



Prática de Ensino Supervisionada- Perceções das crianças sobre a família

Clara Patrícia Guedes

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2024

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada foram inúmeras as pessoas que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram, das mais diversas formas, no meu crescimento pessoal e profissional. Quando me perguntarem o que foi para mim Bragança, eu irei responder que aqui encontrei a minha casa durante 5 anos. Uma cidade que deixará saudades por tudo o que me proporcionou, desde a bela instituição que é o IPB até aos amigos que me deu para a vida. A partir daqui, gostava de expressar o meu agradecimento a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para esta jornada.

Ao meu orientador, professor Manuel Luís Castanheira, o meu agradecimento pela sua orientação, pelas palavras amigas, pelos conselhos e partilhas de saberes.

Aos docentes desta instituição, que me acompanharam ao longo destes últimos anos, quero expressar o meu profundo agradecimento por tudo o que me transmitiram. Sinto que sempre nos entregaram o melhor de si. Em especial a minha gratidão à professora Elza Mesquita, pela sua disponibilidade para ajudar e pelo apoio fundamental na supervisão do 1.º CEB.

À dona Olema, a nossa “mãezinha das fotocópias”, que é uma verdadeira inspiração e fonte de carinho.

Agradeço às instituições que me acolheram, às professoras e educadoras cooperantes e, sobretudo, às crianças que tiveram um papel fundamental neste percurso, pelo seu afeto, alegria e por me ajudarem a crescer.

E porque sem eles nada disto seria possível, quero agradecer à minha família: à minha mãe, Catarina, ao meu pai, Paulo, e à minha irmã, Melissa, que foram toda a minha vida, os meus maiores suportes e o meu porto seguro. Não há palavras para agradecer tudo o que já fizeram por mim. Também quero agradecer ao Toli e à Cláudia, cujas contribuições, diretas ou indiretas, foram fundamentais para este percurso.

À minha estrelinha mais brilhante, a minha “Mamouche”, que sempre partilhou comigo o carinho pelas crianças e esta alegria enorme de estar neste curso. Sei que estás orgulhosa de mim. À minha Violante, sei que também estarás sempre a torcer por mim. Eternamente grata às duas pela educação que me transmitiram, vocês são o verdadeiro significado de saudade.

Ao Nuno, por ter sido o meu apoio fundamental nestes últimos dois anos, por me oferecer sempre palavras de conforto e ser o meu refúgio em todos os momentos. Este percurso tornou-se mais bonito contigo.

Aos meus amigos, os da “terrinha” que estão comigo desde sempre, e aos que aqui fiz, que farão parte da minha vida para sempre - nem de propósito chamam a esta cidade “a terra dos amigos para sempre” - em especial aqueles que estiveram comigo desde o dia 1 desta aventura: Manuel, Ana, Raquel e Chica. Agradeço também aos meus afilhados, que igualmente se tornaram amigos para a vida e que tornaram ainda mais especial este trajeto.

A todos vós, o meu sincero OBRIGADA!

Resumo

Este relatório final de Prática de Ensino Supervisionada (PES), é fruto da prática realizada em ambientes de Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Em cada um destes contextos, desenvolvemos várias experiências de ensino e aprendizagem, considerando a articulação curricular, os interesses das crianças e o seu ritmo de aprendizagem. Ao longo da nossas planificações, procuramos recorrer a documentos oficiais e orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Neste âmbito partimos da seguinte questão-problema: Quais as perceções das crianças sobre a família? De forma a dar resposta a esta questão, traçamos os seguintes objetivos: (i) *identificar as perceções das crianças sobre a família;* (ii) *promover uma compreensão inclusiva da diversidade familiar;* (iii) *conhecer dinâmicas existentes nos diferentes contextos no âmbito da relação escola e família;* (iv) *fomentar a comunicação entre os contextos educativos e a família.* O presente relatório foca-se numa abordagem de natureza qualitativa, na qual recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos para a recolha de dados para o estudo, tais como: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, o *focus group* (apenas no 1.º CEB) e a análise documental realizada através de registos escritos, desenhos, entre outros, que expressaram as perceções das crianças sobre a família. Este tema destacou a relevância de práticas pedagógicas que contemplem as perceções das crianças sobre a sua realidade familiar, criando oportunidades para que elas pudessem expressar e partilhar as suas experiências, sentimentos e expetativas. Esta investigação reforça também a ideia de que a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e educativo das crianças, sendo essencial a colaboração entre a escola e a família para o sucesso desse processo. Os resultados obtidos mostraram-nos que, as perceções das crianças sobre a família são diversas, mas com uma visão predominantemente afetuosa, evidenciando também que a relação benéfica entre a escola e a família é fundamental no sucesso educativo das crianças.

Palavras-chave: Perceções; Família; Envolvimento familiar; Creche; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This final report on Supervised Teaching Practice (PES) is the result of practice carried out in nursery, pre-school and primary school environments. In each of these contexts, we developed various Teaching and Learning experiences, taking into account curriculum articulation, children's interests and their learning pace. Throughout our planning, we tried to use official and guiding documents, such as the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE), Essential Learning and the Profile of Students Leaving Compulsory Education (PASEO). In this context, we started with the following problem question: What are the children's perceptions of their families? In order to answer this question, we set ourselves the following objectives: (i) identifying children's perceptions of family; (ii) promoting an inclusive understanding of family diversity; (iii) learning about existing dynamics in different contexts within the scope of school-family relationship; (iv) encouraging communication between educational contexts and family. This report focuses on a qualitative approach, in which different techniques and instruments were used to collect data for study, such as: participant observation, field notes, photographic records, focus group (only in the 1st CEB) and documentary analysis, the latter through written records, drawings, among others, that express the children's perceptions of family. This theme highlights the importance of pedagogical practices that take into account children's perceptions of their family reality, creating opportunities for them to express and share their experiences, feelings and expectations. This research also reinforces the idea that family plays a crucial role in children's emotional and educational development, and that collaboration between school and family is essential to the success of this process. The results obtained show that children's perceptions of family are diverse, but with a predominantly affectionate view, also showing that a beneficial relationship between school and family is fundamental for children's educational success.

Keywords: Perceptions; Family; Family involvement; Nursery school; Pre-school education; Primary school.

Siglas e acrónimos

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

EA- Experiência de Aprendizagem

EEA- Experiência de Ensino e Aprendizagem

ELI- Equipa Local de Intervenção

EPE- Educação Pré-Escolar

ESEB- Escola Superior de Educação de Bragança

IPB- Instituto Politécnico de Bragança

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

NC- Nota de Campo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Siglas e acrónimos	V
Índice de Figuras e tabelas	VIII
1 Enquadramento teórico.....	5
1.1 Conceito de perceções	5
1.2 A evolução do conceito de família	7
1.3 Diversidade familiar	9
1.4 Importância da família no processo educativo da criança.....	11
1.5 Funções da família.....	13
2 Caracterização dos contextos educativos	15
2.1 Contexto de creche	15
2.1.1 Contextualização da instituição da creche.....	15
2.1.2 Caracterização do grupo de crianças da creche	15
2.1.3 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos	16
2.2 Contexto de educação Pré-escolar.....	18
2.2.1 Caraterização do Estabelecimento Educativo.....	18
2.2.2 Caraterização do grupo de crianças	19
2.2.3 Caracterização do tempo e espaço pedagógicos.....	20
2.3 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
2.3.1 Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico	24
2.3.2 Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico	24
2.3.3 Organização do espaço da sala e tempo do 2.º ano	26
3 Metodologia de investigação	31
3.1 Objetivos da investigação	31

3.2	Abordagem metodológica.....	31
3.3	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32
4	Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem.....	33
4.1	Experiências de aprendizagem no contexto da Creche	33
4.1.1	A nossa família	33
4.2	Experiências de aprendizagem no contexto de Educação Pré-escolar	38
4.2.1	Sequência de atividades “família”	38
4.2.2	O Carnaval das famílias.....	45
4.3	Experiências de ensino/ aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
4.3.1	Livro da Família- livro reversível.....	48
4.3.2	Desenho da Família	53
4.3.3	A percepção das crianças sobre a família em estudo do meio, português e matemática	59
	Considerações Finais.....	71
	Referências Bibliográficas	77

Índice de Figuras e tabelas

Figura 1: Constituição do grupo por idades	19
Figura 2: Registo da contagem do número de crianças.	23
Figura 3: Quadro das rotinas.....	23
Figura 4: Constituição da turma (%).....	25
Figura 5: Planta da sala da SE5.....	27
Figura 6: Produção da representação do cabelo da crioulinha.....	36
Figura 7: Teatro da Crioulinha	36
Figura 8: Exploração dos diferentes rostos	37
Figura 9: Crianças a realizarem o desenho da família.	42
Figura 10: Pintura de um desenho da família	42
Figura 11: Cartaz com a letra da canção "a família é o maior tesouro"	43
Figura 12: Carta da Fada Geladinha para as crianças	43
Figura 13: Elaboração dos membros da família nos paus de gelado.	44
Figura 14: Construção das casas- colagem, desenho e recorte.	45
Figura 15: Resultado das casas e famílias realizadas por duas das crianças	45
Figura 16: Montagem do painel.....	46
Figura 17: Resultado do painel do Carnaval das Famílias.....	47
Figura 18: Páginas sobre a criança.....	50
Figura 19: Páginas sobre o pai e a mãe.....	50
Figura 20: Página de uma das crianças	50
Figura 21: Realização da árvore genealógica	51
Figura 22: Ilustração da capa do livro.....	51
Figura 23: Exemplar do livro da família de uma das crianças.....	52
Figura 24: Elaboração do desenho da família imaginária.....	55
Figura 25: Alguns desenhos da família imaginária.....	56
Figura 26: Respostas das crianças relativamente à família imaginária.....	57
Figura 27: Desenhos das famílias das crianças.....	57
Figura 28: Respostas das crianças relativamente à sua família	58
Figura 29: Guião da atividade experimental.....	61
Figura 30: Atividade experimental.....	61
Figura 31: Organização das crianças da Educação Pré-escolar pela sala.	63
Figura 32: Modelo da ficha.....	64

Figura 33: Escolha da imagem e redação do texto	64
Figura 34: Duas das composições feitas pelas crianças.....	65
Figura 35: Ficha sobre medidas e comprimentos	66
Figura 36: Ficha "Quanto mede a minha família"	67
Figura 37: Exemplos de algumas fichas trazidas pelas crianças.....	67

Tabela 1: Momentos da rotina diária do grupo de crianças da creche.	17
Tabela 2: Rotina diária do grupo de crianças da EPE.	21
Tabela 3: Horário da turma de 2.º ano	28
Tabela 4: Respostas das crianças: "o que mais gostas de fazer com a tua família?"	39
Tabela 5: Respostas das crianças: "quem vive em tua casa?"	41
Tabela 6: "A quem contavas e explicavas esta experiência?"	62

Introdução

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), tem como objetivo refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida em três diferentes contextos educativos: a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em instituições de ensino público e privado na cidade de Bragança. O primeiro contexto de estágio ocorreu na Creche, com duração de 90 horas, seguido pela EPE, onde foram cumpridas 150 horas e, por último, no 1.º CEB, com um total de 180 horas. Em cada um destes contextos, a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada três dias por semana (segunda, terça e quartas-feiras), com uma carga diária de 5 horas. Ao longo da PES, tivemos a oportunidade de observar, investigar, cooperar, intervir e planificar, promovendo momentos de aprendizagem que contribuíram de forma significativa para a nossa formação académica, pessoal e profissional.

Para a realização da nossa investigação nos contextos supramencionados, desafiamo-nos a trabalhar o tema *As perceções das crianças sobre a família*, uma vez que consideramos que a forma como as crianças percecionam e compreendem a família é fundamental para o seu desenvolvimento e para a construção de relações sociais e emocionais. Este tema também se reveste de grande importância, pelo facto de abordar desde cedo a diversidade de configurações familiares, sendo que atualmente está cada vez mais presente na sociedade.

Assim sendo, os objetivos desta investigação foram definidos da seguinte forma: (i) *identificar as perceções das crianças sobre a família*; (ii) *promover uma compreensão inclusiva da diversidade familiar*; (iii) *conhecer dinâmicas existentes nos diferentes contextos no âmbito da relação escola e família*; (iv) *fomentar a comunicação entre os contextos educativos e a família*.

A família desempenha um papel central na formação das crianças, proporcionando-lhes o apoio emocional e os valores necessários para o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, Nóbrega, Araujo, Oliveira e Guedes (2019) afirmam que “é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um

papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde aprofundamos laços de solidariedade” (p. 8).

Para tornar a leitura deste relatório agradável e clara, optamos por seguir uma estrutura lógica. Começamos com o enquadramento teórico, onde abordamos os seguintes pontos: o conceito de percepções, a evolução do conceito de família, a diversidade familiar, a importância da família no processo educativo da criança, e as funções da família.

No segundo ponto fizemos uma análise detalhada dos três contextos educativos em que estivemos inseridas, descrevendo as características das instituições e abordando a organização do grupo, do espaço e da gestão do tempo em cada uma delas.

O terceiro ponto, é dedicado ao enquadramento metodológico, onde discutimos a metodologia adotada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados que consideramos mais adequados para investigar o nosso tema.

No quarto ponto relatamos e analisamos as nossas experiências de ensino e aprendizagem em cada um dos três contextos, apoiadas nas manifestações das crianças, nas notas de campo e em registos fotográficos. Ao longo desta fase, a nossa prática foi orientada por documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que guiaram a planificação das atividades na EPE, respeitando o desenvolvimento global das crianças. No que diz respeito ao 1.º CEB, as Aprendizagens Essenciais foram sempre tidas em conta, garantindo que as crianças adquirissem competências fundamentais. Além disso, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) proporcionou uma base sólida de princípios e valores que orientaram a nossa prática pedagógica. Segundo o que expressa neste documento

os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda (Martins, et al., 2017, p. 25).

Finalmente, apresentamos as considerações finais, onde respondemos à questão de investigação com base nos resultados das EEA realizadas e uma reflexão geral sobre a PES e os seus contributos para a nossa formação inicial. O relatório termina com as

referências bibliográficas utilizadas, que suportaram e sustentaram o nosso relatório e que estão de acordo com as normas APA, 7.^a edição.

1 Enquadramento teórico

Neste ponto, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de percepções e da evolução do conceito de família, as suas múltiplas configurações da família na sociedade atual, as funções que desempenha, a sua importância na educação da criança, tudo isto fundamentado com base em artigos de diversos autores que abordaram estes temas.

1.1 Conceito de percepções

O comportamento humano não é determinado pela realidade objetiva em si, mas pela forma como cada indivíduo a interpreta. Por isso, a percepção do mundo varia de pessoa para pessoa, já que cada uma percebe um objeto ou determinada situação conforme os aspetos que considera mais importantes. Este processo cognitivo que nos permite interpretar o nosso meio circundante, é influenciado por vários fatores, nomeadamente, fatores fisiológicos, vivências passadas, emoções, cultura, valores e até mesmo pelas circunstâncias do momento.

A percepção desenvolve-se e transforma-se ao longo da vida. Nas crianças é especialmente relevante pois as suas percepções estão em constante evolução à medida que interagem com o ambiente que as rodeia. Nesse sentido e de acordo com Vigotski e Luria (1996) como citado por Pimenta e Caldas (2014), “as percepções da criança, inclusive as percepções de tempo e de espaço, ainda são primitivas e distintivas, e passará muito tempo até que se tornem as percepções que são características dos adultos” (p.157).

Diversos fatores podem influenciar as percepções das crianças, incluindo o ambiente familiar, a qualidade das relações interpessoais dentro da família e o estilo de comunicação entre os membros da família. As experiências diretas – como a observação das interações entre os pais – e as indiretas – como histórias ou mediações pela televisão – também desempenham papéis significativos.

As percepções que as crianças têm sobre a família são cruciais para o seu desenvolvimento. Estas influenciam a formação da identidade, a autoestima e o bem-estar emocional das crianças. Percepções positivas sobre a família – como um ambiente acolhedor e de apoio – estão associadas a um desenvolvimento saudável, enquanto percepções negativas ou distorcidas podem ter efeitos adversos – como a diminuição da confiança em si próprias e nos outros. No entanto, é importante distinguir entre as percepções e a realidade em si. As percepções das crianças sobre a família podem não refletir exatamente a realidade, mas são autênticas para elas e têm um impacto significativo nas

suas emoções e comportamentos. Por exemplo, duas crianças da mesma família podem ter visões muito diferentes sobre o ambiente familiar, baseadas nas suas experiências e interpretações pessoais.

Vigotski (2001), como citado por Pimenta e Caldas (2014), considera que

a percepção do todo precede a percepção das partes isoladas. A percepção é um processo integral e não atomístico, mesmo que as partes isoladas se alterem, a percepção mantém esse caráter integrador, ou seja, alterando-se as partes, surge uma percepção integral distinta. (p.181)

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento das crianças ocorre em 4 estágios sucessivos, cada um contribuindo para moldar a forma como percebem o mundo. Por exemplo, no estágio sensório-motor (0-2 anos) Cavicchia (s.d.) refere que

o instrumento principal de apoio e de constituição de si mesma e do mundo é a percepção, pela qual a criança estabelece relações diretamente com o mundo exterior. A partir deste estágio essas relações com o mundo serão mediadas pela função simbólica, no plano das representações. (p.9)

De acordo com Vigotski como citado por Pimenta e Caldas (2014), por volta dos três anos, a criança passa por um salto qualitativo no seu desenvolvimento. A linguagem começa a permitir uma análise mais elaborada e categorização das percepções. A percepção, que antes era concreta e pontual, torna-se mais abstrata e generalizada, e a linguagem influencia e reorganiza o pensamento.

As mesmas autoras referem também que

Vigotski observa ainda que, enquanto a percepção inicial é sincrética e contextual, o desenvolvimento da linguagem permite uma compreensão mais estruturada e complexa do mundo. O pré-escolar tende a perceber o mundo em termos de objetos isolados, enquanto a criança em idade escolar começa a ver as relações entre objetos e pessoas. A partir dos doze anos, a percepção torna-se mais integrada e complexa, refletindo um sistema de relações que inclui tanto pessoas quanto objetos, uma evolução intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem (Pimenta e Caldas, 2014, p. 185).

