

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO ESCOLA-
FAMÍLIA**

Rita Baptista Farto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

2018

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO ESCOLA-
FAMILIA**

Rita Baptista Farto

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Especialista Manuela Rosa

2018

«Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.
Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.
Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.
Quando for grande, quero ser um brincador.
Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor.
Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer.
Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...
A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.
A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.»

O Brincador,
Álvaro Magalhães

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis

RESUMO

O presente documento tem como objetivo dar a conhecer uma intervenção educativa, contextualizada, refletida e eticamente situada durante a Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim de infância, com um grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3-5anos.

O interesse pelo tema da documentação pedagógica surge na valência de creche, ao se perceber que as produções realizadas pelas crianças e as fotografias expostas, quando por si observadas *comunicavam* com elas: as crianças reviam-se e revisitavam memórias. Mas, *comunicavam* também com as famílias: mostravam-lhes as vivências e as aprendizagens das crianças.

No jardim de infância, perante as produções expostas, questionou-se se este meio de documentação *comunicava* com as famílias, tendo em conta a caracterização do contexto.

Como a documentação é uma forma que interliga as crianças, os profissionais e as famílias, desenvolveu-se uma investigação-ação, de natureza qualitativa, tendo sido utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados: inquéritos por questionários às famílias, entrevistas conversacionais informais às crianças e entrevista estruturada à educadora cooperante.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica, Comunicação, Famílias

ABSTRACT

The purpose of this document is to present an educational intervention that is contextualized, reflected and ethically situated during the Supervised Professional Practice in the context of kindergarten, with a group of 15 children, aged 3-5 years old.

The interest in the subject of pedagogical documentation arises in the added-value of kindergarten when it is perceived that the works made by children and the photographs exposed, when observed by themselves *communicated* with them: the children re-viewed and revisited memories. But they also communicated with the families: they showed them their experiences and what children had learnt.

In the kindergarten, faced with the exposed works, it was questioned if this means of documentation *communicated* with the families taking into account the characteristics of the context.

Considering that documentation is a form that interconnects children, professionals and families, an action-research of a qualitative nature has been developed using different techniques of data collection: surveys with questionnaires to families, informal conversational interviews with children and structured interview with the cooperating educator.

Key words: Pedagogical Documentation, Communication, Families

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. Meio	3
2.2. Contexto socioeducativo	4
2.3. A Equipa Educativa	4
2.4. O Ambiente Educativo.....	6
2.4.1. O espaço	6
2.4.2. O tempo.....	9
2.5. As Famílias	13
2.6. O Grupo de Crianças.....	14
2.6.1. Avaliação do Grupo de Crianças.....	15
III. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO	17
3.1. Com as Crianças.....	17
3.2. Com as Famílias	19
3.3. Com a Equipa Educativa	20
3.4. O Processo de Intervenção	21
3.5. Avaliação.....	23
IV. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	25
4.2. Revisão da Literatura	26
4.2.1. A Documentação Pedagógica: Potencialidades e Implicações	26
4.2.2. A Documentação Pedagógica como estratégia de comunicação JI-Família.....	30
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	33
4.4. Enquadramento sobre o contexto do estudo	36
4.4.1. Análise e discussão dos dados	37
V. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	47
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
Anexos	59
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Questionários às Famílias	37
Tabela 2 Análise Categorical das questões abertas dos questionários às famílias	39
Tabela 3 Análise Categorical das questões abertas dos questionários às famílias	43

LISTA DE ABREVIATURAS

1CEB	1º ciclo do ensino básico
APEI	Associação dos Profissionais de Educação de Infância
ATL	Atividades de Tempos Livres
CPEP	Carta de Princípios para uma Ética Profissional
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SAF	Serviço de Apoios à Família
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), na valência de Jardim de Infância (JI), é o resultado de um processo de observação, registo e respetiva reflexão sobre um contexto educativo. Este processo é orientador de uma ação educativa refletida, fundamentada e eticamente situada, que incentiva o educador a uma atitude investigativa promotora de mudança na sua prática pedagógica.

Face a este objetivo, o relatório está organizado em 5 grandes capítulos, estreitamente relacionados e articulados entre si: *Caracterização de uma ação educativa contextualizada* (1), *Análise reflexiva da intervenção em JI* (2), *Investigação em JI* (3), *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto* (4) e as *Considerações Finais* (5).

