentes ativos na sua própria gestão do tempo e do trabalho coletivo.

Importa ainda sublinhar que a implementação desta estratégia também exigiu de mim uma mudança na forma de estar em sala. Senti, com clareza, que, ao descentralizar o controlo das decisões, estava a investir na construção da autonomia e da confiança dos alunos. Este tipo de envolvimento, como destaca Leal (2021), contribui para a formação de sujeitos ativos e responsáveis, preparados para tomar decisões conscientes no seu percurso académico e pessoal.

Em síntese, esta semana permitiu-me viver na prática o que significa ajustar a planificação às dinâmicas reais da sala de aula. A decisão de realizar a transcrição dos textos – ainda que, na minha perspetiva, compreensível face às exigências de tempo – acabou por retirar aos alunos uma oportunidade valiosa de aprofundamento do seu trabalho autoral. Por outro lado, a escolha de tornar visível e partilhada a sequência de tarefas revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar a autonomia, a organização e a autorregulação. Ambas as situações reforçaram em mim a ideia de que o trabalho docente é feito de escolhas contínuas, em que cada decisão tem implicações pedagógicas. A prática reflexiva, como defende Schön (1983), é o caminho para que possamos aprender com a própria experiência, ajustando o que correu menos bem e potenciando o que se revelou eficaz.