Podemos concluir que, para Vigotski, o desenvolvimento da linguagem amplia a percepção das crianças e permite uma compreensão mais relacional do mundo. Inicialmente as crianças veem objetos isolados, mas à medida que crescem, começam a estabelecer relações entre os objetos e as pessoas ao seu redor. Esta percepção mais complexa é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

1.2 A evolução do conceito de família

O conceito de família tem evoluído ao longo da história, refletindo as transformações sociais e culturais das diferentes épocas. Desde as suas origens nas sociedades antigas até às novas configurações familiares dos dias de hoje, a família tem-se adaptado a mudanças nas suas funções e estrutura. De acordo com Simionato e Oliveira (2003), como citado em Antunes (2016), na idade média, o modelo familiar era patriarcal, com o chefe de família a exercer a autoridade máxima, enquanto os outros membros assumiam um papel mais submisso dentro da estrutura familiar. O conceito de família, embora constante, tem assumido diversas formas e significados ao longo do tempo.

Sugere-se que a origem da família está ligada aos início da história da civilização, surgindo inicialmente como estrutura natural e, posteriormente, adquirindo dimensões sociais. Neste sentido, podemos mencionar algumas sociedades antigas, como a romana, que exemplificam essa evolução. Antigamente, as famílias eram formadas sobretudo para garantir a proteção e a sobrevivência dos seus elementos, e o afeto não era o elo principal que as unia. Embora houvesse exceções, as relações familiares do passado eram diferentes das que conhecemos hoje, em que o principal passou a ser a afetividade entre aqueles que convivem. Assim sendo, Pedroso e Branco (2008) afirmam que

apesar das diferentes teorizações e ramificações, a noção de família está presente em praticamente todas as sociedades, desde os tempos mais antigos até aos tempos mais contemporâneos. Isso evidencia que o conceito de família é universal, sendo uma constante em todas as configurações humanas (p.54).

As ideias e costumes de tempos anteriores estabeleceram a família tradicional, formada pelo pai, mãe e filhos, com regras claras sobre o papel de cada um e a importância do casamento. Este modelo era regido por um conjunto de regras em relação às funções da família e os papéis desempenhados por cada um dos cônjuges.

Segundo Pratta e Santos (2007), como citados por Antunes (2016)

no séc. XX, com a revolução industrial, com o movimento de afirmação dos direitos da mulher (movimento feminista) e com o avanço tecnológico, a família tradicional passou pelo processo de mudança mais intenso, uma vez que a mulher se incorporou no mundo do trabalho, modificando o modo de vida das famílias e a dinâmica de relações, e houve “uma diminuição das famílias numerosas, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade. (p. 248)

O conceito de família tem-se expandido ao longo dos tempos e, de acordo com o pensamento de Bastos (2022), “têm surgido novas configurações de família e novas concepções de família e de organização da vida dos seus membros, coexistindo realidades familiares que valorizam modelos tradicionais e outras que optam por novos referenciais em constante mudança, questionando o modelo tradicional de família intacta” (p.12). Por isso, e segundo a própria autora, não podemos entender o conceito de família como algo fixo e absoluto, mas sim como um conceito em constante transformação (p.4).

Reis (2012) indica que

no que se refere à família é necessário ter presente que esta vai sofrendo diversas mudanças na sua estrutura interna de acordo com o seu meio envolvente. Neste contexto, devemos ter em linha de conta que as suas funções, enquanto agente educativo primordial, também podem estar sujeitas a este processo de mudança. (p.12)

Ainda segundo Soares (2014), citado por Pinto (2018)

não é fácil definir o termo família, apenas se demonstra que este termo está em constante mudança e que implica um conjunto de indivíduos com elos entre si, podendo hoje assistir-se a uma diversidade de formas de famílias, acarretando, entre si, direitos e deveres.” (p.11).

Desta forma, podemos perceber que a noção de família abrange múltiplas configurações, onde o essencial são os laços afetivos mas também as responsabilidades partilhadas entre os membros que a compõem, independentemente da forma que assumam.

1.3 Diversidade familiar

Nas últimas décadas, as famílias portuguesas tornaram-se mais diversas e complexas, refletindo as várias formas que a diversidade familiar assume atualmente na nossa sociedade. Compreender essa diversidade é de extrema importância para reconhecer as realidades únicas de cada família e promover uma sociedade mais inclusiva. Atalaia (2020) indica que a vida familiar em Portugal passou por transformações nas últimas décadas, associadas ao início do processo da emancipação das mulheres, influenciado por movimentos internacionais nos anos sessenta, e intensificadas pela Revolução de 1974.

A família matrimonial admite a ideia tradicional de família, constituída através da oficialização do casamento. De acordo com Stacciarini (2019)

a família matrimonial decorreu, inicialmente, da consagração do matrimônio entre o homem e a mulher, com fortes interferências da Igreja nas relações privadas, que, além de formalizar o casamento, ao lado de atos estatais, busca um contínuo aconselhamento dos membros que compõem a unidade familiar. (p.33)

A família monoparental é um tipo de estrutura familiar antigo, geralmente originado de situações concretas, como divórcio, abandono por parte de um dos cônjuges ou a morte de um dos integrantes da família. O modelo mais comum deste tipo de família é aquele que é formado por uma “mãe solteira”. Existem vários casos em que os pais, ao descobrirem a gravidez da mulher, optam por abandoná-las, deixando-as por conta própria para cuidar do filho resultante dessa relação. O que também pode acontecer é um dos pais falecer, resultando numa reconfiguração familiar. O que antes era uma estrutura formada por ambos os pais, passa a existir com apenas um deles. Assim, além das tragédias familiares causadas por mortes não antecipadas, o aumento significativo nas taxas de divórcio destaca a presença da família monoparental, agora composta por um único pai ou mãe. Arsénio (2023) afirma que

relativamente ao divórcio, este compreende-se na rutura da dinâmica familiar e nem sempre é entendido pelas crianças. Quando os pais se divorciam, acontecem várias mudanças, passando a existir um responsável pela guarda da criança, levando à existência de uma série de dificuldades. (p.24)

A família anaparental é formada na ausência de ambos os pais que podem estar ausentes por várias razões, independentemente de tal ter decorrido da sua vontade.

Stacciarini (2019) destaca que “são famílias fundadas, acima de tudo, no afeto, no princípio da solidariedade, na convivência respeitosa, na dedicação dos cuidadores, na empatia oriunda da falta dos pais” (p.46).

As famílias reconstituídas formam-se quando duas famílias, que antes eram separadas, se juntam para criar uma estrutura familiar. Isto acontece, por exemplo, quando um filho de uma relação anterior passa a viver com um dos pais e o novo companheiro. Este companheiro também pode ter os seus próprios filhos, e ao viverem juntos, estes filhos, que inicialmente pertenciam a diferentes famílias, criam laços afetivos, formando assim uma nova dinâmica familiar, na qual pelo menos um dos filhos é de um dos membros do casal. Neste contexto,

estamos perante uma família recomposta simples (grupo doméstico) quando um casal, casado ou não, vive no mínimo com uma criança nascida de uma união precedente de pelo menos um dos cônjuges. Claro que uma configuração deste tipo já não é por natureza simples, devido à sua estrutura complicada e à sua dinâmica imbricada. No entanto, uma estrutura mais complexa é aquela em que tanto o homem como a mulher foram casados anteriormente, ambos foram pais e trouxeram consigo as crianças para a nova família. (Lobo, 2005, p. 92)

Na sociedade portuguesa, as famílias homoafetivas, formadas por pessoas do mesmo género, são uma realidade. No entanto, durante muito tempo, estas uniões foram deixadas de fora do sistema jurídico devido ao preconceito e estigma sociais. Atualmente, as uniões entre pessoas do mesmo género são oficialmente reconhecidas, mas é importante lembrar que esse reconhecimento é fundamental para garantir que tenham os mesmos direitos e proteções. Segundo Zambrano (2006) como citado por Giron (2018),

um grande ponto de debate relativamente à família homoparental relaciona-se com os convencionalismos acerca dos papéis paternos e maternos. Em contexto social, determinados tipos de funções na educação dos/as filhos/as são vistos como sendo papel da mãe, e outras como funções a ser desempenhadas pelo pai. No entanto, as funções parentais mãe/pai, numa família composta por um casal do mesmo sexo podem ser executadas por qualquer um dos membros do casal, sem, no entanto, fazer dele homem ou mulher. (p.30)

Conversar com as crianças sobre a diversidade familiar existente é fundamental para promover um ambiente de inclusão e respeito. Abordar essa diversidade desde cedo

permite que as crianças compreendam que as famílias podem assumir diferentes configurações, como famílias monoparentais, famílias com dois pais ou duas mães, famílias adotivas, entre outras. Este diálogo ajuda a desmistificar preconceitos e a construir uma mentalidade aberta e empática.

Assim, podemos concluir que não existe um único tipo de estrutura familiar ideal, pois o que realmente importa é que cada família, com suas particularidades, tenha as suas funções e necessidades completamente acolhidas e atendidas.

1.4 Importância da família no processo educativo da criança

A família é a primeira e principal instituição em que a criança aprende e adquire identidade e que a acompanha ao longo das suas diferentes etapas de vida. A educação das crianças pelas famílias abrange a responsabilidade, afeto e transmissão de valores. As crianças que têm os pais envolvidos nas suas rotinas têm mais oportunidades de se desenvolver de forma adequada em vários aspetos, como por exemplo o social e emocional. Medeiros (2015), defende que a família é o ambiente primordial para a aprendizagem e aquisição de valores pela criança, podendo ser vista como a primeira instituição de educação e de socialização. Esse facto reforça a ideia de que a sua colaboração nas atividades desenvolvidas no estabelecimento educativo é de extrema importância.

Dutschke (2009) diz ser

necessário quebrar a tradição de os pais se deslocarem às escolas apenas nos casos em que se verifiquem problemas, quer a nível do rendimento escolar quer a nível do comportamento. Esta tradição é responsável pelo facto de muitos pais entenderem a ida à escola como uma conotação negativa. (p.44)

Segundo Bhering e Nez (2002:66) como citado por Águas (2012),

o envolvimento dos pais na escola/creche é, atualmente, considerado uma componente importante e necessária para o sucesso das crianças. (...) as crianças cujos pais são presentes na sua vida escolar e mantêm contactos com a escola alcançam melhores resultados que outras aptidões em meio familiar idêntico, mas sem envolvimento parental. (p.72)

Corroboramos as palavras de Mata e Pedro (2021) quando referem que

cada família tem as suas características específicas decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc. (p.23)

O reconhecimento dessas diferenças é crucial para entender o papel da família na educação das crianças, pois as instituições devem respeitar e valorizar a variedade cultural e de tipos de família para serem verdadeiramente eficazes. Nesse sentido, o respeito por essas especificidades familiares é também essencial na construção de relações de confiança entre as famílias e as instituições educativas. Segundo os mesmos autores,

a construção de relações de confiança, centrais para uma parceria, por vezes levam bastante tempo a serem desenvolvidas, e decorrem de processos que nem sempre são fáceis nem simples. A tomada de consciência dessas dificuldades e dos desafios que os profissionais terão de enfrentar permitirão identificar as estratégias mais ajustadas para cada situação, e facilitam o caminho até à construção de parcerias de sucesso. (p.27)

Considerando que a construção de relações de confiança, centrais para uma parceria, pode ser um processo demorado e desafiador, é essencial que se estabeleça um diálogo e uma interação significativa com a instituição educativa. Em particular, é importante que haja uma comunicação eficaz com o/a professor/a ou educador/a, de modo a facilitar o desenvolvimento completo e equilibrado da criança. Estas interações podem ocorrer através de reuniões, conversas informais nas horas de entrada e saída, quadros de informação, portfólios da criança, mensagens escritas (por exemplo, cadernetas, bilhetes) ou mensagens orais enviadas pela criança, internet (via email), entre outros. Quando as crianças percebem a participação ativa dos seus familiares no seu ambiente escolar sentem-se mais seguras, felizes, entusiasmadas e empenhadas.

Segundo Mata e Pedro (2021)

a função do jardim de infância e da escola em geral é fundamental na promoção de processos de equidade e justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada e a um trajeto escolar bem-sucedido. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade

na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo. (p.11)

Para Marques (2001) como citado em Silva (2022),

(não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos (p.3).

Assim, o papel dos pais na educação das crianças é fundamental, reconhecendo-os como os primeiros educadores. Este reconhecimento é essencial, pois estabelece uma parceria entre a família e a escola, onde ambos devem colaborar para o desenvolvimento integral das crianças. Essa união não só fortalece a educação formal, mas também promove um ambiente mais favorável ao bem-estar das crianças.

1.5 Funções da família

A família é um pilar central na sociedade, desempenhando funções cruciais para o desenvolvimento humano, como garantir a continuidade das gerações, fornecer alimentação, proteção e educação. Como primeira estrutura social, a família vai além das obrigações biológicas e legais, sendo essencial para o crescimento saudável dos seus membros e para a formação de cidadãos conscientes e integrados. A sua importância reside em criar um ambiente de cuidado, segurança e orientação ao longo da vida de cada pessoa.

A função procriadora da família reside em garantir a continuidade das gerações familiares e da vida humana. De acordo com Grácio, citado por Reis (2012), muitas famílias consideram que os filhos são a razão da sua união, sendo também uma fonte de companhia e apoio durante a velhice. No entanto, Drago (2022) destaca que há uma tendência de redução do número de nascimentos que marca todo o novo século e que é particularmente expressiva na última década. Esse decréscimo está associado, essencialmente, a fatores económicos, uma vez que cabe à família assegurar a alimentação e a educação dos seus filhos.

A função alimentar é uma das atividades fundamentais desempenhadas pela família na vida da criança. Uma alimentação saudável pode favorecer o desenvolvimento da criança, melhorar sua aprendizagem e fornecer energia para as atividades do dia a dia. Segundo Grácio, citado por Reis (2012), “esta visa essencialmente assegurar o sustento da criança, satisfazendo assim as suas necessidades ao nível da nutrição, mas também no que se refere ao vestuário e abrigo” (p.22).

Relativamente à função protetora, podemos afirmar que desde o nascimento e nos primeiros anos de vida, a criança depende dos cuidados e da proteção da família para garantir a sua sobrevivência. Durante esse período, é crucial que a criança desenvolva vínculos com a sua família, sendo essencial que o ambiente de proteção seja estabelecido de maneira harmoniosa. Curiosamente, mesmo em idade adulta, é cada vez mais comum que a família continue a desempenhar esse papel de proteção.

A função educativa da família é fundamental na vida da criança, uma vez que a família é a primeira escola da vida e os pais são os primeiros educadores. É dentro da família que a criança cresce e começa a moldar o seu futuro. Embora essa função educativa surja no meio familiar, ela não ocorre de maneira isolada, devendo ser complementada com outros agentes educativos, como a escola.

2 Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto destacamos aspetos que complementam o nosso trabalho, no que se refere às instituições e aos grupos de crianças que nos receberam nos diferentes contextos durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este ponto encontra-se dividido em três partes, cada uma correspondente a um dos contextos em que estivemos inseridas: creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Em cada uma delas apresentamos uma visão geral da instituição, uma caracterização do grupo de crianças e a organização do tempo e do espaço.

2.1 Contexto de creche

2.1.1 Contextualização da instituição da creche

A PES desenvolvida em Creche foi numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que possuía como respostas sociais: Centro social, Centro residencial, Creche, Apoio domiciliário, Centro de dia e Refeitório social. Localizada na cidade de Bragança as suas instalações foram inauguradas em 2009. No entanto, as suas atividades de ação social iniciaram-se muito antes disso, em 1993, em instalações provisórias, também na cidade.

No que se refere ao apoio à infância, a creche deste estabelecimento foi adaptada para acolher crianças até aos 3 anos de idade e tinha capacidade de acolher 66 crianças.

Quanto ao seu espaço físico, esta creche era constituída por duas salas de berçário, uma sala de 1 ano, duas salas mistas (1/2 anos e 2/3 anos), uma sala de isolamento, casa de banho adaptada às crianças, sala de acolhimento/ refeitório, parque infantil exterior, polidesportivo exterior, jardim e horta. Era visível uma boa organização das salas, da equipa e de todo o espaço, focando também um aspeto muito relevante que era a higienização de todas as estruturas.

O período de funcionamento era das 7:45h às 19:15h de segunda a sexta-feira (exceto feriados, mês de agosto e terça-feira de Carnaval), este horário permitia uma grande versatilidade com o objetivo de facilitar a dinâmica parental.

2.1.2 Caracterização do grupo de crianças da creche

O grupo era constituído por 16 crianças, 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No momento do estágio, três crianças tinham 2 anos de idade, as restantes tinham apenas 1 ano, estando previstas para completar os 2 anos no ano seguinte (2024).

A nível afetivo e emocional, a maioria das crianças demonstrava um temperamento equilibrado e extrovertido, eram muito dadas ao afeto e ao carinho. Gostavam de fazer novas descobertas mostrando orgulho e interesse nas suas conquistas. Gostavam que os adultos participassem nas suas brincadeiras.

Relativamente às aprendizagens, grande parte das crianças era muito participativa, interessada e colaborativa de todas as atividades propostas, tanto pela educadora estagiária como pela educadora. Existia apenas um pequeno número de crianças, três ou quatro, que se distraíam muito facilmente e, por vezes, destabilizavam o grupo. Era por isso, de uma maneira geral, um grupo de crianças interessado e curioso, que aceitava espontaneamente as atividades que eram propostas.

Estas crianças eram todas diferentes e cada uma tinha uma maneira própria de explorar os diversos espaços. Umavam brincavam sozinhas, outras em grupo, algumas partilhavam os brinquedos e outras já não gostavam de os partilhar e, por estas razões foi possível detetar vários comportamentos ao longo das atividades de exploração. Importa referir que neste grupo de crianças não foi detetada, nem havia identificada nenhuma criança com Necessidades Educativas.

No que diz respeito à questão da partilha de brinquedos, a maioria não gostava de dividir e, muitas vezes, geravam-se conflitos como empurrar, morder e chorar. Bernardo (2017) defende que “cada criança é um ser único e individual que reage de forma característica aos acontecimentos, que se expressa de forma típica e que encara as situações de acordo com as suas perspetivas, convicções e intuição” (p.7). É preciso compreender que a diferença de personalidade das crianças pode também provocar conflitos entre elas, sendo então necessário conhecer bem as suas características.