Um educador quando está para entrar no estabelecimento educativo em que irá desenvolver a sua intervenção educativa, já deverá ter o interesse de *conhecer* o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo (tempo, espaço e materiais), o grupo de crianças e as respetivas famílias, para após durante um determinado período de tempo observação reflexiva, conseguir elaborar uma *caracterização de uma ação educativa contextualizada* (1).

É com base nesta contextualização que o educador definirá as suas intenções para com as crianças, com as famílias e com a equipa. São estas que sustentam todo o processo de intervenção, o qual é sujeito a uma avaliação formativa, holística e globalizante, sendo que parte do ciclo dinâmico e interativo consolida-se na *análise reflexiva da intervenção em JI*. (2).

Este ciclo dinâmico e interativo, desde a caracterização da ação educativa à análise reflexiva da intervenção, só se desenvolve porque o educador adota uma atitude avaliativa e reflexiva que o leva a auto questionar-se sobre a sua própria prática. Este questionamento sensível e reflexivo instiga-o a iniciar a *Investigação em JI* (3).

São as experiências profissionais e pessoais que o educador vivencia, que contribuem para a (re) construção da *profissionalidade docente em contexto* (4) e lhe permitem tecer *considerações finais* (5).

Apresentada a estrutura do relatório, é de mencionar que a PPS II iniciou-se na 2ª semana após o início do ano letivo escolar das crianças do grupo, pelo que tive a

oportunidade de assistir a todo o processo vivido pelas crianças durante a sua fase de adaptação ao espaço, à rotina diária, à equipa educativa e entre pares. Adaptação que também existiu por parte da equipa de sala ao grupo, a qual procurou conhecer (diagnóstico inicial) cada uma das crianças que estão pela primeira vez neste estabelecimento educativo. O grupo com que tive a oportunidade de estagiar era constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

A problemática de investigação que dá título ao presente relatório, *A Documentação Pedagógica como facilitadora da comunicação Escola-Família*, emerge da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), pois quando a investigadora-estagiária entra na organização educativa, repara que “as paredes falam” com as crianças e com todos os adultos que por lá passam. Na PPS II, a investigadora-estagiária questionou-se a exposição das produções das crianças seria um meio de documentação que comunicaria com as famílias, tendo em conta a caracterização do contexto.

II. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

O desenvolvimento de uma intervenção educativa que se quer refletida, fundamentada e eticamente situada, requer uma compreensão sistémica e ecológica (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sobre a dinâmica relacional entre os diferentes contextos com que a criança interage e a influenciam, que são: o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e, incluindo o próprio grupo de crianças.

Para a caracterização destes contextos, recorri a diversas técnicas de recolha de dados tais como: a observação participante, em que registei situações que considerei significativas, descrevendo-as e refletindo sobre elas em simultâneo, como expus nas *notas de campos, reflexivas*, que integram o portefólio desenvolvido ao longo da PPS II (cf. Anexo A); a entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo A, pp.5-8) e as conversas informais que tive com ela, bem como com a assistente operacional de sala que me possibilitaram ter um conhecimento pessoal e, por isso, aprofundando sobre os vários contextos mencionados; e a análise documental do Projeto Educativo (PE) (2014-2017) elucidou-me sobre a caracterização do contexto socioeducativo.

2.1. Meio

O estabelecimento de ensino localiza-se no concelho de Loures, que historicamente é conhecido como a região saloia de Lisboa, uma vez que daí provinham as produções hortícolas e a roupa lavada destinadas à capital. A localização geográfica da freguesia, relativamente afastada da sede concelhia, está integrada num meio rural, exigindo aos pais das crianças desvios diários entre a sua zona habitacional e o seu local de emprego. Por esta razão, aconteceu muitas vezes que, na chegada e saída das crianças, para além dos pais, algumas delas eram acompanhadas pelos avós, pelas amas ou pelos responsáveis do Serviço de Apoio à Família (SAF) e/ou das Atividades de Tempos Livres (ATL).

A reduzida dimensão da área ocupada pela freguesia possibilita uma grande proximidade entre as habitações o que, de certa forma, contribui para que os habitantes

estabeleçam relações de maior afinidade, o que foi visível no facto de algumas crianças, à segunda-feira, no acolhimento, partilharem momentos de convívio que tiveram durante o fim-de-semana com pares do grupo.