2.1.3 Organização dos espaços e dos tempos pedagógicos

Relativamente à sala de crianças de 1 e 2 anos de idade, foi possível verificar a existência de um espaço bem iluminado com luz natural e uma janela que dava acesso ao exterior. No que diz respeito à organização, esta encontrava-se estruturada da seguinte forma: a área da leitura que era utilizada pelas crianças, pela educadora e pela auxiliar todas as manhãs, e servia para introduzir uma dada sessão (cantando músicas ou contando histórias), um colchão com almofadas onde as crianças se sentavam todas as manhãs na chegada à sala e uma mesa redonda com várias cadeiras que poderia ser utilizada para

fazer algumas atividades. A sala tinha algum espaço livre, o que permitia à educadora/auxiliar observar as crianças e oferecer uma ampla variedade de atividades. O material existente era quase todo de fácil acesso às crianças, exceto alguns brinquedos/jogos e material que pudesse representar algum risco ou perigo.

A nível de trabalhos feitos pelas crianças havia pouco material exposto na sala, visto que, segundo a educadora, a sala tinha sido pintada recentemente.

Todas as fases do dia eram planeadas de modo a equilibrar o tempo de descanso e as atividades, ajustando-os às características das crianças. De seguida, fornecemos uma descrição detalhada desta rotina.

Tabela 1: Momentos da rotina diária do grupo de crianças da creche.

Período da manhã	
07:45h	Abertura da instituição
9:30h	Acolhimento das crianças em cada sala
9:30h – 11:00h	Atividades orientadas/ livres e higiene
11:00h – 12:00h	Almoço e higiene
12:00h – 15:00h	Período de sesta
Período da tarde	
15:00h – 16:00h	Lanche e higiene
16:00h – 19:00h	Atividades livres
19:15h	Encerramento da instituição

A rotina apresentada na tabela estava organizada em fases que atendiam a todas as necessidades das crianças. A manhã iniciava-se com o acolhimento das crianças nas respetivas salas às 9:30h. Durante este período, as atividades orientadas e livres permitiam que as crianças criassem e interagissem umas com as outras, sendo seguidas pelo almoço e pela higiene. A sesta, após o almoço, assegurava um descanso essencial. À tarde, após o lanche e a higiene, era o momento das atividades livres que encerravam o dia de forma lúdica.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada

pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (p.27)

As rotinas são muito importantes nesta fase inicial do desenvolvimento da criança, pois proporcionam experiências de aprendizagem a nível cognitivo e emocional. A criança aprende a existência das diferentes fases do dia, e da sua sequência. Além de servirem para alcançar certos objetivos, elas também proporcionam segurança, pois ajudam a criança a começar a entender o que ocorre em cada fase do seu dia.

2.2 Contexto de educação Pré-escolar

2.2.1 Caracterização do Estabelecimento Educativo

A Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Educação Pré-escolar foi desenvolvida numa instituição pertencente à rede de Escolas Públicas Portuguesas e tutelada pelo Ministério de Educação que admite crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este centro escolar de rede pública estava situado na cidade de Bragança e foi inaugurado no ano letivo de 2010/2011, sendo um edifício recente e bastante grande.

No espaço exterior podíamos encontrar uma portaria e um grande portão, dando entrada ao parque. Neste mesmo espaço existia um parque infantil e percursos, jogos de orientação e um jogo da macaca, que ajudavam no desenvolvimento motor das crianças, onde as mesmas permaneciam nos seus intervalos quando o tempo assim o permitia.

No espaço interior, a instituição possuía salas de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e salas para jardim de infância. Possuía uma biblioteca, um salão polivalente para o convívio, um refeitório com copa de apoio, um posto de primeiros socorros, uma sala de reuniões e de convívio para professores, uma sala de atendimento aos pais e um gabinete de trabalho para a coordenação do centro. Existiam vários equipamentos desportivos e tecnologias da informação e comunicação. É de salientar que este Centro escolar estava dividido em dois pisos.

Ao longo do corredor do jardim de infância, era visível a exposição dos trabalhos das crianças de todas as salas. Neste mesmo corredor encontrávamos os cabides das crianças de cada sala, identificados com os nomes, com o *pocoyo* de cada criança e um

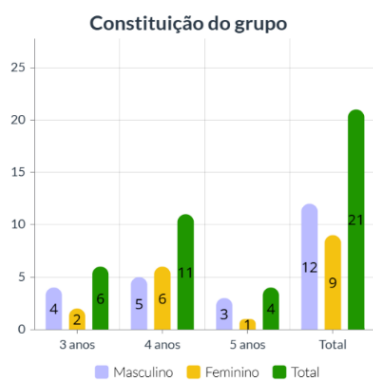
retrato de cada um (desenhado por eles). Nos cabides, as crianças colocam os seus pertences, por exemplo a mochila, o casaco, entre outros objetos pessoais

No jardim de infância existia uma educadora de infância para cada uma das 4 salas existentes, designadas por JISE1, JISE2, JISE3 e JISE4, sendo que, cada uma delas, tinha ao seu dispor uma assistente operacional. A escola entrava em funcionamento às 7:30h, e as crianças podiam frequentar o horário da componente de apoio à família (AAAF) que era dividido em 3 períodos: das 8:00h às 9:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:00h.

2.2.2 Caracterização do grupo de crianças

No contexto de Educação Pré-escolar, a PES desenvolveu-se com um grupo heterogéneo constituído por 21 crianças, 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Inicialmente eram 20 crianças, mas com o ingresso de uma criança que chegou a este grupo apenas no 2.º período (por ter completado 3 anos de idade, em meados do mês de janeiro) o grupo ficou formado, então, por 21 crianças, das quais seis com 3 anos, onze com 4 anos e quatro com 5 anos de idade (*vide* figura 1).

Figura 1: Constituição do grupo por idades



Fonte: Elaboração própria

Três destas crianças estavam a ser apoiadas pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI), duas delas de 5 anos e uma de 4 anos de idade. Uma das crianças manifestava dificuldades na linguagem, na compreensão, na atenção, na motricidade fina e na autonomia, outra apresentava dificuldades na linguagem, e a terceira apresentava igualmente dificuldades de linguagem (articulação, verbalização). As crianças já estavam a ser acompanhadas pela terapia da fala, disponível também na instituição.

Tratava-se de um grupo multicultural que integrava duas crianças de nacionalidade marroquina e uma criança de nacionalidade brasileira, sendo as restantes portuguesas. Esta diversidade cultural proporcionava ao grupo a oportunidade de conhecerem desde cedo, outras perspetivas e tradições. De uma forma geral o grupo era interessado, curioso, participativo, dinâmico, empenhado, entusiasmado, afetuoso e recetivo. Eram crianças, na sua maioria, autónomas, participativas e envolviam-se em todas as atividades desde a planificação à revisão. Gostavam de histórias, poesias, rimas, conhecimento do mundo, atividades relacionadas com dramatizações, educação física e música, também tinham muito interesse por trava-línguas, lengalengas, escutar canções e histórias. É importante salientar que as crianças tinham sempre escolha nas atividades desenvolvidas e no seu dia a dia, com o objetivo de desenvolver a sua autonomia, iniciativa e resolução de problemas. Existiam atividades orientadas pela educadora e atividades de trabalho autónomo nas áreas que podiam ser desenvolvidas em grande e em pequeno grupo ou individualmente, de forma a responder às necessidades e ir ao encontro dos interesses de cada criança.

2.2.3 Caracterização do tempo e espaço pedagógicos

Caracterização da Sala

A sala onde realizamos a PES era ampla, situando-se ao nível do rés do chão. Tinha uma forma retangular e estava dividida em várias áreas: a área da biblioteca, onde se encontra uma estante com variados livros, uma mesa e sofás; a área da expressão plástica, que incluía o desenho, o recorte, a colagem e a modelagem. Este espaço dispunha ainda de diversos materiais que as crianças podiam utilizar para esses fins; a área dos jogos, equipada com uma estante de madeira com puzzles, blocos e jogos diversos. Nesta área as crianças podiam optar por trabalhar em grupo ou individualmente; a área da expressão dramática, que possuía um mobiliário em miniatura, e utensílios característicos de uma cozinha e um quarto que possuía uma cama, bonecas, guarda-fatos, roupas e calçado. Esta área permitia às crianças vivenciar experiências quotidianas através da representação; e, por fim, a área das construções, com legos e materiais de construção diversificados.

Esta sala dispunha de um equipamento tecnológico que incluía um computador e um quadro interativo. No centro, estavam situadas as mesas onde as crianças realizavam

as suas atividades, como jogar, pintar, desenhar, comer e familiarizar com a educadora e com os colegas. Numa das paredes, encontrava-se um grande placard onde eram colocadas, ao longo do ano, as produções realizadas pelas crianças; noutra, estava o quadro das rotinas e o quadro das presenças.

O espaço possuía luminosidade natural, devido às enormes janelas ali existentes, o que tornava a sala airosa e agradável, embora, por vezes, criasse um “efeito de estufa”. No que diz respeito ao mobiliário, estavam colocados armários de madeira e duas estantes de alumínio. Nestes podíamos encontrar todo o tipo de materiais, tais como materiais manipulativos, jogos, puzzles, dossiês, livros, tintas, pincéis.

Esta sala era composta por 21 crianças, por uma educadora de infância titular que tinha redução de horário (5 horas), uma educadora que completava o horário uma vez por semana e quatro assistentes operacionais que apoiavam em regime rotativo semanal.

O projeto curricular de grupo tinha como tema: “Ousar a diferença... na descoberta das artes!”. Esta proposta de trabalho pretendia responder às necessidades e expectativas das crianças do grupo. Por um lado, é importante que desenvolvessem o raciocínio, a capacidade de expressar as suas ideias e a comunicação em grupo. Por outro, era essencial que descobrissem e valorizassem as diferentes formas de arte da sua cultura e património.

Caracterização da rotina

O dia a dia das crianças na educação pré-escolar era cuidadosamente organizado para incluir momentos de aprendizagem, acolhimento, atividades em grupo, refeições, tempo de brincadeira e descanso. Esta organização reflete um equilíbrio entre atividades orientadas e de tempo livre, essencial para o desenvolvimento integral da criança. A tabela abaixo apresenta a rotina dividida em períodos da manhã e da tarde.

Tabela 2: Rotina diária do grupo de crianças da EPE.

Período da manhã		
8:00h	AAAF	
9:00h	Acolhimento	-Canção dos bons dias -Anotação das presenças, calendário e tempo

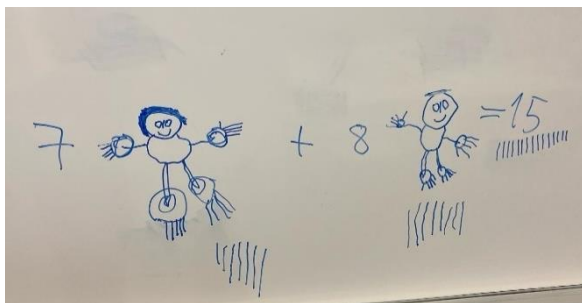
		- Contagem das crianças com registo gráfico no quadro branco (fig.2)
9:15h – 10:00h	Atividades em grande grupo	Histórias, canções, poesias, jogos de grande grupo, trava-línguas...
10:00h - 10:30h	Higiene, Lanche e recreio	Quando o tempo o permite, as crianças saem à rua a seguir ao lanche, senão é proposto um pequeno jogo de movimento na sala.
10:30h	Atividades em pequeno grupo	
11:45h	Higiene	
12:00h	Almoço	
12:00h- 14:00h	AAAF	
Período da tarde		
14:00h	Relaxamento com música	Momento em que as crianças relaxam.
14:30h– 15:45h	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho autónomo- Tempo de planear • Trabalho autónomo- Tempo de fazer • Trabalho autónomo- Tempo de rever 	Tempo de dar voz às crianças.
15:45h - 16:00h	Momento de higiene pessoal e lanche	
16:00h– 19:00h	AAAF	

O horário de funcionamento permitia uma grande versatilidade com o objetivo de facilitar a dinâmica parental, pois abria às 07:45h e encerrava às 19:00h. Nos horários das 07:45h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:00h eram realizadas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que contavam com a presença e auxílio de assistentes operacionais.

No momento do acolhimento a criança responsável naquele dia tinha de fazer a chamada, marcar as presenças, fazer a contagem das crianças presentes verificar, registar no quadro o número total e depois contar os meninos e as meninas fazendo um desenho e por baixo desenhar traços correspondentes ao número de crianças (*vide* figura 2). A

criança responsável tinha também de identificar o dia e o mês e colocar a imagem correspondente à condição meteorológica desse dia.

Figura 2: Registo da contagem do número de crianças.



Para marcar as presenças, a criança usava o marcador da cor correspondente ao dia para a marcação. Neste registo, as crianças eram identificadas através do *pocoyo* e à frente tinham o seu nome. Todas conseguiram identificar os colegas através dos *pocoyos*, nomeadamente no momento da chamada, parecendo assim que as crianças estavam a ler o nome dos colegas.

Na sala também estava exposto um quadro das rotinas construído pelas crianças, onde estavam descritas as suas rotinas e quem estava a responsável tinha de colocar a seta cada vez que mudávamos de momento do dia (*vide* figura 3). Este quadro tinha como objetivo que todos pudessem interiorizar e terem noção da sua rotina. É importante que a organização do tempo no espaço de sala de aula deva ser planeada de forma flexível, respeitando os ritmos de cada criança.

Figura 3: Quadro das rotinas.



Às segundas-feiras, num momento de grande grupo, fazia-se um balanço do fim de semana em que as crianças partilhavam o que tinham feito. Avaliavam-se os trabalhos e atividades desenvolvidos na semana anterior e planificava-se a semana presente (o que íamos fazer, o que eles gostavam de fazer e como). Às terças tinham ginástica de manhã das 9:30h às 10:00h/10:15h e às quintas tinham música também de manhã.

2.3 Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1 Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico

A ação educativa no contexto do 1.º CEB foi desenvolvida num centro escolar da rede de escolas públicas, situado na cidade de Bragança. Este centro escolar foi inaugurado no ano letivo de 2010/2011 e admite crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício encontrava-se em ótimo estado de conservação e estava bem equipado com uma variedade de recursos materiais. A segurança e o cuidado estavam muito presentes nesta instituição. O portão encontrava-se sempre vigiado por um adulto responsável pelas entradas e saídas das crianças, sendo que estas só podiam abandonar a instituição com a presença de um familiar.

A instituição era composta por cinco áreas distintas: entrada principal e zona de docentes, o jardim de infância, a área do 1.º CEB e espaços comuns. O jardim de infância contava com quatro salas, enquanto o 1.º CEB tinha 11 salas de aula repartidas em dois andares. Além disso, a escola dispunha de dois salões polivalentes, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de educadores/professores, dois espaços destinados a arrumações e sanitários separados para crianças e adultos. O recreio exterior estava equipado com um parque infantil. Relativamente ao corpo docente, era constituído pela coordenadora da instituição, quatro educadoras titulares, duas educadoras de apoio à biblioteca e ao apoio educativo, 11 professores titulares de turma do 1.º CEB e dois professores de apoio à biblioteca.

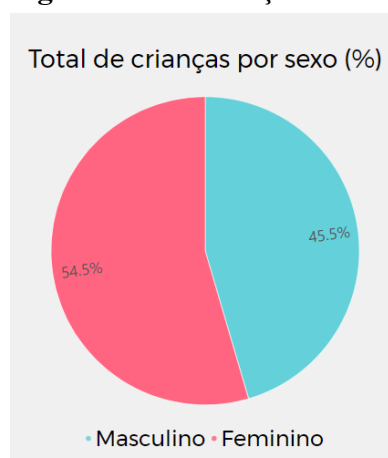
Este estabelecimento procurava responder às necessidades dos encarregados de educação, por isso, abria às 07:45h e fechava às 19:00h, sendo que as atividades letivas tinham início às 09:00h e terminavam às 17:30h.

2.3.2 Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico

No 1.º CEB, a turma era composta por 22 crianças, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino (*vide* figura 4). Eram crianças com 7-8 anos de idade que frequentavam

o 2.º ano de escolaridade. Destas 22, 3 eram acompanhadas diariamente fora da sala de aula por outros profissionais de educação.

Figura 4: Constituição da turma (%)



Fonte: Elaboração própria

Praticamente todas as crianças tinham irmãos, à exceção de quatro que eram filhos únicos. Das 22 crianças, oito delas tinham os pais separados e dentro destas oito havia uma que estava integrada num modelo de família reconstituída, tendo irmãos tanto da parte do pai como da parte da mãe.

A turma era heterogénea e no geral participativa, empenhada e autónoma. Ao nível do processo de aprendizagem as crianças apresentavam diferentes ritmos de trabalho e modos de envolvimento na concretização das tarefas propostas sendo que algumas delas solicitavam muitas vezes a presença do adulto para a resolução das mesmas. Eram crianças que demonstravam bastantes capacidades, mas que se distraíam facilmente o que exigia muito mais dos professores na planificação de atividades, uma vez que estas tinham de suscitar o seu interesse e empenho e na condução das aulas. Sempre que lhes eram apresentados materiais diferentes o entusiasmo era visível. Foi observado que algumas crianças precisavam aprimorar os seus hábitos de estudo e de trabalho.

A nível da leitura, havia quatro crianças que apresentavam maior dificuldade, principalmente uma menina que trocava muito os R's pelos L's e D's, os U's pelos O's e os P's pelos T's. Na escrita eram notórias as dificuldades assinaladas ditas anteriormente pela mesma criança. As restantes crianças, de um modo geral, apresentavam algumas dificuldades em explicar e interpretar por palavras suas, e na produção escrita de textos. Na matemática, quando eram realizadas fichas, algumas das crianças não resolviam os problemas, porque estavam à espera da resposta no quadro ou de copiar a resposta pelo

colega do lado e isso levava a muitas distrações pelas mesmas. Contudo, havia crianças que eram bastante autónomas e resolviam as questões sem muitas dificuldades. A estudo do meio o grupo não expunha grandes dificuldades, uma vez que todos os conteúdos lecionados já lhes eram familiares. Ainda em estudo do meio gostavam sempre quando eram realizadas atividades experimentais.