2.2. Contexto socioeducativo

Este estabelecimento educativo está integrado num agrupamento de escolas da rede pública, constituído por 13 escolas: 8 EB1/JI, 3 EB1, 1 JI e 1 EB 2/3 (sede do agrupamento) que, de acordo com o seu Projeto Educativo (PE) (2014-2017), apresenta como *missão*:

“promover o sucesso individual de cada aluno e a aquisição de um conjunto de competências que lhe permita ser capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva (p.21)”.

O agrupamento ambiciona promover o desenvolvimento da cidadania responsável e livre, da autonomia, da solidariedade, do respeito pelo outro e do espírito democrático.

O estabelecimento educativo é uma EB1/JI, o que significa que integra dois níveis educativos, o 1º ciclo do ensino básico (1ºCEB) e o JI: 3 turmas de 1º CEB e 2 grupos de JI.

2.3. A Equipa Educativa

Para responder à especificidade deste estabelecimento educativo, no que toca às valências que engloba, bem como à sua tipologia, a equipa educativa é constituída por 2 educadoras, 3 professoras e 5 assistentes operacionais. Nas salas do JI intervêm, para além das educadoras, 2 assistentes operacionais em permanência e 2 no apoio nos períodos em que são prestados os cuidados de higiene, refeições e recreio. O horário das educadoras decorre entre as 9h e as 15h30m. As 2 assistentes operacionais asseguram o horário entre as 9h e as 15h30m e as assistentes de apoio entre as 10h e as 18h30m.

A educadora já exerce esta profissão há 33 anos, estando neste estabelecimento há 3 anos (Anexo A, pp.5-8) e a assistente operacional de sala tirou o curso de auxiliar de ação educativa, o que se refletia nas suas atitudes e propostas intencionais para com as crianças, em todos os momentos das rotinas.

De acordo com as palavras da educadora cooperante, o clima vivenciado entre a equipa educativa do estabelecimento é de “grande camaradagem, união, partilha e interajuda” (Anexo A, p.5-8) como atesta o facto de, diariamente, educadoras e professoras tentarem almoçar em conjunto. Este encontro entre profissionais proporcionava conversas informais sobre assuntos relacionados com algumas crianças que frequentam o JI e o 1º ciclo, mostrando como a articulação e a continuidade educativas ocorriam naturalmente. Frequentemente era também no período do almoço que os docentes tomavam decisões relacionadas com as atividades constantes do Plano Anual de Atividades que envolvessem as duas valências, como por exemplo, a festa do Magusto, as saídas ao exterior (ida ao teatro musical “A Bela e o Monstro em comemoração do Natal) ou a colaboração de algumas crianças do 1º ciclo no JI que aí se deslocavam para contar histórias ou adivinhas, entre outras atividades.

Durante o tempo letivo, uma professora bibliotecária, que presta serviço nas diferentes escolas do agrupamento, era responsável por dinamizar, quinzenalmente, um momento do conto. Uma voluntária do projeto Músicos de Palmo e Meio, da iniciativa da Câmara Municipal de Loures, promovia mensalmente uma atividade que visava levar a música às salas dos jardins de infância do concelho.

Uma vez por semana, em horário não letivo, um professor de música (4ª feira), um professor de educação física (5ªfeira) e um professor de expressão dramática (6ªfeira) integravam a equipa das Atividades de Enriquecimento Curricular disponibilizadas pelo ATL que era da responsabilidade da Associação de Pais.

Relativamente à equipa da sala em que decorreu a PPS II, o ambiente de cooperação e parceria foi ainda mais sentido na dinâmica de sala, como referem as palavras da educadora cooperante:

“é muito facilitada, pois já trabalho com a minha assistente há 9 anos. Por isso, para além da relação de amizade e respeito, há uma total confiança e empatia no trabalho. Considero que é uma profissional muito competente e que está sempre pronta a aprender mais” (Anexo A, p.5-8).

A educadora acrescentou ainda que havia “um grande conhecimento uma da outra, o que permite (com) que tudo decorra em grande harmonia”, o que era sentido por ambas terem consciência da respetiva função, o que não impedia que se ajudassem mutuamente nas diferentes tarefas inerentes à rotina da sala, de acordo com a sua disponibilidade e necessidades existentes.

A compatibilidade dos seus horários era também facilitadora da troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças e/ou modificações inerentes à rotina diária, através da procura de atividades que fossem ao encontro dos interesses, necessidades e potencialidades das crianças.

2.4. O Ambiente Educativo

2.4.1. O espaço

As diferentes áreas da sala de atividades estavam delimitadas pela disposição do mobiliário e dos vários materiais a si associados, estando acessíveis desde o início às crianças. O número de crianças possível nas várias áreas (Anexo A, p.113-115) e as possibilidades de identificação das mesmas, procurando encontrar símbolos identificadores¹, foi um processo acordado entre as crianças e a educadora, através do diálogo e negociação entre elas. Esta estratégia adotada pela educadora contribuiu para a apropriação das regras “coletivas”, logo explícitas para as crianças, constituindo, assim, para elas, uma experiência de vida democrática, que as tornava conscientes dos seus direitos e deveres, conforme recomendam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), corroboradas pela educadora:

“A disposição e a organização da sala depende sempre das características e necessidades do grupo. Normalmente, eles também opinam sobre a disposição ou criação de novas áreas. Esta organização vai sendo alterada ao longo do ano, consoante os interesses ou desenvolvimento do grupo” (Anexo A, pp. 5-8).

As áreas eram 8: a do computador, a da casa, a da biblioteca, a dos jogos de mesa, a dos jogos de chão, a da garagem, a da quinta e dos trabalhos manuais.

Sendo muito importante que o educador delinear as intenções subjacentes a estas áreas, tendo em conta “a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26), a educadora esforçou-se para que elas “sejam espaços desafiadores, que estimulem a criatividade e sejam facilitadores de aprendizagens” (Anexo A, pp. 5-8).

¹ Este foi um processo reflexivo, apoiado pela educadora, que lhes ia perguntando se o número de crianças por área, equacionando com o espaço a si destinado, promovia brincadeiras ou geraria conflitos entre as crianças, por a dimensão de cada uma ser suficiente e/ou reduzida para o número de crianças sugerido.

Já antes de as individualizar pelas respectivas intenções, todas elas materializavam, de forma globalizante e integradora, os fundamentos e princípios das OCEPE, na medida em que promoviam o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico das crianças em interação com o meio físico e social, respeitando os seus interesses e características individuais, sem que as propostas da equipa educativa se sobrepujassem às iniciativas das crianças. As áreas assim definidas propiciavam a participação ativa das crianças “no conhecimento do espaço e das suas possibilidades [que] é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.26).

Na área dos *trabalhos manuais*, apoiada por um balcão com lavatório, ao nível da altura das crianças, estavam disponíveis materiais de expressão plástica e escrita devidamente organizados, arquivadores e dossiês e uma zona de arquivo dos trabalhos de grandes dimensões. Esta área estimulava a criatividade das crianças, através da exploração de materiais diversificados que a educadora ia introduzindo conforme os interesses e as respostas de cada criança, de forma a potenciar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, trabalhando a partir da sua zona de desenvolvimento próximo, respeitando, desta forma, o ritmo individual de cada criança.

A área dos *jogos de chão*, convidava às construções, ao mesmo tempo que, implicitamente, familiarizava as crianças com noções espaciais e matemáticas.

A área dos *jogos de mesa*, em que estavam disponíveis jogos de realização individual ou coletiva, para além dos aspetos lúdicos, permitia a aquisição de competências sociais (saber ganhar e perder, liderança, respeitar a vez, cooperação) e cognitivas (concentração da atenção, raciocínio, noções espaciais), entre outras.

A área da *quinta*, muito pouco procurada pelas crianças, destinava-se a promover o jogo simbólico.

A *garagem*, tal como a área da *casa* apresentavam uma área relativamente mais alargada em relação às restantes, dado o número elevado de crianças com três anos, que proporcionavam a representação de faz-de-conta, à medida que as crianças alargavam as suas construções narrativas.