Relativamente à formação pessoal e social, na sua maioria, eram crianças educadas, carinhosas e respeitadoras, quer pelos adultos quer pelos colegas. Havia apenas 3 ou 4 crianças que, por vezes destabilizavam a turma. Por vezes, existiam alguns desentendimentos, principalmente quando se tratava de trabalhos em grupo.

2.3.3 Organização do espaço da sala e tempo do 2.º ano

A sala do 2.º ano estava situada no piso inferior do centro escolar. Esta apresentava a forma retangular com uma área ampla com a capacidade para receber as 22 crianças daquele grupo. Segundo Forneiro como citado por Oliveira (2015), “os espaços físicos são “locais para a atividade caracterizados pelos objectos, pelo material didático, pelo mobiliário e pela decoração” (p.53). Este espaço deverá conter todos os materiais inerentes à atividade facilitadora da aquisição de conhecimento pelas crianças. Neste caso, a sala tinha bastante luminosidade natural devido às suas amplas janelas. Na parede frontal encontrávamos um quadro interativo, um projetor e um quadro branco com marcadores de escrita. Existia também um computador que era utilizado pela professora. A sala continha um placard onde eram colocados trabalhos e onde tinham as datas dos aniversários das crianças. Também nas paredes estavam expostos diversos auxílios para as crianças, como, por exemplo, o abecedário e a tabuada. Num dos armários da sala encontravam-se as capas de cada criança que continham os trabalhos realizados ao longo dos três períodos. Nos armários também se encontravam diversos materiais para trabalhos manuais (*vide* figura 5).

Figura 5: Planta da sala da SE5



Fonte: Elaboração própria

As mesas e cadeiras estavam sempre dispostas em filas horizontais voltadas para o quadro, mantendo assim um modelo de sala mais tradicional. A docente dava preferência ao uso do manual escolar e do quadro branco. O quadro interativo era mais utilizado para corrigir fichas do manual e do caderno de atividades.

Relativamente à organização do tempo, as crianças tinham um horário para as atividades letivas. Apesar do horário estar dessa forma, ele era flexível podendo-se trocar a ordem das aulas, por exemplo, numa manhã que era suposto ser português primeiro e só depois matemática, se houvesse necessidade de se proceder a uma troca, podia-se facilmente fazer, sem que isso prejudicasse o bom funcionamento das aulas. Na seguinte tabela podemos ver representado o horário da turma com as diferentes disciplinas.

Tabela 3: Horário da turma de 2.º ano

<u>Horas</u>	<u>Segunda</u>	<u>Terça</u>	<u>Quarta</u>	<u>Quinta</u>	<u>Sexta</u>
09:00h-10:30h	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10:30h-11:00h	INTERVALO				
11:00h-12:00h	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
12:00h-12:30h	AP. EST.	PORT.	ED. ART.	PORT.	MAT.
12:30h-14:00h	ALMOÇO E RECREIO				
14:00h-14:45h	ED. FIS.	O.COMPL.	EST. MEIO	EST. MEIO	A. FAZENDO
14:45h-15:30h	ED.FIS.	O.COMPL.	EST. MEIO	EST. MEIO	ED. ART.
15:30h-16:00h	INTERVALO				
16:00h-16:45h	MÚSICA	C.MOVIMENTO*	INGLÊS	C.MOVIMENTO	ED. ART.

ED. MORAL E REL. * - Facultativa (alunos inscritos)

Durante a PES, no 1.º CEB, concretizávamos o mesmo horário que a professora cooperante, de segunda a quarta-feira, mais concretamente às disciplinas de português, matemática, estudo do meio e apoio ao estudo. Porém sempre que era necessário também prestávamos auxílio noutras áreas curriculares.

A Componente de Apoio à Família (CAF) funcionava das 07:45h às 09:00h e das 17:30h às 19:00h para as crianças que permaneciam mais tempo na escola. O atendimento aos encarregados de educação da SE5 era realizado pela professora às quartas das 15:30h às 16:30h.

O atendimento aos encarregados de educação fora das horas destinadas à componente letiva e calendarizada só acontecia nos momentos referidos em situações excecionais de extrema urgência, desde que houvesse disponibilidade de ambas as partes, mas nunca dentro do horário curricular.

Os conteúdos de português, matemática, estudo do meio e educação artística eram lecionados pela professora titular, sendo estas as áreas que trabalhamos durante a PES. Para as AEC de música, inglês e educação física havia professores diferentes.

Também tinham Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como oferta complementar que era lecionada por uma outra professora. A cada criança foi fornecido, no início do ano, um computador, carregador e fones. Neste ano tornou-se essencial as

crianças terem esta disciplina visto que teriam de realizar as provas de aferição em computadores e para isso elas precisavam de treinar nas plataformas da escola virtual e do IAVE.

Segundo Rodrigues, Ramos, Rodrigues, Gregório, Félix, Perdigão, Ferreira e Almeida (2017)

o tempo escolar depende da oportunidade dada aos alunos de aprender (tempo atribuído para a aprendizagem) e do seu nível de perseverança (tempo dedicado à aprendizagem). O tempo escolar, ou o número total de horas atribuídas em contexto sala de aula, representa uma parte importante dos gastos públicos com a educação não-superior e constitui um recurso chave que oferece oportunidade de aprender. (p.13)

É crucial esclarecer que o tempo escolar se manifesta em várias dimensões, como o calendário escolar, o horário semanal, o tempo dedicado a cada disciplina, os intervalos, o tempo que exige maior concentração e o tempo necessário para consolidar as aprendizagens. A administração do tempo deve equilibrar estudo e lazer, alternando momentos de trabalho com momentos de descanso e diversão.

Para uma boa gestão do tempo de aprendizagem, as técnicas pedagógicas, baseadas no entendimento dos diferentes ritmos, são ferramentas essenciais. No entanto, esses ritmos nem sempre podem ser seguidos, pois o calendário escolar define antecipadamente o início do ano, as férias e os feriados, estabelecendo um tempo fixo e pré-determinado para o ano letivo.

3 Metodologia de investigação

A metodologia permite-nos escolher o melhor caminho de forma a tornar o trabalho de investigação mais científico. Para tal, é necessário que consigamos fornecer uma explicação pormenorizada dos princípios metodológicos, dos métodos, técnicas e instrumentos a utilizar, quer na recolha, quer na análise dos dados. Por isso, neste ponto pretende-se apresentar as opções metodológicas essenciais para a investigação que realizamos sobre as nossas próprias práticas pedagógicas.

3.1 Objetivos da investigação

Para sustentar esta investigação foi necessário definir objetivos que dessem resposta à questão-problema deste projeto – “Quais as perceções das crianças sobre a família?” – e, neste sentido, foi necessário traçar os seguintes objetivos para a investigação:

- Identificar as perceções das crianças sobre a família;
- Promover uma compreensão inclusiva da diversidade familiar;
- Conhecer dinâmicas existentes nos diferentes contextos no âmbito da relação escola e família;
- Fomentar a comunicação entre os contextos educativos e a família.

3.2 Abordagem metodológica

A metodologia utilizada para a realização deste projeto é de natureza qualitativa, uma vez que, “nas pesquisas qualitativas, busca-se a compreensão do significado que as pessoas atribuem a algum problema específico. Destaca-se o carácter subjetivo da análise e interpretação dos dados. Trabalha-se com informações não traduzíveis em números, mas em sentimentos ou perceções” (Bueno, 2018, p.24). Este tipo de abordagem permitiu analisar de forma mais profunda as experiências e as perceções, de forma a focar em aspetos que não podem ser quantificados.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais numa pesquisa, uma vez que deles dependem a qualidade e o êxito da investigação. Por isso, para permitir uma recolha de dados eficaz para este projeto de investigação, foi necessário recorrer a algumas dessas técnicas e instrumentos, a saber:

- Observação - Segundo Ludke e André (1986), como citados por Miranda (2011), “a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade” (p. 40). Alguns dos instrumentos de observação utilizados foram os registos fotográficos e audiovisuais e notas de campo.
- Notas de campo - A partir da observação direta, é possível reunir anotações que constituem um relato escrito de todo o processo refletindo naquilo que se vê, se ouve, se experiencia e se reflete. Por outras palavras, são a descrição daquilo que foi observado e ouvido durante os contextos, podendo e devendo incluir diálogos com as crianças ou reações, como por exemplo: a Maria sorriu.
- *Focus group* - “A entrevista em grupo ou *focus group*, realizada com a finalidade de discutir um tópico, um tema ou uma situação específica, por um grupo de pessoas convidadas para o efeito” (Morgado, 2012, pp.71-76). Trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa em que um grupo de pessoas está reunido para discutir e fornecer *feedback* sobre um tema específico. O objetivo passa por obter uma compreensão sobre as perceções, atitudes, opiniões e experiências dos participantes em relação ao tema.
- Análise documental - Segundo Carmo e Ferreira (1998), como citados por Vieira (2018), “a análise documental é uma técnica que apresenta como intuito selecionar, tratar e interpretar a informação utilizando diferentes suportes” (p.36). Esta foi realizada através de registos escritos, desenhos, entre outros, que expressaram as perceções das crianças sobre a família.

4 Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem.

Neste ponto vão ser apresentadas e refletidas as nossas práticas realizadas nos três contextos de estágio em que foi desenvolvida a PES. Estas práticas decorreram durante um ano letivo em instituições educativas de ensino privado e público do distrito de Bragança. Inicialmente serão apresentadas e analisadas uma experiência de aprendizagem em Creche, de seguida duas experiências de ensino/aprendizagem no contexto de Educação Pré-escolar e, por fim, três experiências de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo de Ensino Básico.

4.1 Experiências de aprendizagem no contexto da Creche

Durante a PES na creche realizamos várias atividades educativas, destacando-se entre elas a experiência de aprendizagem (EA) “A nossa família”. Todas estas experiências de aprendizagem foram planificadas colaborativamente com a educadora cooperante e com o professor supervisor da ESEB. No entanto, o nosso tema ainda não estava completamente decidido na altura. Foram enfrentadas algumas dificuldades em compreender quais as perceções das crianças, pois ainda eram muito novas, o que por consequência, levou também a que as notas de campo fossem mais escassas.

4.1.1 A nossa família

A seleção desta Experiência de Aprendizagem (EA) foi cuidadosamente planeada para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças de 1 e 2 anos de idade e à sua rotina. Nesta fase, as crianças estão num período de desenvolvimento cognitivo, motor e social, e as atividades propostas visam estimular esses aspetos de maneira lúdica. Observamos também que as crianças demonstravam uma curiosidade natural sobre histórias e personagens, além de um interesse crescente em atividades de manipulação de objetos e materiais.

Esta EA surgiu a partir do livro *Crioulinha*. Esta escolha foi inspirada pela necessidade de abordar temas como a diversidade familiar e a aceitação das diferenças de uma forma que fosse acessível e cativante para as crianças desta idade. Estes temas são sempre pertinentes para conversar com as crianças visto que, segundo Vicente (2020), “quanto mais cedo se começar a educar as crianças para a aquisição de valores em relação a outras culturas ou pessoas que de alguma forma são diferentes, mais cedo se pode evitar a assimilação de estereótipos e atitudes de discriminação perante o outro” (p.17). A personagem Crioulinha e a sua história familiar proporcionam um contexto rico para

explorar esses temas, ajudando assim as crianças a relacionarem, à sua maneira, o conteúdo da história com as suas próprias experiências familiares.

A presente EA teve como objetivo desenvolver a motricidade fina, a coordenação motora, abordar e promover o conhecimento dos diferentes graus de parentesco e das diferentes culturas presentes na sociedade.

Quando entramos na sala com uma peruca colocada na cabeça, as crianças ficaram muito atentas e inicialmente um pouco confusas, tentando perceber o que se estava a passar. Explicámos-lhes que a educadora estagiária era a personagem do livro da *Crioulinha* e que ia contar a história. Durante a leitura, mesmo sendo tão pequenas, foi notório o foco que as crianças estavam a ter, mantendo-se atentas até ao final. Como esta história fala sobretudo dos diferentes membros da família, acabou por proporcionar às crianças uma oportunidade inicial para começarem a perceber as suas próprias famílias e a dos outros.

Depois, questionámos as crianças como apresentamos na nota de campo a seguir:

Ed. Est.: Gostaram da história?

C1: Sim!

C2: Sim, sim, sim.

C3: (acenou com a cabeça que sim).

Ed. Est.: Conhecem alguém com o cabelo igual ao da crioulinha?

C4: (aponta para um dos colegas).

Ed. Est.: Tens o cabelo igual ao da crioulinha?

C5: (acenou com a cabeça que sim).

N.C.1: Creche: 06/11/2023

De acordo com a nota de campo n.º 1, verificámos que as crianças gostaram da história e mostraram-se envolvidas na atividade, participando nas questões colocadas. A identificação com a personagem principal da história, que possui características físicas diferentes, serviu como um ponto de partida para explorar este tema de uma maneira simples e acessível.

Foi mostrada ainda uma imagem da família às crianças e foi estabelecido um diálogo:

Ed.Est.: (Mostra uma imagem de uma família) Olhem, esta é uma família. Sabem quem são estas pessoas?

C1: (Aponta para a imagem) Bebê!

Ed.Est.: Muito bem, este pequenino aqui é um bebê, pode ser um menino ou uma menina. E quem está aqui ao lado dele?

C2: Papá!

Ed. Est.: Boa! Este é o papá. E do outro lado, quem será?

C3: A mamã!

Ed.Est.: Muito bem. Então e o avô e a avó alguém consegue encontrar?

C4: (Aponta para o lugar errado)

Ed.Est.: Vê lá melhor... os avós estão aqui, olha, ao lado da mãe.

Criança 4: (Olha novamente e aponta para o sítio certo)

Ed.Est.: Isso mesmo! Estes são os avós. Então temos a mãe, o pai, o bebê e os avós. Todos juntos formam uma família.

N.C.2: Creche: 06/11/2023

A nota de campo n.º 2 representa a interação das crianças com a imagem da família e a compreensão básica dos diferentes membros que a compõem. As crianças conseguiram identificar alguns dos membros da família, embora a sua comunicação verbal fosse limitada. A atividade ajudou a introduzir conceitos básicos de parentesco de uma forma simples e visual. Houve um envolvimento positivo, especialmente através do apontar e nomear, mostrando um entendimento inicial dos diferentes graus de parentesco.

De seguida, cada criança fez a representação do cabelo da Crioulinha com papel machê preto e cola. Esta atividade era simples, adequada para a faixa etária, e consistia em amassar o papel e depois colá-lo na imagem da Crioulinha como podemos observar na figura 6.

Figura 6: Produção da representação do cabelo da crioulinha



As crianças demonstraram interesse pela textura e pelo som do papel, o que estimulou o desenvolvimento da coordenação motora e a descoberta de novas sensações táteis. Foi possível verificar que algumas crianças apresentavam maior destreza ao amassar o papel, enquanto outras ainda estavam a desenvolver essa habilidade. Além disso, mostraram-se atentas às ações dos seus colegas.

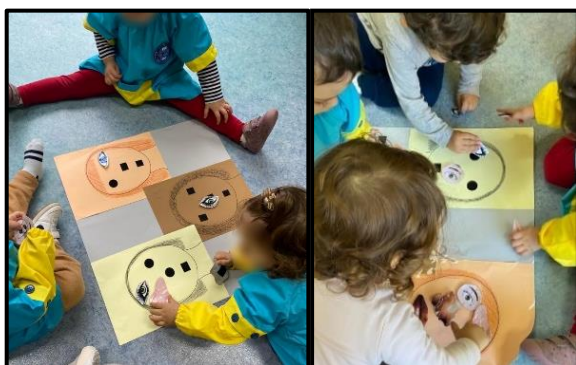
Fizemos ainda a dramatização simples da história com fantoches (*vide* figura 7). As crianças, mesmo sendo tão pequenas, mostraram interesse ao longo de toda a dramatização. No final, ainda puderam brincar com os fantoches.

Figura 7: Teatro da Crioulinha



No seguimento desta atividade, com o objetivo de destacar as nossas diferenças, apresentamos *o Livro das Caras*. Este livro permitia fazer diferentes rostos, mudando os olhos, nariz e boca de uma forma bem visual e tátil. O objetivo passava por demonstrar as diferentes faces e incentivar a observação e identificação das partes do rosto. De seguida, as crianças divertiram-se a investigar os diferentes elementos nos três rostos que foram preparados para elas explorarem (*vide* figura 8).

Figura 8: Exploração dos diferentes rostos



Foi notório perceber que, mesmo tão novas, muitas crianças começavam a distinguir e a apontar para as diferentes partes do rosto tanto nos seus rostos como nos dos colegas. Durante as atividades, as crianças exploraram os diversos materiais, o que favoreceu a consciência inicial e a aceitação da diversidade. Conforme Silva, et al. (2016), todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (p.10)

A justificação para a escolha desta EA deveu-se a aspetos tais como o estímulo da atenção e do interesse, já que quando introduzimos a atividade com a entrada surpresa usando uma peruca, captou imediatamente a atenção das crianças. Esta abordagem inicial foi essencial para envolver as crianças, pois elas são naturalmente curiosas e respondem bem a estímulos visuais e novidades.

Como se tratava de crianças tão pequenas, cujas habilidades de comunicação verbal ainda estavam em desenvolvimento, a nossa observação foi principalmente direta, focando nas interações entre as crianças, na forma como elas interagem com os materiais e como participavam nas atividades. Estávamos atentas principalmente ao feedback não-verbal, como os movimentos corporais (apontar, balançar a cabeça) e os sorrisos que indicavam prazer e envolvimento positivo.

De um modo geral, as crianças demonstraram interesse, curiosidade e diversão. A interação social também foi beneficiada, pois as crianças, mesmo pequenas, começam-se a envolver em atividades colaborativas e a fortalecer os primeiros laços de amizade.

Segundo Lima (2014), como citado por Mendes (2021), “as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social” (p.74). É necessário ressaltar que as interações lúdicas são essenciais para a comunicação entre as crianças e para o desenvolvimento das suas competências sociais. Ao brincar, elas não estabelecem apenas vínculos afetivos, mas também aprendem a resolver conflitos e a colaborar umas com as outras.

4.2 Experiências de aprendizagem no contexto de Educação Pré-escolar

4.2.1 Sequência de atividades “família”

A primeira Experiência de Ensino e Aprendizagem realizada no contexto de Educação Pré-escolar tinha como objetivo principal identificar e compreender as percepções das crianças sobre a família, que também foi um dos objetivos da nossa investigação. Esta EA foi realizada ao longo de três dias e abrangeu as áreas das OCEPE: área de Expressão e Comunicação (artes visuais, música e dança) dentro da qual se insere o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (componente da Comunicação Oral); a área do Conhecimento do Mundo (componente da Abordagem às Ciências-conhecimento do mundo social) e a área de Formação Pessoal e Social, que inclui a componente da construção da identidade e da autoestima, abordando assim o reconhecimento de laços de pertença social e cultural.

A nossa intencionalidade educativa passava por proporcionar uma experiência divertida ao mesmo tempo que promovíamos a formação pessoal, a expressão artística, a criatividade, a comunicação e a valorização de relações familiares. Este conjunto de atividades foi escolhido por oferecer um ambiente de aprendizagem que valorizasse as experiências familiares das crianças. Esta abordagem foi realizada através de histórias e canções, o que captou, desde o início, o interesse das crianças. Trabalhar este conceito de família é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Após sugerirmos e as crianças aceitarem trabalhar o tema da família, iniciamos a atividade. Esta atividade começou pela manhã e contou com a participação de 18 crianças. Como era segunda-feira, o dia dedicado à partilha das novidades do fim de semana, registamos o que as crianças tinham para contar, sendo que todas as que responderam, falaram sobre a sua família. Algumas das respostas foram: “fui a Gimonde à casa da

minha avó”, “Fui ao McDonald’s com a mãe e a mana”, “estive a brincar com a irmã e fui ao shopping”. De seguida perguntamos: *o que mais gostam de fazer com a vossa família?*

Tabela 4: Respostas das crianças: "o que mais gostas de fazer com a tua família?"

Criança	Respostas
C1	Brincar com os pais e o mano.
C2	Dançar com os pais.
C3	Brincar e pintar com o Sallah (irmão).
C4	Montar legos com os pais.
C5	Brincar no quarto com os pais e no trampolim.
C6	Gosto de brincar com o pai e a mãe e os irmãos com jogos.
C7	Brincar com os meus irmãos. Gosto de comer hamburgers com a minha mãe.
C8	Comer pizza com a minha mãe e a minha irmã. Brincar com o meu irmão e a minha irmã.
C9	Brincar com a mãe e passear.
C10	Gosto de ir ao shopping com a mãe e o pai.
C11	Ir com a mãe ao parque.
C12	Brincar na rua.
C13	Brincar no quarto com os pais e o mano e pintar com eles.
C14	Brincar com eles.
C15	Brincar com o pai.
C16	Gosto de passear com o pai e a mãe e comer no McDonalds.
C17	Gosto de pintar e brincar com os carros.
C18	Brincar na rua.

(Nota de campo n.º 4, 15 de janeiro de 2024)

Após todas as crianças responderem à questão colocada, começamos a leitura da história “*Tanto, Tanto!*” de Trish Cooke. Este livro retratava a alegria de um bebé numa família vasta, onde cada membro ia entrando na sua casa e interagindo com ele. A história destaca as relações afetuosas, evidenciando como “todos querem abraçar, beijar, apertar e brincar com o bebé, porque todos o adoram TANTO, TANTO!”. Após a leitura do livro,

fez-se uma reflexão geral sobre a história. As crianças discutiram quais os membros da família que estavam presentes na narrativa:

Ed. Est.: O que acharam da história?

Criança 1: Eu gostei muito! O bebé é muito fofinho!

Ed. Est.: De que falava a história?

Criança 2: Falava da família do bebé

Ed. Est.: E quem aparecia mais na história?

Criança 3: A mamã, o bebé... O tio Dudu, o primo Cajó e o primo Ronaldão.

Criança 4: A avó e a avozinha.

Criança 5: A tia Bia.

Ed. Est.: E não falta mais ninguém?

Criança 6: O pai!

Ed. Est.: Muito bem meninos! E as vossas famílias são parecidas com esta?

Criança 7: Sim, eu também tenho uma avó que me dá muitos beijinhos e abraços.

Criança 8: A minha mãe e o meu pai também me dão muitos beijinhos.

Criança 9: Eu tenho uma Tia Bia, mas não mora comigo.

Ed. Est.: Então querem partilhar quem mora convosco em vossa casa?

Crianças: Sim!

N.C.2: JI: 15/01/2024

Após a leitura da história, foi possível verificar nas respostas das crianças que gostaram da narrativa e que se identificaram com a mesma. Houve ainda crianças que associaram a membros das próprias famílias. Quando questionadas sobre as semelhanças entre a família da história e as suas, algumas partilharam momentos especiais, como uma menina que referiu também ter uma avó que a enche de beijinhos. Como estávamos num momento de partilha, as crianças foram então convidadas de seguida, a dizerem quem morava com elas em casa (*vide* tabela 5).

Tabela 5: Respostas das crianças: "quem vive em tua casa?"

Criança	Respostas
C1	Eu, a mãe, o pai e o João (irmão).
C2	A mãe, o pai e eu.
C3	Eu, o Sallah (irmão), o pai, a mãe e o tio.
C4	O pai, a mãe e eu.
C5	A mamã, o papá e eu.
C6	Eu, a mãe o pai e os meus dois manos.
C7	A mãe, o pai, o Rodrigo (o próprio) e os irmãos (três).
C8	Eu, a minha mãe, a minha irmã, o meu irmão e os meus avós.
C9	Eu, a Francisca (irmã), o pai e a mãe.
C10	Pai, mãe, eu e as minhas duas irmãs.
C11	A mãe, o Diogo (o próprio) e o pai.
C12	A mãe, o pai e o irmão.
C13	Eu, a mãe e o pai.
C14	Mãe, pai e eu.
C15	O pai, a mãe, a irmã e eu.
C16	A mãe, o pai, eu e o irmão.
C17	Eu, o pai, a mãe e a irmã.
C18	A mãe, o pai, o irmão e eu.

(Nota de campo n.º 4, 15 de janeiro de 2024)

Pudemos perceber pelas respostas das crianças que se mostraram entusiasmadas em responder à questão e a partilhar com os colegas. Durante este momento, todos conseguiram responder, mesmo os mais novos que, com a ajuda dos educadores, conseguiram expressar quem eram os membros da sua família. Foi um momento de grande interação e descoberta, no qual cada criança teve a oportunidade de se sentir ouvida. Após estas respostas, questionamos quem é que tinha mais irmãos e a maioria respondeu acertadamente, identificando corretamente o colega com mais irmãos, o que demonstrou uma atenção por parte de todos quando os seus colegas estavam a falar.

Terminada a discussão, questionamos: “então acham que as famílias são todas iguais?”, as respostas foram diversas. As crianças foram então convidadas a desenhar as suas próprias famílias (*vide* figura 9).

Figura 9: Crianças a realizarem o desenho da família.



Ainda houve quem quisesse desenhar a sua família no cavalete da sala recorrendo à pintura (*vide* figura 10).

Figura 10: Pintura de um desenho da família

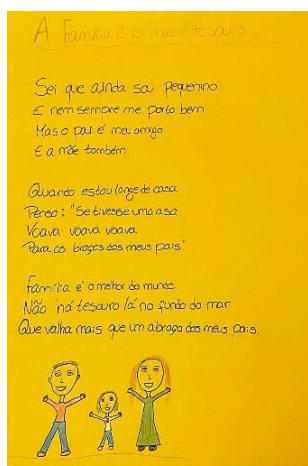


Ao finalizarem os desenhos, partilharam orgulhosamente os seus trabalhos, que posteriormente foram pendurados na parede da sala. O objetivo era não só fortalecer os laços entre as crianças e as suas famílias, mas também promover uma maior compreensão e respeito pelos vários tipos de família.

Esta atividade permitiu que as crianças compreendessem melhor as dinâmicas familiares apresentadas no livro e as dos seus colegas, identificando semelhanças e diferenças com as suas próprias famílias.

No dia seguinte, perguntamos às crianças se gostariam de ouvir uma canção sobre a família, e todas responderam afirmativamente. Iniciamos a manhã (após o registo das presenças, da data e do tempo) com a canção “A família é o maior tesouro” (*vide* figura 11).

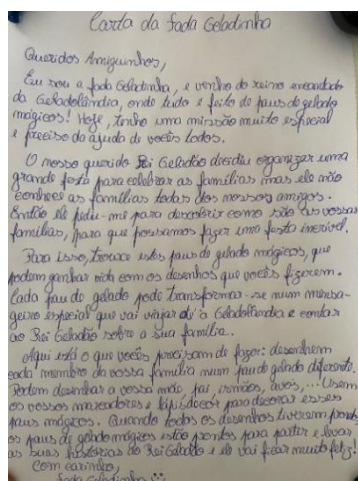
Figura 11: Cartaz com a letra da canção "a família é o maior tesouro"



Mostramos o vídeo e depois lemos a letra da canção, verso a verso, seguindo-se as estrofes completas. Colocamos a música e incentivamos as crianças a cantar. Após verificarmos que já tinham aprendido a letra, perguntamos se gostariam de fazer gestos e pedimos que se levantassem, mas mantendo-se nos seus lugares. As crianças aprenderam rapidamente a letra e os gestos associados. Primeiro cantamos e fizemos os gestos atrás das cadeiras, depois pela sala de forma livre. Todas participaram com entusiasmo. Terminada a atividade musical quiseram colocar o cartaz com a letra da canção na parede, acima da área da biblioteca.

Para tornar a experiência ainda mais cativante, desenvolvemos uma atividade criativa e desafiante para abordar o nosso tema de investigação: a base da atividade eram paus de gelado. Contamos uma história imaginária para captar a atenção das crianças sobre uma fada chamada Fada Geladinha que tinha enviado paus de gelado e uma carta para as crianças (*vide* figura 12).

Figura 12: Carta da Fada Geladinha para as crianças



Após a leitura da carta, distribuímos os paus de gelado pelas crianças e o material de desenho. Voltamos a explicar que teriam de desenhar cada membro das suas famílias num pau de gelado diferente para que depois eles pudessem ir para “Geladolândia” contar tudo sobre as famílias.

As crianças reagiram com grande entusiasmo à atividade. Algumas questionaram sobre o reino da Geladolândia e nós explicamos que era um reino muito longe que era todo feito com paus de gelado e onde vivia a fada Geladinha. Foi fundamental o empenho que demonstraram ao longo de toda a atividade, mostrando os seus trabalhos umas às outras e discutindo os membros da família representados.

Figura 13: Elaboração dos membros da família nos paus de gelado.



Na imagem da esquerda temos duas das crianças a fazer os desenhos dos membros das suas famílias nos paus de gelado e na imagem da direita outra criança a colocar o seu trabalho numa pasta de moldar para que eles se mantivessem em pé.

No final houve quem quisesse levar os paus de gelado para casa para mostrar aos pais, mas explicamos que eles precisavam de voltar para Geladolândia para completarem a sua missão.

Como o tempo restante, as crianças aproveitaram os paus de gelado que sobraram para construir as casas para as suas famílias. Usaram a criatividade para colar, pintar e recortar ao seu gosto (*vide* figura 14).

Figura 14: Construção das casas- colagem, desenho e recorte.



Nas figuras apresentadas podemos observar as crianças a dar vida às suas casas, personalizando-as de forma criativa, refletindo as suas ideias e preferências.

Figura 15: Resultado das casas e famílias realizadas por duas das crianças



Durante esta EEA foi possível observar uma participação alegre das crianças ao longo de todas as etapas. Notamos que estavam animadas e participavam ativamente, especialmente durante a leitura da história e a realização dos trabalhos. Foi notória a interajuda das crianças mais velhas para com as mais novas em diversas atividades, criando um ambiente colaborativo e de apoio mútuo. Esta experiência de aprendizagem resultou também num fortalecimento dos laços afetivos e numa valorização da diversidade entre as famílias das crianças. Segundo Cardona, et al. (2015), “é sobretudo no dia a dia que, através da conversa, das respostas às questões que vão surgindo, se conseguem ultrapassar estas diferenças de forma positiva, proporcionando às crianças uma aprendizagem estimulante sobre a riqueza da diversidade” (p.95).

4.2.2 O Carnaval das famílias

De forma a concretizarmos outro dos objetivos desta investigação, que foi *fomentar a comunicação entre a escola e família*, decidimos criar um painel do Carnaval das famílias. Pedimos a cada criança que levasse para casa um envelope que continha

uma parte do painel, para que, juntamente com as suas famílias desenhassem como é o Carnaval das famílias. Cada uma dessas partes conectava-se a outras por meio de uma ou mais figuras, funcionando como um puzzle. As crianças podiam-se guiar pelo tipo de peça e cor das figuras. O objetivo era que o painel estivesse pronto antes do dia do Carnaval, para que, quando chegasse o dia, ele pudesse estar afixado na parede do corredor das salas do JI e celebrar a data com um belo trabalho coletivo.

Antes de iniciarmos a atividade, tivemos um diálogo com as crianças sobre o que costumavam fazer no Carnaval ou o que iam fazer no Carnaval que aí se avizinhava, do que se iam mascarar, entre outras coisas. As crianças compartilharam as suas experiências e expectativas, o que ajudou a inspirar os desenhos que iriam fazer posteriormente com as suas famílias. Depois, explicamos às crianças o objetivo desta atividade e, quando os pais as foram buscar nesse dia, detalhamos o que precisariam de fazer em casa.

Após as crianças trazerem os seus trabalhos, em conjunto, começamos a montagem do nosso painel (*vide* figura 16).

Figura 16: Montagem do painel



Como podemos observar na figura, cada criança foi desafiada a colocar a sua peça no lugar certo. Quando existia dificuldade por parte de alguma criança, as outras ajudavam, colaborando assim umas com as outras.

Figura 17: Resultado do painel do Carnaval das Famílias



Este foi o resultado do painel: 13 crianças entregaram as suas peças. Podemos verificar que alguns espaços estão vazios porque houve crianças que, devido à varicela, não levaram as suas peças para casa (os espaços em branco). Outras quatro crianças (espaços castanhos) estiveram presentes no início da semana e levaram as suas peças, mas depois não retornaram à escola porque também contraíram varicela, o que as impediu de completar e entregar as suas peças dentro do prazo.

Após a recolha das peças, o painel foi cuidadosamente montado e afixado na parede do corredor principal. Esta atividade proporcionou uma oportunidade valiosa para desenvolver habilidades de colaboração e resolução de problemas, além de fortalecer os laços entre as crianças e as suas famílias.

A colaboração dos pais foi fundamental não só na execução das peças, mas também no envolvimento das crianças num projeto coletivo. Todas as peças que foram entregues demonstraram um alto nível de criatividade e colaboração, refletindo o empenho das crianças e das suas famílias. Os resultados foram positivos, foi evidente a participação dos pais e o entusiasmo das crianças. A atividade atingiu o seu objetivo de fomentar a comunicação entre a escola e a família, criando um sentimento de orgulho e realização entre todos os envolvidos.

Esta atividade destacou a importância da colaboração entre a escola e família no processo educativo. O painel do Carnaval das Famílias tornou-se uma obra coletiva que simboliza união, criatividade e celebração cultural. Planeamos continuar com iniciativas similares no futuro, promovendo sempre a participação ativa de todos na comunidade escolar. Mata e Pedro (2021) afirmam que “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem,

de se envolverem nos processos educativos”. Citando Lemos (2015), os autores destacam a importância de “partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (p.10).

De forma a aprimorar a prática profissional, percebemos que uma melhoria possível seria organizar uma sessão extra na sala, onde as crianças que estiveram ausentes devido à varicela pudessem completar as suas peças. Este ajuste permitiria que a atividade alcançasse o seu objetivo de incluir todas as crianças.

Esta experiência destacou também a importância de estarmos preparadas para imprevistos e de considerar formas de adaptar atividades futuras para garantir a participação de todas as crianças, independentemente das circunstâncias.

4.3 Experiências de ensino/ aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entre as várias intervenções desenvolvidas neste contexto, selecionamos três que nos ajudaram a encontrar resposta para a questão e objetivos do estudo que nos propusemos a desenvolver. Neste sentido, utilizamos diversas ferramentas, como, por exemplo, a observação direta e o diário de bordo onde foram registados vários aspetos relevantes.

4.3.1 Livro da Família- livro reversível

Durante o estágio realizado, com a turma do 2.º ano, desenvolvemos a experiência “Livro da Família- livro reversível”. Esta EEA foi cuidadosamente planeada para ser desenvolvida ao longo de várias semanas, permitindo dar tempo suficiente para a participação, tanto das crianças como dos pais. Alguns dos objetivos eram fortalecer os laços familiares através da colaboração entre a escola, as crianças e as famílias, desenvolver habilidades de escrita, leitura e comunicação, e incentivar a criatividade e a expressão artística.

A estrutura do projeto incluiu as seguintes fases: o planeamento, o desenvolvimento das páginas pela criança, o desenvolvimento das páginas pelos pais, a apresentação e a reflexão do trabalho desenvolvido.

Iniciamos esta atividade explicando às crianças que cada uma iria criar um livro especial sobre a sua família, e que este seria reversível, ou seja, com duas partes distintas: a primeira parte realizada pelas crianças e a segunda, pelos pais.

Na parte das crianças incluímos os seguintes tópicos:

- “Quem sou eu” – As crianças descreveram-se e (algumas) ilustraram-se;
- “Quem é a minha mãe” – Descrição da mãe;
- “Quem é o meu pai” - Descrição do pai;
- “O que mais gosto de fazer com a minha família” – Desenhos ou relatos de atividades favoritas em família;
- “A minha árvore genealógica” – Criação de uma árvore genealógica simples.

Uma das crianças que tem os pais divorciados não quis fazer sobre o pai, chegando-se a mostrar um bocado desagradada com a ideia. Por isso, após uma conversa compreensiva com ela, decidimos que poderia fazer sobre a sua irmã. Devemos sempre respeitar a criança, e isso implica escutar e levar em conta as suas vontades, permitindo-lhe que se sinta confortável com as suas escolhas. Significa dar-lhe espaço para explorar e encontrar soluções por si própria.

Já nas páginas realizadas pelos pais tínhamos:

- “O/a meu/minha filho/a é” - Descrição da criança pelos pais;
- “Uma história engraçada sobre o/a meu/minha filho/a” - Relato de uma história engraçada;
- “Lembranças de momentos especiais juntos” - Memória de um momento marcante em família;
- “Mensagem de amor e carinho para o/a meu/minha filho/a” – Mensagem especial dos pais para a criança.