As áreas do *computador* e da *biblioteca* estavam situadas próximas uma da outra, uma vez que eram duas áreas que necessitavam de mais tranquilidade e, de certa maneira, iam ao encontro de intencionalidades semelhantes, promovendo ambas aprendizagens da área da Linguagem Oral e da Escrita: se na da biblioteca, as crianças

tinham oportunidade de contactar e folhear as páginas dos livros, observando e “lendo” as ilustrações e o texto, na área do computador, as crianças davam continuidade à sua exploração iniciada na biblioteca, por exemplo, através da familiarização e/ou do reconhecimento das letras do teclado.

A educadora preocupava-se com a escolha dos materiais, procurando diversificá-los regularmente, em particular os jogos e os materiais de expressão plástica, consoante os interesses, as necessidades e a evolução das crianças observadas a partir das suas ações (Anexo A, pp. 5-8). Assim, pretendendo “dar continuidade ao interesse da M.A, da M.R, da C.M perante a descoberta de um bichinho *da* conta no recreio, visto que tal situação já ocorrera anteriormente” (Anexo A, pp.53-55), a educadora introduziu uma lupa sem avisar o grupo, com o intuito de que as crianças a descobrissem e a experimentassem, associando-lhe, com base nos seus conhecimentos prévios, possibilidades de utilização. Este material, desconhecido para as crianças novas no grupo, despoletou uma interação entre crianças com idades e tempo de frequência no JI diferentes. Numa ocasião em que B.S (3 anos) estava a manusear a lupa, na presença de M. e E (5 anos, há 3 no JI), o M. afirmou, sem que a B.S. perguntasse, “isso é uma lupa, serve para pôr os animais lá dentro para os vermos melhor”.

A educadora também privilegiou o uso de materiais reutilizáveis, de origem natural, estratégia que se tornou visível para as famílias, através da exposição das produções das crianças nos painéis do corredor, situados acima da altura das crianças.

As paredes da sala iam sendo preenchidas com as produções das crianças, depois de terem sido expostas no corredor.

Como prolongamento da sala de atividades, com acesso direto a esta, existia o *espaço exterior*, que constituía um recurso que possibilitava o prolongamento da dinâmica de sala. A título de exemplo, no Dia da Alimentação, como estava bom tempo, a equipa de sala sugeriu ao grupo que o lanche – pão confeccionado pelas crianças- acontecesse nas escadas do recreio. Por vezes, as crianças também traziam folhas e bichinhos-de-conta do exterior para a sala.

No recreio, eram disponibilizados às crianças, arcos, bolas e triciclos, sendo que, com regularidade a assistente operacional da sala em que decorreu a PPS II, procurava introduzir novos materiais, como aconteceu com a disponibilização de uma tenda de circo.

O estabelecimento educativo incluía, ainda, espaços comuns como o refeitório (metade funcionava como sala polivalente) e uma biblioteca, que apoiava as pesquisas das crianças e/ou a seleção de livros, a serem levados para a área da biblioteca da sala de atividades.

2.4.2. O tempo

Como estabelecimento da rede pública, o horário de tempo letivo da valência de JI decorria entre as 9h e as 15h30, pelo que o tempo não letivo era assegurado pelo SAF, da responsabilidade da autarquia, que funcionava das 8h30 às 9h00 e das 15h30 até às 18h30m. Este era ainda complementado pelo serviço de ATL, da responsabilidade da Associação de Pais, que funcionava das 7h00-8h30 e das 18h30-19h30. A supervisão do funcionamento do SAF, o planeamento das atividades e o agendamento de reuniões com os diversos intervenientes eram da competência das educadoras. Os tempos não letivos decorriam em dois espaços diferentes, um atribuído ao SAF e outro ao ATL, ainda que estes se encontrassem no interior do estabelecimento educativo.

Dentro da particularidade do horário do tempo letivo da rede pública, a sequência dos segmentos temporais deste período foi também influenciada e definida consoante “o próprio estabelecimento (hora de almoço, do recreio, etc)” (Anexo A, pp. 5-8).

O conhecimento desta sequência pelas crianças, como é dito pela educadora cooperante, “permite [-lhes] antecipar o que vai acontecer (por ex.: manhã: grande grupo, áreas, casa de banho, lanche, recreio...)” (Anexo A, pp. 5-8), o que lhes dava segurança e liberdade para seguirem os seus interesses, fazerem escolhas e tomarem decisões.

Por isso, a educadora sublinhou que:

“apesar destas rotinas que se repetem, é importante haver flexibilidade, decorrente das propostas das crianças ou outras. Assim, a rotina é simultaneamente estruturada e flexível, dependendo das minhas intenções ou das propostas das crianças, desde que faça sentido para todos” (Anexo A, pp. 5-8).

Esta flexibilidade operacionalizava-se num planeamento emergente, contextualizado e ajustado, por exemplo, perante orientações vindas do Agrupamento (I), e /ou propostas sugeridas pela (s) criança (s) (II):

- (I) “Esta estratégia foi também usada para preparar as crianças para a visualização de um filme na sala do 1ºano, cujo tema é a Paz no Mundo. Apesar de esta diretriz ter vindo da câmara direcionada especificamente para o 1º ciclo, as educadoras consideraram que este era um tema que também podia ser alargado à educação pré-escolar, uma vez que aborda a educação para a cidadania, uma das indicações das OCEPE, bem como é um momento propício para reunir todas as crianças da escola” (Anexo A, pp.35-37).
- (II) Situação: O M.L. lembrou-se que queria fazer uma prenda para dar à mãe, que fazia anos. Então, a educadora conversou com ele, e acordaram que podiam fazer um postal com as cores e coisas que a mãe mais gostava, por exemplo. Assim, o fizeram.

A flexibilidade na rotina proporciona a inclusão da “polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo”, como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.46), o que esteve bem patente na prática da educadora, tal como evidencia a sua afirmação, “tento ir ao encontro dos interesses, necessidades e características do grupo, com momentos de grande e pequeno grupo e outros mais livres, para permitir uma interação mais individual” (Anexo A, pp.5-8),

Parece-me pertinente analisar alguns segmentos temporais da rotina diária (Anexo A, p. 10), que se inicia com o acolhimento das crianças, reunidas em grande grupo no tapete. O acolhimento funcionava:

“como momento de receção das crianças [que se] torna propício à partilha de qualquer situação e/ou objeto significativos para [cada] criança- que a ligam a um lugar extraescola – mas que dada a sua pertinência devem ser partilhados com as restantes crianças do grupo, tal como aconteceu: a E.C (5 anos) trouxe um ouriço ainda com a castanha e uma pinha (elementos típicos da estação do ano, Outono), a partir dos quais, a auxiliar iniciou um diálogo sobre o revestimento do ouriço (picos), qual a sua função (proteção da castanha), a origem da pinha (pinheiros), bem como sobre o que a pinha oferece (pinhões)” (Anexo A, pp.35-37).

Para além da partilha da criança que falava para o grupo, o acolhimento era, simultaneamente, um momento de escuta pelas outras crianças. Estes momentos eram de uma grande riqueza, tanto para o grupo como para a equipa de sala, porque denotavam,

“as duas vertentes que distinguem a educação de infância: o cuidar e o educar (educuidar), pois se, a tal partilha, por um lado, funciona como um eixo de

transição entre escola-famílias, por outro, pode-se revestir de um cariz mais científico que, naturalmente, aborda conteúdos da área de Conhecimento do Mundo” (Anexo A, pp.35-37).

Para finalizar o acolhimento e já preparando o momento seguinte, era habitual adultos e crianças dialogarem sobre o plano diário e/ou semanal, tal como a nota de campo o demonstra: “a educadora conversou ainda com as crianças sobre o plano de trabalho para esta semana: roda dos alimentos e formas geométricas, sendo que ao referi-las cantou algumas canções a si associadas” (Anexo A, p.39).

De seguida, as crianças tinham oportunidade de *planear e escolher*, decidindo qual a área onde pretendiam desenvolver as suas intenções através de gestos, ações e/ou palavras (cf. Hohmann & Weikart, 2003): onde, como e com quem queriam ir brincar. As crianças podiam modificar e completar os seus planos, mudando de área ou estendendo o seu jogo a uma outra área que lhes fizesse sentido, pois, apesar da regra que estipulava o número de crianças por cada área estar assimilada por elas, esta regra podia ser alterada desde que a escolha fosse contextualizada e justificada pela criança (s).