As crianças começaram por realizar um pequeno texto sobre si próprias e sobre os seus pais, de forma a incentivar a sua escrita criativa. Nas figuras 18 e 19 podemos observar as páginas do livro de uma das crianças sobre os seus pais e sobre si própria. Ambos os textos foram escritos a partir de um modelo fornecido, no qual elas teriam de completar os espaços de acordo com o que pensavam ou conforme a sua imaginação.

Figura 18: Páginas sobre a criança

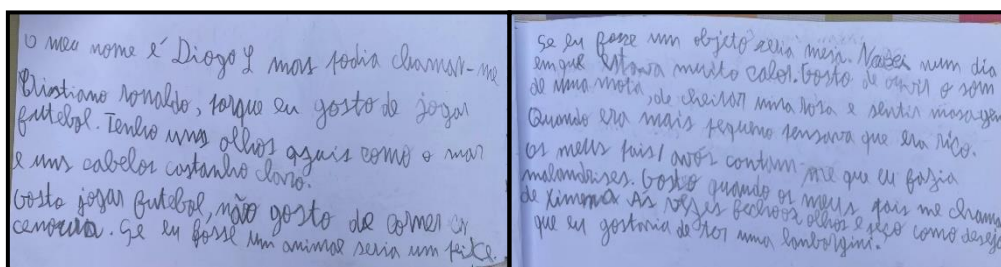
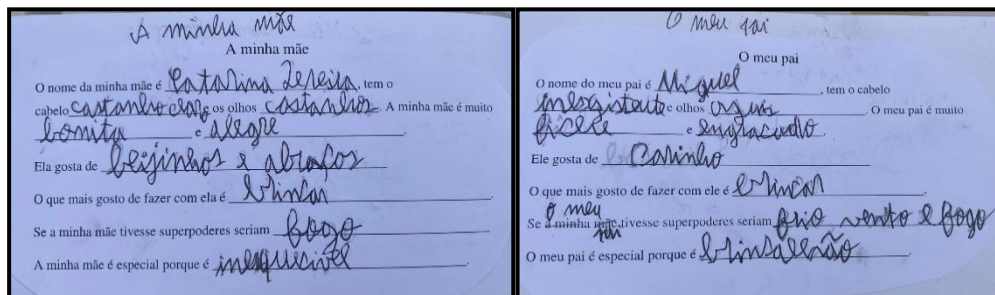


Figura 19: Páginas sobre o pai e a mãe



Depois as crianças foram desafiadas a fazer noutra página o que mais gostavam de fazer com a sua família (vide figura 20). Houve quem fizesse um desenho, quem apenas escrevesse e quem tivesse feito as duas coisas.

Figura 20: Página de uma das crianças



Nesta figura, podemos ver que a criança se desenhou a si própria e à sua mãe num parque, representando uma das suas atividades favoritas em família. Desenhou um escorrega, dois baloiços e uma rede, escrevendo por cima o que era cada uma dessas coisas.

Para concluírem a sua parte do livro, as crianças fizeram uma árvore genealógica (vide figura 21). Como se tratava de um conteúdo já lecionado no 1.º ano, foi necessário fazer uma breve revisão antes da sua realização.

Figura 21: Realização da árvore genealógica



Nesta fase, algumas crianças enfrentaram dificuldades, como, por exemplo, decidir onde colocar o irmão ou a irmã, e também na elaboração da árvore em si, pois sentiam que ela ficava sempre pequena demais para incluir todos os membros da família.

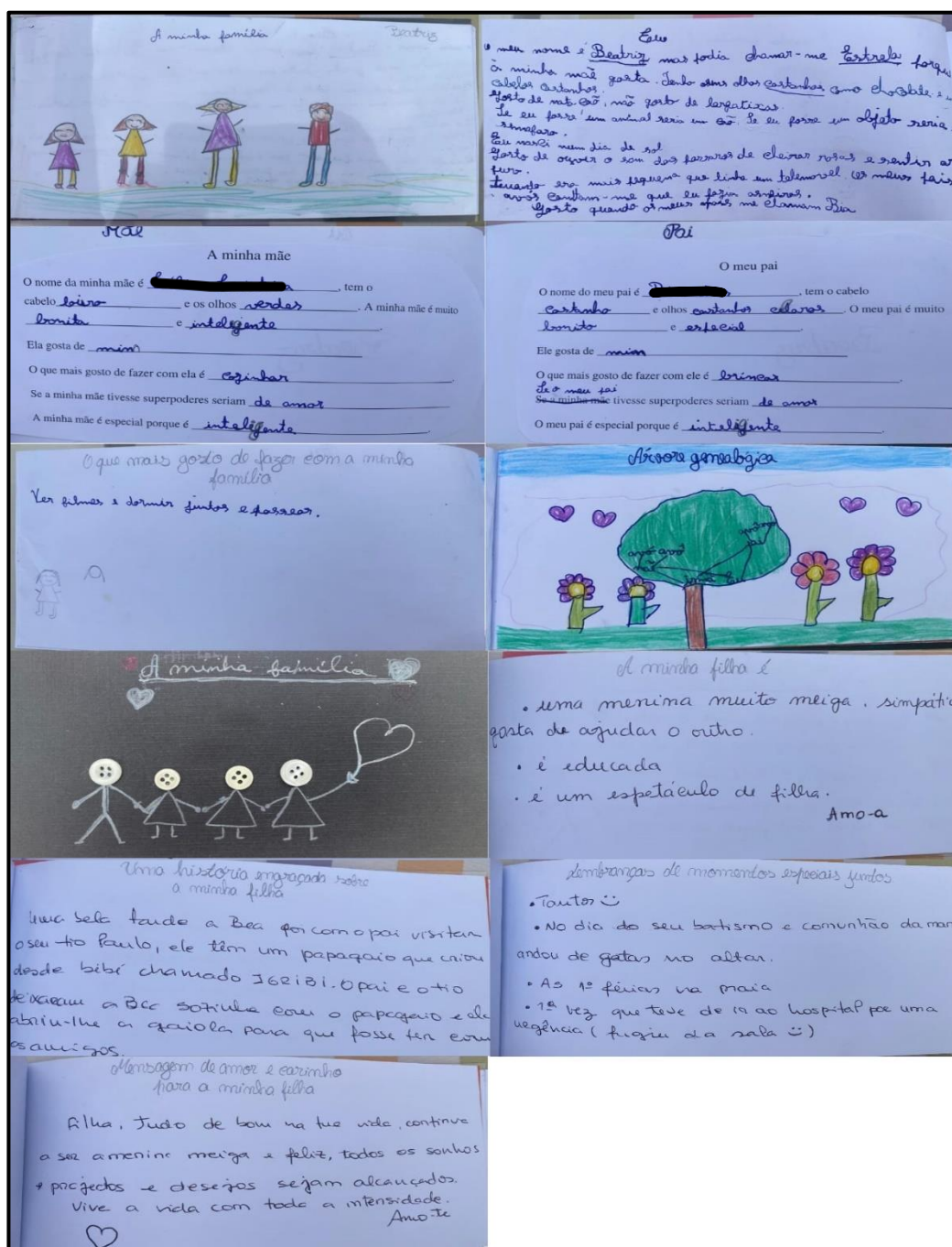
Depois de acompanharmos as crianças na organização do livro e de sugerirmos que realizassem a ilustração da capa (*vide* figura 22), estas levaram os livros para casa. Também receberam as orientações para transmitirem aos pais para que estes pudessem completar a parte que lhes estava destinada. Isto aconteceu apenas após terem finalizado a sua parte na escola. Esta etapa, em que houve um trabalho colaborativo com as famílias, permitiu que as crianças ficassem animadas e ansiosas pelo resultado. Segundo Dutschke (2009), “as escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que possibilitem um maior envolvimento das famílias na vida escolar do filho. Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas, e cabe à escola proporcionar uma variedade de modalidades de envolvimento parental na escola”. (p.44)

Figura 22: Ilustração da capa do livro



A maioria trouxe os livros de volta para a escola. Algumas fizeram-no logo após uns dias, outras chegaram a demorar umas semanas, mas o resultado foi positivo, mesmo com 4 crianças que não conseguiram trazer os seus livros. Tentamos ainda perceber o motivo pelo qual isso tinha acontecido, investigando possíveis dificuldades ou imprevistos. Na figura 23 mostramos o exemplar do livro de uma das crianças.

Figura 23: Exemplar do livro da família de uma das crianças



Este exemplo do livro da família revela a importância da colaboração entre a família e a escola. Nele, podemos verificar a criatividade e o cuidado colocados na sua elaboração. A escolha de materiais, os desenhos e a forma como quiseram organizar visualmente as páginas demonstram a liberdade criativa dos pais e da criança. Vale ressaltar que cada livro era único e especial, refletindo a essência pura da união que caracteriza a relação familiar.

Posteriormente, organizamos um momento em que cada criança compartilhou partes do seu livro com a turma. Encorajamos também a que as crianças falassem sobre o que mais gostaram nos seus livros e que ouvissem atentamente os colegas. As crianças contaram que gostaram muito da atividade sendo que algumas destacaram o prazer de trabalhar com os pais na criação deste projeto.

Durante o desenvolvimento desta EEA, a observação direta foi a principal ferramenta para avaliar a motivação das crianças. Foi possível, então, notar um grande entusiasmo e uma participação ativa por parte delas na realização das tarefas, além de uma interação positiva entre colegas e de uma colaboração mútua. Esta atividade não só permitiu o diálogo entre pais e filhos como também permitiu que as crianças conhecessem outras realidades familiares.

Esta prática também se alinhou com um dos princípios defendidos no PASEO, ao incentivar a construção de uma escola inclusiva:

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos (Martins et al., 2017, p.13).

4.3.2 Desenho da Família

A segunda EEA foi inspirada no Teste do Desenho da Família, de Louis Corman. De acordo com Fonseca (2014),

o Desenho da Família de Corman (1982) (adiante designado como DF) é um teste gráfico utilizado no âmbito da exploração da personalidade em diferentes idades, sobretudo em crianças. A tarefa solicitada é a realização de ‘um desenho de uma família’, seguida por um breve inquérito sobre as personagens representadas. (p.16)

Para isso, utilizamos ferramentas como a entrevista e o *focus group* recorrendo a registos em áudio, para os quais solicitamos previamente a permissão das crianças. A atividade incluiu uma série de etapas, começando pela leitura do livro “O Álbum das Famílias”, que pertence ao Plano Nacional de Leitura. A escolha deste livro deveu-se ao

facto de apresentar de forma acessível e envolvente os diferentes tipos de família, como as famílias monoparentais, as famílias adotivas, as famílias com pais do mesmo sexo, entre outras.

Durante a leitura as crianças foram bastante participativas, compartilhando histórias de pessoas que conheciam. Foi ainda possível perceber a surpresa de algumas crianças ao descobrirem alguns padrões de família que desconheciam. Após a leitura, promoveu-se uma conversa com as crianças sobre o que haviam entendido da história, e mostramos de seguida algumas respostas:

Prof. Est.: Das famílias que foram faladas nesta história, há alguma que vocês não conheciam?

Criança 1: Sim, aquela que vinha de outro país.

Prof. Est.: Há muitas famílias que, principalmente por causa da guerra, vêm morar para Portugal e para outros países para conseguirem viver em paz.

Criança 2.: Pois é, e há algumas crianças que, quando vêm para cá, são adotadas por outras famílias.

Prof. Est.: Muito bem! A primeira família fala dos pais que são divorciados. Vocês conhecem alguém que tenha os pais divorciados?

Criança 3: Eu tenho os meus pais separados.

Criança 4: Eu também.

Criança 5: Eu também. A minha mãe está aqui em Bragança e o meu pai na aldeia.

Prof. Est.: E vocês conhecem famílias que têm duas mães ou dois pais?

Criança 6: Não!

Criança 7: Sim, a mãe e a madrasta.

Criança 8: Os pais do Nuno na história eram dois pais.

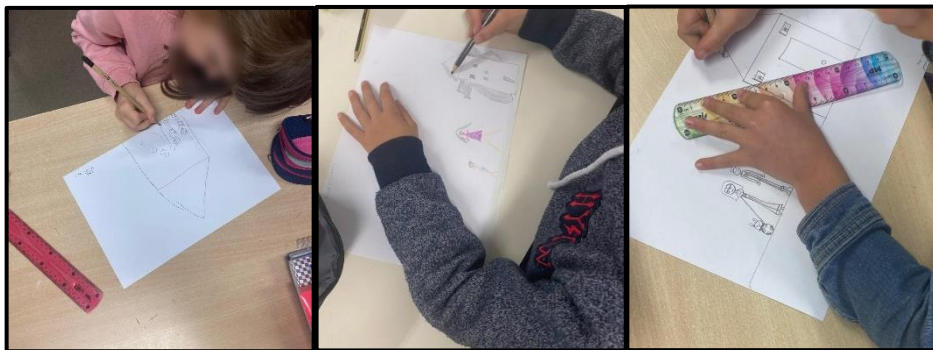
N.C.1: 1.º CEB: 6/05/2024

Este diálogo abordou de forma inclusiva a diversidade familiar, levando as crianças a refletirem sobre os diferentes tipos de família, como as que vêm de outros países, as adoções e os casos de pais divorciados. No final, convidamos as crianças a

responderem à questão “O que é para vocês uma família?”, e as respostas destacaram valores como amor, afeto, ajuda, paz, paciência e respeito, notando-se que, para as crianças, o mais importante numa família são os sentimentos e os laços que unem as pessoas.

As crianças foram convidadas, de seguida, a desenhar uma “família imaginária” (*vide* figura 24), com total liberdade para criar personagens que não fossem necessariamente um reflexo da sua realidade. Corman (como citado por Cordeiro & Mesquita, 2022) “indica que não se deve pedir à criança que desenhe a sua família real, para que não a limitemos na expressão livre, mas sim pedir que a criança desenhe uma família imaginária, para que, desta forma, se possa projetar ainda mais” (p.353).

Figura 24: Elaboração do desenho da família imaginária



Alguns dos desenhos mostraram famílias tradicionais, muito semelhantes às próprias, enquanto outros foram mais criativos, incluindo figuras como animais de estimação e até mesmo pessoas que admiram. Um exemplo foi o de uma criança que desenhou a “família do Messi”, integrando o famoso jogador de futebol como parte da sua família imaginária. Esse tipo de criação reflete não apenas a imaginação das crianças, mas também a importância das figuras públicas nas suas vidas, mostrando como as integram no seu seio familiar.

Figura 25: Alguns desenhos da família imaginária



Na segunda imagem, podemos ver que a criança desenhou duas casas. Quando questionada sobre o motivo, a criança explicou-nos que desenhou dessa forma porque os pais são divorciados, e o irmão estava a viver com o pai, enquanto ela vive com a mãe.

A forma como as crianças posicionam os diferentes membros da família pode ter significados. Segundo Corman (2003),

os laços que a criança estabelece entre as personagens na sua projecção gráfica mostram como encara essas relações. A aproximação de duas pessoas no desenho indica-nos intimidade, desprezada ou desejada pela criança. Se estão de mãos dadas, ou se se abraçam ou brincam juntas, o grau de intimidade torna-se ainda mais patente. (p.17)

Mas, contrariamente, “é importante ter atenção aos casos nos quais os pais são separados no desenho da família e colocados a uma certa distância um do outro. Essa distância poderá corresponder à verdade (ausência de um deles ou divórcio)”. Corman, 2003 (p.17).

Após a conclusão dos desenhos foi solicitado que as crianças respondessem a algumas perguntas sobre as famílias que haviam desenhado. Inicialmente queríamos saber quem eram aquelas personagens, retratadas nos seus desenhos. De seguida, fizemos quatro perguntas a cada criança, organizadas em pequenos grupos de três ou quatro elementos. As respostas estão apresentadas na seguinte tabela:

Figura 26: Respostas das crianças relativamente à família imaginária

	Onde se encontra a família imaginária?	Quem é o melhor nesta família?	Quem é o pior nesta família?	Quem é o mais feliz?	Quem é que preferes nesta família?	Se tu fizesse parte desta família quem é que tu serias?
Criança 1	A jogar à bola	O filho	A avó	O pai	A avó	O filho
Criança 2	Na rua a passear	A cadela porque é brincalhona	A filha porque é chata	Todos	O pai	O cão
Criança 3	Em casa	A mãe porque é minha amiga	Ninguém	O gato	A Juju	A Joana
Criança 4	No jardim	A mãe	A irmã	Eu	O pai	A mãe
Criança 5	No Porto a passear	A mãe	Ninguém	Eu e a mãe	A mãe	A filha
Criança 6	Dentro de casa	A mamã porque dá carinho	O irmão porque é chato	Eu	A minha mãe e a irmã	A filha
Criança 7	Em França	O pai porque ele é mais inteligente	O filho porque faz asneiras	A mãe por ter uma família como esta	O pai porque é mais brincalhão	O filho
Criança 8	No jardim	A mãe	A irmã mais velha porque está sempre chateada	O meu pai	A mãe	O bebé
Criança 9	Em casa	O gato preto	Esta gata	A mãe porque tem dois filhos para aturar	Não sei, eu prefiro todos	A irmã bebé
Criança 10	Numa mansão	Todos	Ninguém	Eu, a filha	O gatinho	O gato
Criança 11	A ir para casa das férias	A mãe porque faz sempre as vontades	O pai porque está sempre no telemóvel	Os filhos porque brincam	A mãe	A filha
Criança 12	A passear	A bebé porque é a mais divertida	O cão porque está sempre a ladrar	A filha	Todos	A filha
Criança 13	Em casa	A mãe	O pai porque não faz nada	Eu e o meu irmão porque estamos sempre a brincar	A mãe	A mãe
Criança 14	Em casa	O pai porque não faz nada	O filho porque está sempre a chorar	O cão	O cão	O filho
Criança 15	Dentro de casa	O filho	O pai porque me bate	Eu	A mãe	A mãe
Criança 16	No jardim	O coelho	O bebé porque só faz asneiras	A segunda filha mais nova	O coelho	A filha do meio
Criança 17	No campo de futebol	O Ronaldo	A mãe	Eu porque gosto de mim	Eu prefiro-me a mim	Eu mesmo, o filho
Criança 18	Dentro de casa	A mãe	Ninguém	O irmão bebé porque está sempre a brincar	Todos, até o cão	O filho
Criança 19	Em casa	O Messi	A mulher do Messi	É o Tiago Argentino porque brinca com o pai	O Messi, claro	O Messi

Em algumas respostas foi possível verificar que houve crianças que respondiam a pensar na própria família, pois utilizavam expressões como “a minha mãe”, “eu”. As respostas foram variadas, refletindo diferentes interpretações e experiências familiares das crianças.