Em simultâneo, a educadora optava por desenvolver, em pequenos grupos, atividades mais estruturadas, pensadas por si, mas conjugadas com as propostas sugeridas por algumas crianças do grupo. Sobre este aspeto, a educadora afirmou que estes “pequenos grupos podem surgir naturalmente (por afinidade), ou através do clássico “quem quer...?” ou então “porque é minha intenção juntar, por exemplo, o grupo dos meninos de 5 anos” (Anexo A, pp.5-8).

Com esta organização em pequenos grupos, enquanto umas crianças brincavam nas áreas escolhidas por elas, a educadora conseguia corresponder, de forma mais individualizada, aos interesses, potencialidades e necessidades de cada criança, operacionalizando o princípio da diferenciação pedagógica. Por isso, brincar nas diferentes áreas era a atividade predominante da rotina. Durante esta, a ação da assistente operacional de sala passava por apoiar as intenções das crianças na área dos jogos, colocando “andaimes” ao seu raciocínio e, paralelamente, acompanhava, nas suas ações, a criança que apresentava necessidades educativas especiais (NEE).

Tal como no período do início da manhã, a seguir ao recreio, havia um tempo de reunião do grupo, que visava a sua reorganização pelo espaço. O período da tarde, iniciava-se também com um tempo de grande grupo, normalmente destinado ao conto

e/ou leitura de uma história, dinamizado pela educadora, pelas crianças e/ou pelos alunos do 1º ciclo.

A história a ser contada pela (s) criança (s) do grupo era habitualmente escolhida de entre as que estavam expostas na biblioteca da sala, pelo que se torna pertinente apresentar um acontecimento significativo da vida democrática do grupo com os adultos da sala: “Retirados alguns livros, a educadora, em conjunto com a M.A (4 anos), escolheram outros, mas antes de os introduzirem na área da biblioteca, apresentaram-nos ao grupo” (Anexo A, pp.51-52).

Esta situação reforça como os tempos de reunião também eram adequados para fazer *comunicações* sobre situações relevantes para todo o grupo:

“Considerarei, por modelização da ação da educadora, pertinente mostrar às restantes crianças que não participaram como tinha ficado a pintura. Nesta conversa, após o recreio da manhã, a E.C (5 anos) partilhou a sua descoberta sobre como se forma a cor castanha. Logo que expus a pintura, a B.S (3 anos) disse “Eu”. A C.M (4 anos) nomeou as cores que lá estavam”. (Anexo A, pp.50-52).

Com base nas evidências apresentadas neste excerto, fica clara a importância das *comunicações na relação entre os intervenientes da ação educativa*, dado que, de acordo com Niza (citado por Folque, 2014), assumem “uma função cognitiva” que favorece “um processo reflexivo que lhes permite compreender e estruturar melhor o que têm para comunicar” (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996)” (p.61). Este argumento é, também, corroborado por Hohmann e Weikart (2003), que afirmam que

“o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas ações. No tempo de rever, as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações” (p.340).

Niza (citado por Folque, 2014) identifica ainda outra função de carácter social:

“em que a informação é partilhada e divulgada em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada. As experiências sobre as experiências de outros, que são colocadas pelas crianças, podem levar os “autores” a interrogar-se e a ser mais explícitos” (p.61).

2.5. As Famílias

Ferreira (2004) alerta todo o educador para o facto de que quando este está «à porta do jardim de infância», deve considerar as crianças como «atores sociais implicados», ao mesmo tempo que as deve procurar conhecer na sua individualidade e especificidade, porque como a autora sublinha, estas já “são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65).

Cada criança traz na sua «mochila de vida» uma cultura de infância, que lhe é própria e diferenciada da das outras crianças. A mesma autora (2004) afirma, ainda, que esta «bagagem de vida» é indissociável do universo de socialização familiar, que se constitui “como o *nexus* de todas as instituições culturais” (p.65) (Anexo A, p.14)².

Sobre as tipologias do agregado familiar, a maioria das crianças estava integrada numa estrutura nuclear, há exceção de 4 crianças cujos pais estavam separados conjugalmente. As características próprias das relações entre estes pais separados e das suas decisões relativamente aos seus filhos, tinham influência na estabilidade emocional das crianças.

Quanto às características da fratria das crianças, 7 eram filhas únicas, 5 tinham uma irmã(o) e 2 crianças que têm mais do que uma irmã(o). 4 crianças tinham irmãos mais velhos que frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino na valência do 1ºCEB.