Na etapa seguinte foi pedido às crianças que fizessem um desenho da sua família real. Ao contrário do primeiro desenho, esta etapa procurava explorar como as crianças compreendiam as suas famílias. Além disso, permitiu-nos observar como cada criança se posiciona dentro da sua estrutura familiar.

Figura 27: Desenhos das famílias das crianças



Estes desenhos foram realizados pelas mesmas crianças que produziram os desenhos da figura 25 relativos à família imaginária. Embora, no geral, os desenhos das crianças estivessem mais organizados e claros, com elas a colocarem-se ao lado dos pais e irmãos, houve alguns casos, em que houve membros da família que foram omitidos,

como observado nos segundo e quarto desenhos. Essas omissões levantaram questões sobre as relações afetivas das crianças com esses membros.

De acordo com Corman (2003),

a personagem valorizada é aquela com a qual a criança tem uma relação significativa; que considera como a mais importante, que admira, inveja ou teme. É a pessoa na qual investe a sua afectividade e com a qual se identifica. A personagem valorizada é geralmente desenhada em primeiro lugar, porque é nela que a criança logo pensa e quem lhe desperta maior atenção. Ocupa a posição inicial à esquerda da família (tendo em conta que é elaborado por um destro). Habitualmente esta figura corresponde a um dos cuidadores. Quando é uma criança, poderá indicar desejo de assumir o seu papel e o valor que lhe atribui no seio da família. (p.15)

Nos mesmos moldes do desenho anterior foram feitas perguntas relativamente à família verdadeira. As respostas são apresentadas a seguir:

Figura 28: Respostas das crianças relativamente à sua família

	Quem é o mais simpático?	E o menos simpático?	Quem é o mais feliz?	O que mudavas na tua família?
Criança 1	O meu irmão	A minha mãe	O pai	Ser rico
Criança 2	O pai	A cadela	Todos	Nada, ela é perfeita assim
Criança 3	A minha mãe	O meu irmão	A mãe	Ser milionária
Criança 4	O meu pai	Os meus tios	A mãe	Nada
Criança 5	O pai	Não sei	A mãe	Nada
Criança 6	O meu pai	O meu irmão		O meu irmão ser menos chato
Criança 7	A minha irmã	O meu irmão	Eu	Eu gosto dela assim
Criança 8	Eu	A minha irmã mais velha		
Criança 9	A minha prima	O namorado da minha mãe		
Criança 10	O meu gatinho	Ninguém		
Criança 11	A minha mãe	A minha irmã	A mãe	Nada
Criança 12	A minha mãe	O meu irmão		O meu irmão, queria ter uma irmã
Criança 13	A minha mãe	A minha irmã mais velha	A minha mãe	Eu mudava o comportamento da minha irmã porque fica logo chateada com tudo
Criança 14	A minha irmã	A minha cadela	A minha irmã mais velha	
Criança 15	Eu	A minha prima	Eu	
Criança 16	A minha mãe	O meu pai	Eu	
Criança 17	O meu irmão	O meu pai	A minha mãe	Nada
Criança 18	A minha mãe	Eu	Eu	A casa
Criança 19	O meu pai	Eu	Eu e o meu irmão	A casa, queria uma maior

Nesta tabela de respostas, é possível verificar que alguns espaços se encontram em branco. Isto deveu-se a falhas no áudio que, em determinados momentos, dificultaram a compreensão plena das respostas.

Analisando as respostas, constatamos que, na primeira questão, a resposta mais frequente foi “a minha mãe” mencionada 6 vezes. Seguiram-se “o meu pai” e “o meu irmão/minha irmã” com 4 menções cada. A resposta “eu” apareceu duas vezes, enquanto “o meu gatinho” e “a minha prima” foram referidos uma vez cada.

Na segunda questão, a resposta predominante foi: “o meu irmão” ou “a minha irmã”, repetida 6 vezes. “Eu”, “o meu pai” e “a minha cadela” foram referidas duas vezes cada. Outras respostas incluíram “a minha mãe”, “os meus tios”, “o namorado da minha mãe”, “ninguém” e “a minha prima”, todas uma vez.

Na terceira pergunta, apesar de na tabela não constarem as respostas todas, a que mais se repetiu foi “a mãe” 6 vezes, de seguida “eu” 5 vezes, “o meu irmão/ a minha irmã” apareceu duas vezes, enquanto “o meu pai” e “todos” uma vez cada.

Relativamente à última questão, a maior parte das crianças afirmou que não mudava nada na sua família, mostrando satisfação com a sua situação familiar. No entanto, três crianças expressaram o seu desejo de mudança: uma queria que o seu irmão fosse menos maçudo, outra gostaria de ter uma irmã em vez de um irmão, e a última mencionou que gostava de mudar o comportamento da sua irmã. Outras três respostas referiram-se não à família em si, mas a aspetos relacionados com a casa e questões financeiras.

Com esta EEA, pudemos trabalhar os primeiros dois objetivos desta investigação: identificar as perceções das crianças sobre a família e promover uma compreensão inclusiva da diversidade familiar. Ao realizar esta atividade as crianças tiveram oportunidade de expressar de forma visual como percebem os seus próprios contextos familiares, o que nos permitiu observar diferentes dinâmicas. Conseguimos também fomentar uma reflexão sobre as várias configurações familiares presentes atualmente na sociedade contribuindo assim para uma compreensão mais inclusiva.

4.3.3 A perceção das crianças sobre a família em estudo do meio, português e matemática

A terceira EEA incluiu um conjunto de três atividades diversificadas, abrangendo as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Estas atividades foram desenhadas não só para atender os objetivos desta pesquisa, como também para assegurar

o cumprimento dos conteúdos curriculares estabelecidos para o 2.º ano do Ensino Básico, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e os princípios estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este enquadramento pedagógico garantiu que as atividades fossem relevantes para o desenvolvimento das competências previstas.

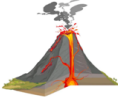
A seleção desta experiência de aprendizagem justifica-se pela sua capacidade de integrar o desenvolvimento escolar com a exploração das perceções das crianças sobre a família. Ao envolver as crianças em atividades que exigem observação, medição e reflexão, pudemos obter uma compreensão mais profunda de como as crianças veem as suas famílias e como essas perceções influenciavam o seu desenvolvimento.

A participação nestas atividades permitiu que as crianças explorassem de forma natural e espontânea as suas perceções, promovendo a reflexão sobre as suas famílias e a partilha de experiências, com o objetivo de incentivar a empatia e o respeito pelas diferentes dinâmicas familiares dos colegas.

Estudo do meio: Experiência do vulcão

Antes do toque para o início da aula, colocamos o vulcão no centro da sala. Quando as crianças entraram e viram o vulcão, ficaram entusiasmadas e questionaram-se sobre o que iria acontecer. Depois de todas estarem sentadas, conversamos com elas para saber se alguma vez tinham assistido à experiência do vulcão. Distribuímos os guiões pelas crianças (*vide* figura 29) e pedimos a uma delas que lesse em voz alta os materiais necessários para a atividade experimental, enquanto íamos mostrando os itens à medida que eram mencionados. As crianças responderam à questão que lhes pedia para fazer uma previsão sobre o que pensavam que iria acontecer nesta experiência.

Figura 29: Guião da atividade experimental

Nome: _____ Data: _____	Que resultados observaste?
Guião para a atividade experimental sobre Erupção Vulcânica	
Material - Vulcão - Colher de sobremesa - 2 Copos de iogurte ou 2 frascos de vidro - Bicarbonato de sódio - Vinagre - Detergente da loiça - Corante vermelho	
Antes de começarmos, prevê o que achas que vai acontecer nesta experiência.	
Procedimento: 1. Coloca o bicarbonato de sódio num frasco; 2. Noutro frasco coloca o vinagre, junta uma colher de corante alimentar vermelho e uma colher de detergente da loiça; 3. Mese suavemente (apenas uma vez) a mistura realizada no ponto 2. 4. Verte a mistura para dentro do vulcão; 5. Por fim deita o bicarbonato de sódio para dentro do vulcão e observa o que acontece.	

Outra criança foi então convidada a ler o procedimento da atividade passo a passo, enquanto colocávamos os materiais dentro do vulcão, conforme as instruções. A cada etapa, as crianças ficavam mais ansiosas por ver o resultado. Finalmente, quando todos os materiais estavam prontos, o "vulcão" começou a entrar em erupção, para o fascínio de todas. As crianças observaram com atenção e entusiasmo, discutindo se a sua previsão estava correta ou não. Concluimos a atividade com uma breve discussão sobre o que aconteceu durante a experiência e como a química entre os materiais causou a "erupção" do vulcão.

Figura 30: Atividade experimental



No final, questionamos cada criança, individualmente, sobre qual membro da sua família escolheriam para partilhar e explicar esta experiência (*vide* tabela 6). Esta pergunta serviu não só para reforçar o que haviam aprendido, mas também para incentivar as próprias crianças a envolverem os seus familiares no processo educativo.

Tabela 6: "A quem contavas e explicavas esta experiência?"

Crianças	Mãe	Pai	Irmão/irmã	Avô/avó
Criança 1	X			
Criança 2	X			
Criança 3	X		X	
Criança 4	X			
Criança 5	X	X		
Criança 6	X			
Criança 7	X			
Criança 8	X			
Criança 9		X		
Criança 10	X	X		
Criança 11	X	X		X
Criança 12			X	
Criança 13			X	
Criança 14	X			
Criança 15			X	
Criança 16	X	X		
Criança 17		X		
Criança 18		X		
Criança 19			X	
Total	12	7	5	1

Como podemos verificar na tabela, a maioria das crianças respondeu “mãe”. Quando confrontadas com a pergunta, muitas delas responderam mais do que uma pessoa, mas quando pedimos para escolherem apenas uma, só as crianças 3, 5, 10, 11 e 16 é que não conseguiram optar por uma única escolha.

Ao elegerem a pessoa a quem contavam sobre a experiência do vulcão e ao justificarem a sua escolha, as crianças refletiram sobre as relações de confiança e proximidade dentro da família, avaliando com quem têm maior facilidade de comunicação e conexão.

Posteriormente, repetimos a experiência para um grupo do jardim de infância que veio assistir (*vide* figura 31), proporcionando-lhes também a oportunidade de observar o "vulcão" em erupção e despertando-lhes o interesse pela atividade experimental.

Figura 31: Organização das crianças da Educação Pré-escolar pela sala.



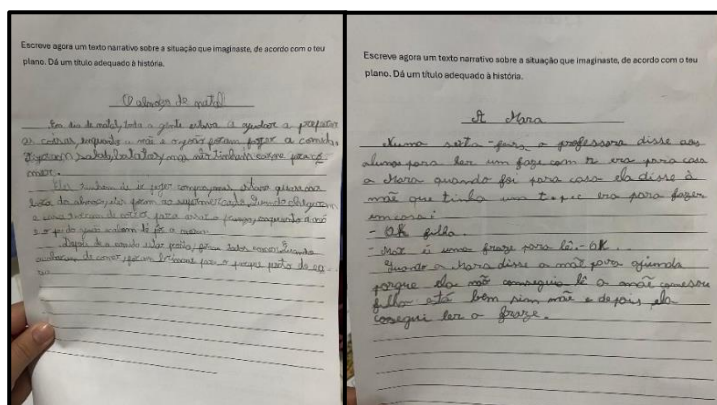
Este convívio também foi importante para as crianças da educação pré-escolar, visto que elas precisam de se familiarizar com a escola do 1.º CEB. Como pertencem ao mesmo agrupamento, a maioria das crianças ia transitar para o mesmo estabelecimento, o que lhes dava oportunidade de irem conhecendo a escola para onde iam transitar. A turma do 2.º ano recebeu as crianças da Educação pré-escolar de forma bastante acolhedora, partilhando as suas cadeiras com elas e interagindo de forma positiva.

Para finalizar, esta atividade permitiu perceber como as escolhas das crianças revelam as suas perceções sobre os papéis dos diferentes membros da família e com quem se sentem mais confortáveis ou próximas para partilhar experiências. Ao discutir as suas escolhas com os colegas, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir diferentes perspetivas e compreender como cada família é única nas suas dinâmicas de comunicação e apoio. Além disso, a atividade proporcionou uma articulação curricular entre a exploração de fenómenos naturais e o desenvolvimento das habilidades de comunicação, relacionando estas competências com a perceção das crianças sobre a sua família.

Português: Retratos de Família-Histórias a partir de imagens

Para explorar a perceção das crianças sobre a família, durante uma aula de português, foi solicitado que escrevessem um texto a partir de uma das três imagens apresentadas: a primeira mostrava uma família à mesa durante uma refeição; a segunda, um pai a consolar um filho que estava a chorar; e a terceira, uma mãe a ajudar a filha nos trabalhos de casa. Cada criança recebeu uma ficha (*vide* figura 32) que continha essas imagens.

Figura 34: Duas das composições feitas pelas crianças



A composição da esquerda foi escolhida por uma criança que associou a imagem a um momento especial da sua família, descrevendo-a como um almoço de Natal, refletindo a importância que atribui a esses momentos de partilha em família. Já a da direita foi elaborada por uma criança que tem dificuldades tanto a nível de escrita como de fala, e privilegiou a imagem em que a mãe está a ajudar a filha nos trabalhos de casa, o que também reflete a sua realidade.

Após a elaboração dos textos, algumas crianças foram convidadas a ler as suas histórias à turma. Esta partilha permitiu que refletissem sobre as diferentes perceções de família entre os colegas, estimulando a diversidade de opiniões e sentimentos. Entre cada leitura, foram feitas pausas para discussões em grupo, para as crianças poderem expressar o que pensavam sobre as histórias dos colegas.

Este momento de partilha não só incentivou a comunicação oral e a expressão de ideias, como também ajudou as crianças a desenvolverem a empatia, ao ouvirem as diferentes histórias e pontos de vista dos seus colegas. Para algumas, foi uma oportunidade de superar a timidez e ganhar confiança ao falar em público.

No final, a turma refletiu, em conjunto, sobre as diferentes formas de vivenciar o conceito de família e como cada experiência é única e válida. Esta reflexão permitiu às crianças compreender que, apesar das diferenças, o afeto e o apoio são elementos que podem unir todas as famílias.

Esta atividade foi essencial, uma vez que a escolha da imagem que mais lhes agradou ou com a qual mais se identificaram pode ter refletido a perceção que tinham da sua própria família ou das suas aspirações familiares. Por exemplo, uma criança que escolheu a imagem de uma refeição em família pode valorizar momentos de convívio e

união familiar. A descrição permitiu que expressassem as suas ideias e sentimentos sobre o que era uma família. Para além disso, aspetos como a interação entre os familiares, as atividades que realizavam juntos e as emoções que demonstravam forneceram-nos sinais sobre como viam e compreendiam as relações familiares.

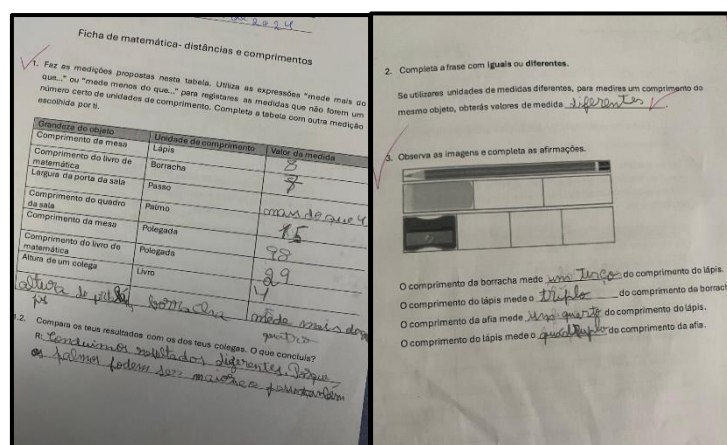
Matemática: A altura das famílias

Os objetivos desta atividade eram introduzir e consolidar o conceito de medidas de comprimento, especificamente o metro e o centímetro; explorar diferentes formas de medir, desde medidas não convencionais, como o palmo, até medidas convencionais, como a fita métrica; promover a participação da família na aprendizagem e desenvolver habilidades de observação, comparação e análise de dados.

A aula começou com a leitura da história "De que tamanho é o pé do Rei", que serviu como um ponto de partida para discutir a importância de padronizar as medidas. A história despertou o interesse das crianças e ajudou a introduzir o conceito de medidas convencionais e não convencionais. A partir do conto, explicamos a necessidade de medidas convencionais como o metro e o centímetro, destacando a confusão que surgiria se cada pessoa usasse as suas próprias medidas, como o pé ou o palmo.

Depois abordamos as formas não convencionais de medir, como o uso do palmo, do pé e do passo, e comparamos com o uso de instrumentos de medida de comprimento como a fita métrica e a régua. Foi discutida a precisão das diferentes formas de medição e por que algumas são mais adequadas que outras para certas tarefas. As crianças participaram em atividades práticas, refletindo sobre as diferenças nos resultados (vide figura 35).

Figura 35: Ficha sobre medidas e comprimentos



No final da aula foi entregue a cada criança uma ficha de registo para levarem para casa e completar com a ajuda da família (*vide* figura 36). A ficha incluía campos para preencherem com os nomes dos membros da família, idades e as alturas (em centímetros). Esta atividade visava envolver a família no processo de aprendizagem, além de proporcionar uma aplicação prática dos conceitos abordados em sala de aula.

Figura 36: Ficha "Quanto mede a minha família"

The form is titled "Quanto mede a minha família" and includes the following fields:

- Data: _____
- Eu**
 - Nome: _____
 - Idade: _____
 - Altura: _____
- Pai**
 - Nome: _____
 - Idade: _____
 - Altura: _____
- Mãe**
 - Nome: _____
 - Idade: _____
 - Altura: _____
- Irmão/irmã**
 - Nome: _____
 - Idade: _____
 - Altura: _____

Após alguns dias, as fichas foram recolhidas (com exceção de uma criança que não a trouxe de volta porque disse que estaria à espera do fim de semana com o pai para fazer também com ele esse registo). Na sala de aula, as crianças partilharam as suas experiências e os dados recolhidos. A turma discutiu as diferentes formas de medir que usaram em casa, como se sentiram ao medir os familiares e se encontraram dificuldades.

Figura 37: Exemplos de algumas fichas trazidas pelas crianças.

Three examples of filled-out forms are shown side-by-side. Each form has the following data:

- Form 1 (Left):**
 - Data: 23/04/2024
 - Eu:** Nome: [redacted], Idade: 7, Altura: 1,28cm
 - Pai:** Nome: [redacted], Idade: 36, Altura: 1,74cm
 - Mãe:** Nome: [redacted], Idade: 34, Altura: 1,61cm
 - Irmão/irmã:** Nome: [redacted], Idade: 10, Altura: 1,83cm
- Form 2 (Middle):**
 - Data: 23/04/2024
 - Eu:** Nome: [redacted], Idade: 9, Altura: 1,33cm
 - Pai:** Nome: [redacted], Idade: 35, Altura: 1,74cm
 - Mãe:** Nome: [redacted], Idade: 34, Altura: 1,64cm
 - Irmão/irmã:** Nome: [redacted], Idade: [redacted], Altura: [redacted]
- Form 3 (Right):**
 - Data: 23/04/2024
 - Eu:** Nome: [redacted], Idade: 8, Altura: 1,22cm
 - Pai:** Nome: [redacted], Idade: 35, Altura: 1,73cm
 - Mãe:** Nome: [redacted], Idade: 33, Altura: 1,57cm
 - Irmão/irmã:** Nome: [redacted], Idade: 7, Altura: 1,21cm

Para concluir a atividade, cada criança apresentou, em voz alta, os membros da sua família organizados por ordem crescente de altura, do mais baixo ao mais alto. Esta parte da atividade ajudou as crianças a trabalhar conceitos matemáticos adicionais, como ordenação e comparação de números. A atividade também proporcionou um momento de partilha pessoal, pois as crianças falaram sobre as suas famílias e as características de cada membro.

A experiência foi enriquecedora tanto para as crianças como para as suas famílias, pois promoveu a aprendizagem de medidas de comprimento de uma forma prática e atrativa. A atividade não só ajudou a consolidar o conhecimento sobre medidas, como também incentivou a cooperação familiar e a aplicação de conhecimentos matemáticos no dia a dia. Trabalhar junto com os pais para medir todos os membros da família não só promove a colaboração familiar, mas também pode fortalecer os laços familiares ao envolver todos em uma atividade comum.

A comparação de medidas e idades também promove uma reflexão sobre as características físicas e os diferentes estágios de vida dos membros da família, ajudando as crianças a perceber a diversidade e a singularidade dentro da sua própria família e das dos colegas.

Ao longo desta EEA, durante as três atividades, observamos atentamente a participação e o envolvimento das crianças. Notamos como as crianças reagem às tarefas, a interação entre colegas e a disposição para partilhar as suas experiências. Foi então demonstrada uma participação ativa e um grande entusiasmo em trabalhar este tema. Foi possível também observar quais as crianças que se sentiam mais à vontade e quais as que se sentiam mais reservadas ao falar sobre as suas famílias.

Os resumos das crianças sobre a atividade do vulcão e a justificação das suas escolhas sobre com quem partilhariam a experiência revelaram como percebem e valorizam os diferentes membros da família. Os textos escritos sobre as imagens da família foram avaliados com base na clareza, no detalhe e na profundidade da descrição, assim como na capacidade de expressar emoções e perceções pessoais. As fichas de registo das medidas dos membros da família foram avaliadas pela precisão e completude dos dados, bem como pelo envolvimento das crianças na atividade de medir e comparar as alturas e idades.

Para além dos objetivos desta pesquisa, estas atividades visaram cumprir os seguintes objetivos: em Português, o desenvolvimento da expressão escrita e verbal, a ampliação do vocabulário e o exercício de leitura e interpretação de imagens; em Matemática, a compreensão de medidas de comprimento, o uso de ferramentas de medição e a aplicação concreta dos conceitos aprendidos; e, por fim, em Estudo do Meio, a exploração de fenómenos naturais e o desenvolvimento da capacidade de observação e descrição de experiências científicas. Consideramos que todos os objetivos foram alcançados.

Para esta EEA, a minha autoproposta de melhoria seria, a utilização de ferramentas digitais para, por exemplo, as famílias poderem partilhar as medições e as suas experiências. Outra proposta seria fornecer um feedback mais individualizado a cada criança para uma melhoria das habilidades de escrita e comunicação.

Considerações Finais

Vamos agora refletir sobre o trabalho até aqui construído e as experiências de ensino e aprendizagem realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As experiências supervisionadas foram concretizadas com 16 crianças na Creche, 21 na EPE e 22 no 1.º CEB. Assim, a priori, pensar sobre a nossa prática foi fundamental, uma vez que o processo exige uma análise das metodologias aplicadas e dos resultados obtidos.

Embora tenhamos encontrado limitações, também reconhecemos o impacto positivo que este estágio teve na nossa formação, fortalecendo-nos como futuras professoras/educadoras. Loureiro (2013) defende que “a função do professor e educador é, portanto, coadjuvar a atividade mental das crianças, de modo a permitir a construção e a aquisição de novos conhecimentos, a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem” (p.34).

Na educação, a reflexão é essencial, pois possibilita uma análise do que foi bem-sucedido, do que poderia ter sido feito de forma diferente e dos pontos a melhorar. Logo, como futuras profissionais da educação, é fundamental estarmos cientes da responsabilidade de lidar com os diferentes grupos de crianças, reconhecendo que cada uma delas é única, com as suas próprias preferências, vulnerabilidades e características individuais que as tornam especiais.

Desde o começo da PES, procuramos aproximar-nos das crianças de forma natural e cuidadosa, com o objetivo de compreender as suas perceções sobre o tema da família, sendo a abordagem realizada de forma sensível, evitando invadir a privacidade das crianças, através de atividades lúdicas e conversas espontâneas e permitindo que elas expressassem as suas ideias e sentimentos de maneira confortável. Desta forma, tentamos criar sempre um ambiente seguro e confortável para que as crianças pudessem falar sobre as suas famílias sem se sentirem pressionadas, respeitando sempre os seus limites e individualidade.

Ao longo da investigação foi possível perceber que, na Creche, com crianças de 1 a 2 anos de idade, a dificuldade em obter respostas claras sobre as suas perceções da família era esperada, dada a fase inicial de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Segundo Hasley (2011), citado por Nunes (2020), “as crianças

compreendem mais palavras do que aquelas que conseguem pronunciar, respondendo a instruções simples (sim, não) e conseguindo reconhecer objetos quando apontado ou indicado” (p.7). Neste contexto, as interações foram mais observacionais, com base nas ações e nas reações das crianças face a estímulos sobre a temática família. Ou seja, embora as crianças não tivessem capacidade para expressar verbalmente as suas perceções, foi através de comportamentos não-verbais, como a proximidade afetiva e o reconhecimento de figuras familiares, que se identificaram com ligações à família.

Na Educação Pré-escolar, com crianças de 3 a 5 anos de idade, sentimos maior facilidade em captar as perceções delas sobre o tema, isto porque, nesta faixa etária, as crianças já demonstram uma compreensão mais clara sobre os membros da família, as suas funções e as relações afetivas. Nesse sentido, foi possível observar também que expressavam as suas perceções com simplicidade e muita espontaneidade, fosse através de desenhos, ou em diálogo no decorrer das atividades. Neste caso, o principal desafio foi ajustar a prática pedagógica, visto que, de forma geral, o nível de aprendizagem e as perceções de uma criança de 3 anos se distingue de uma criança de 5 anos de idade.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças com idades de 7 e 8 anos, a reflexão sobre o conceito de família tornou-se mais complexa. As crianças mostraram uma maior consciência da diversidade familiar, fruto das suas vivências e das relações sociais que vão consolidando nesta fase. A capacidade de articular ideias, de comparar e de refletir sobre diferentes tipos de famílias revelou-se mais evidente. Algumas já demonstravam compreender que a família vai além do modelo tradicional, reconhecendo a existência de diferentes estruturas familiares. Esse desenvolvimento foi particularmente enriquecedor, permitindo uma compreensão mais ampla e detalhada das suas perceções.

No decorrer da PES, percebemos que o diálogo aberto sobre a família, adaptado às diferentes idades, é essencial para promover a inclusão e o respeito pelas múltiplas realidades que as crianças vivenciam. No entanto, a comunicação com as crianças mais novas exigiu estratégias diferenciadas, mais lúdicas e baseadas em estímulos visuais e emocionais, enquanto as mais velhas beneficiaram de uma abordagem que incentivou a reflexão e o debate.

Em relação à componente investigativa deste relatório final acreditamos que fomos capazes de atingir os objetivos estabelecidos. No que diz respeito ao primeiro objetivo “Identificar as perceções das crianças sobre a família”, podemos dizer que

conseguimos recolher informações valiosas sobre as representações que as crianças têm do conceito de família e, como dito anteriormente, sempre sem transpor os limites da sua privacidade. As respostas variaram de acordo com a faixa etária, refletindo diferentes níveis de compreensão, mas de forma geral, as crianças associam a família a sentimentos de afeto, cuidado e união, ainda que com interpretações diversas sobre a estrutura e o papel de cada membro.

Relativamente ao segundo objetivo, “Promover uma compreensão inclusiva da diversidade familiar” foi possível sensibilizar as crianças para as várias formas de constituição familiar. Através de atividades que incentivaram a partilha das suas realidades, as crianças puderam perceber que cada família é única e que, apesar das diferenças, todas têm a sua importância. Esta abordagem permitiu-nos trabalhar valores como a empatia, o respeito e a inclusão.

Respondendo ao terceiro objetivo, “Conhecer as dinâmicas existentes nos diferentes contextos no âmbito da relação escola-família”, verificamos que, conforme os documentos institucionais (projeto curricular de grupo, plano de turma) a relação com a família era sempre considerada essencial. Importa referir que sempre que era possível as educadoras/professoras envolviam as famílias no processo educativo das crianças. Na creche, por exemplo, observamos uma forte participação dos pais numa dinâmica realizada durante o *Halloween*. Nesta foram criadas vassouras decorativas pelas famílias e expostas na entrada da instituição. Além disso, cada criança tinha uma caderneta na qual a educadora colocava as informações diárias sobre a criança, como as refeições, a sesta e o comportamento. Essa caderneta, todos os dias era enviada para casa para permitir que os pais tivessem acesso regular a essas informações.

Na EPE, na época do Natal, houve uma dinâmica em que as famílias, juntamente com as crianças, criaram um desenho sobre o significado de Natal para elas. Foram feitos desenhos e escritas palavras que refletiam a visão de cada família sobre esta festividade.

Tanto na Creche como na EPE existia uma boa relação entre a educadora cooperante e os pais, refletindo-se nas conversas diárias no início e no final do dia. Eram marcadas reuniões e encontros informais para a partilha de informações sobre cada criança, quais os objetivos do trabalho pedagógico e permitir a partilha de opiniões, sugestões e eventuais dúvidas, por parte da família.

No 1.º CEB, a comunicação entre escola e casa ocorria, em grande parte, através de chamadas telefónicas. No término do último período realizou-se uma festa de fim de ano em que os pais foram convidados a assistir às apresentações preparadas pelos professores juntamente com as crianças.

A comunicação nos três contextos era feita também por meio de emails, bilhetes informativos e exposição de informação em placards.

No que concerne ao quarto objetivo, “Fomentar a comunicação entre os contextos educativos e a família”, desenvolvemos iniciativas como o Painel do Carnaval da Família, na Educação Pré-escolar, em que as crianças e as suas famílias trabalharam em conjunto, fortalecendo a relação entre escola, criança e família. No 1.º CEB criamos o ‘Livro da Família’, uma atividade que incentivou a partilha de histórias familiares, envolvendo os pais e os filhos num projeto que potenciou a ligação entre os contextos familiar e escolar, permitindo assim uma comunicação mais eficaz e colaborativa.

O envolvimento das famílias foi um dos aspetos mais importantes e sem o qual o projeto não teria sido tão enriquecedor. A relação entre os dois meios revelou-se indispensável, uma vez que juntos, contribuíram para o desenvolvimento integral das crianças em todos os contextos observados.

Um aspeto que consideramos benéfico e que não foi observado em nenhum dos três contextos, é a utilização das novas cadernetas virtuais. Acreditamos que seria interessante que mais escolas adotassem essa ferramenta visto que permite um contacto mais direto, rápido e fácil com os pais. Estas cadernetas funcionam de forma semelhante às cadernetas convencionais, mas estão disponíveis 24h por dia, podendo a escola introduzir informações a qualquer hora e os pais poderem sempre aceder a qualquer momento do dia e em tempo real. Além disso, os docentes podem até partilhar registos fotográficos das atividades realizadas, o que é particularmente positivo em situações em que os pais, por algum motivo, não conseguem estar presentes. Através da caderneta virtual, podem manter-se informados, mesmo à distância. Esta ferramenta está a ser mais utilizada em creches e jardins de infância, mas há escolas de 1.º CEB a aderirem também.

Outro ponto que também consideramos interessante era propor a inclusão de unidades temáticas que abordem o tema da diversidade familiar, visto que é uma realidade cada vez mais presente na sociedade, permitindo que as crianças crescessem com uma compreensão mais inclusiva e respeitadora das diferentes estruturas familiares.

Em síntese, este relatório permitiu-nos uma reflexão valiosa sobre a importância de abordar a temática familiar de forma inclusiva e adaptada ao desenvolvimento das crianças, e evidenciou a necessidade de fortalecer laços entre a escola e a família, de modo a promover um ambiente educativo que respeite e valorize todas as estruturas familiares.

Terminamos este relatório com um sentimento de que cada experiência, cada interação com as crianças e cada pessoa que nos apoiou neste percurso, nos marcou de uma forma que jamais iremos esquecer. Esta etapa permitiu-nos crescer, tanto como futuras professoras/educadoras, como enquanto pessoas, reforçando em nós a certeza de que educar é, sobretudo, um ato de amor e dedicação. As aprendizagens que foram aqui construídas irão acompanhar-nos para o resto da nossa carreira, em que não só as crianças vão aprender connosco como nós vamos aprender com elas, sempre com empatia, respeito e desejo de fazer a diferença na vida de cada uma. E, por esse motivo, saímos desta experiência com o coração cheio, prontas para abraçar os próximos desafios.

Referências Bibliográficas

- Águas, J. (2012). *O papel da família na aprendizagem das crianças*. [Relatório de Estágio]. Universidade de Évora.
- Antunes, S. (2016). *As Crianças Perante as Novas Famílias: Famílias Monoparentais vs Famílias Tradicionais*. Universidade de Évora.
- Arsénio, J. (2023). *Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar*. Escola Superior de Educação - Jean Piaget de Almada.
- Atalaia, S. (2020). *Crianças, recomposição familiar e estatuto jurídico do padrasto e da madrasta em Portugal*. Observatório das Famílias e das Políticas de Família.
- Bastos, C. (2022). *Influência das múltiplas configurações de família em várias dimensões do desenvolvimento das crianças e adolescentes*. [Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia]. Universidade do Porto.
- Bueno, J. d. (2018). *Métodos Quantitativos, Qualitativos e Mistos de Pesquisa*. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC). Departamento de Biblioteconomia.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cavicchia, D. (s.d.). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. UNESP.
- Cordeiro, C., & Mesquita, E. (2022). Representação gráfica de crianças sobre a família: uma análise a partir do teste do desenho da família (TDF) de Louis Corman. Em A. Shigunov Neto, A. C. Silva, & I. Fortunato, *Coletânea do Congresso Paulista de Ensino de Ciências: discutindo EC em países Iberoamericanos* (pp. 350-366). Itapetininga: Edições Hipótese.
- Corman, L. (2003). *O teste do desenho da família*. Casa do Psicólogo.
- Drago, A. (2022). *A natalidade em Portugal: uma questão política, económica e social*. Conselho económico e social.

- Dutschke, M. (2009). *A Importância da participação dos Pais na Escola. Proposta de um modelo efectivo de participação dos pais*. Escola Superior de Educação João de Deus .
- Fonseca, M. (2014). *Representações do self e da família*. Universidade de Lisboa.
- Giron, E. (2018). *Pensar a Homoparentalidade em Portugal*. Universidade de Coimbra.
- Lobo, C. (2005). *Famílias Recompuestas. Revisitar a produção americana (1930-2000)*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Loureiro, J. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico: Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. [Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém]. Instituto Politécnico de Santarém.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das Famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Medeiros, T. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. [Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Mendes, I. (2021). *Crescemos juntos: as interações entre pares na creche e no jardim de infância*. [Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Miranda, R. J. (2011). *Capítulo 3: Metodologia*. Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto editores.
- Nóbrega, F., Araujo, J., Oliveira, D., & Guedes, R. (2019). *A importância da família na educação da criança*. Editora Realize.

- Nunes, V. (2020). *A importância do desenvolvimento da linguagem em creche*. ISEC Lisboa.
- Oliveira, D., Suzuki, A., Pavinato, G., & Santos, J. (2020). *A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem*. Faculdade do Guarujá.
- Pedro, L. M. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pedroso, J., & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*.
- Pimenta, S., & Caldas, R. (Dezembro de 2014). *Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski*. Universidade Federal de Goiás.
- Pinto, D. (2018). *Diversidade Familiar em Contexto Educativo*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Reis, V. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação João de Deus .
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. d., Félix, P., Perdigão, R., . . . Almeida, S. d. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Silva, A. (2022). *Prática de Ensino Supervisionada- Relação Escola-Família*. [Relatório final de Mestrado em Educação Pré escolar e ensino do 1.ºCEB]. Instituto Politécnico de Bragança.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Stacciarini, A. (2019). *A evolução do conceito de família: as configurações familiares e as suas consequências jurídicas e sociais*. Universidade autónoma de Lisboa.

Vicente, A. (2020). *A multiculturalidade na educação pré-escolar: integração de crianças de culturas diferentes*. Instituto Piaget.

Vieira, I. (2018). *Caderno de Leituras: uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4.º ano de escolaridade*. Instituto Politécnico de Setúbal.