A incompatibilidade dos horários laborais da maioria dos pais com o horário do tempo letivo refletia-se no facto de a maioria das crianças usufruírem do SAF e/ou ATL, tanto de manhã, como de tarde. Para um número reduzido de crianças (cerca de 4/5), este constrangimento era colmatado pelas *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira,2004), marcadas pelo apoio dos avós e dos irmãos mais velhos, evidentes nas entradas e saídas das crianças do JI.

A ausência de encontro dos pais com a educadora e a necessidade defendida pela educadora de uma frequente comunicação entre o JI-famílias, contribuiu para que esta adotasse um sistema de comunicação através de cadernos.

² O Anexo A, p.14 não apresenta dados relativos às profissões e idades, nem dos pais, nem das mães, uma vez que não foi possível ter acesso às fichas de inscrição das crianças, pelo que as informações obtidas resultaram de observações e/ou conversas informais com as famílias.

2.6. O Grupo de Crianças

Para além da «bagagem de vida» já referida atrás e de acordo com Ferreira (2004), há “marcadores biossociais mais visíveis (o género, a idade)”, bem como as particularidades individuais de cada criança na “sua posição institucional de partida (já ter, ou não, frequentado o JI...)”, que, conjuntamente com a sua bagagem retratam a “heterogeneidade interna do conjunto de crianças”. (p.67).

Este é um grupo heterogéneo em idades, uma vez que era constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos: 7 crianças tinham 3 anos, 4 tinham 4 anos e 4 tinham 5 anos (Anexo A, pp.11-13). De entre as crianças com 4 anos, havia 1 criança que apresenta NEE, por lhe ter sido diagnosticado “um défice cognitivo, um grande atraso no desenvolvimento” (Anexo A, pp.5-8), pelo que, de acordo com a legislação vigente, o limite de crianças no grupo estivesse reduzido a 20 crianças. Contudo, na prática, como o número de crianças era só de 15, sobravam ainda 5 vagas por preencher.

O grupo era “misto” (Anexo A, pp.5-8), com 10 meninas e 5 meninos, pelo que era “*maioritariamente feminino*” (p.76).

Relativamente aos percursos institucionais (Anexo A, pp.11-13), existia um equilíbrio entre as crianças que entraram pela 1ª vez no JI e as que já o frequentavam, tendo por isso já alguma familiaridade com o JI e, mais especificamente, com a sala de atividades e com a equipa da sala.

As crianças “*novatas (os)*” (Ferreira, 2004, p.76) do grupo eram as que registavam uma maior heterogeneidade do ponto de vista dos percursos institucionais, sobre os quais a equipa educativa não teve qualquer documentação subjacente, à semelhança da falta de informação sobre a caracterização das famílias. As informações recolhidas resultaram, quer de conversas informais entre as famílias e a equipa educativa, quer de dados observados, quer ainda através dos diálogos espontâneos das próprias crianças.

Os/As “*veteranos (as)*” (p.76) eram 7, correspondendo a 4 crianças com 4 anos que já frequentavam a sala pelo 2ºano consecutivo e 3 crianças de 5 anos que já a frequentavam pelo 3º ano consecutivo.

Ferreira (2004) destaca que

“*ser o mais velho em idade pode não ser concomitante com o estatuto de mais velho – o (a) criança que tem um maior conhecimento e domínio do contexto*”

institucional . . . [confere-lhe] um poder e autoridade sociais reconhecidos no e pelo grupo social” (p. 77).

É o caso da M.R (5 anos) que entrou apenas este ano letivo para o JI em questão. Sabe-se, contudo, que no ano letivo anterior frequentou uma Instituição Particular de Solidariedade Social, também no concelho de Loures.

Pelo contrário, a B.R., com apenas 3 anos já frequentava a sala de atividades pelo 2º ano consecutivo, uma vez que no ano transato, entrou no JI, assim que completou os 3 anos. Ferreira (2004) afirma ainda que “ser-se um (a) *mais novo (a)* em idade ou na instituição pode não significar imediatamente uma posição de subalternidade no grupo.” (p.77), como acontecia neste grupo de crianças, uma vez que eram evidentes, as “relações de fratria” e as “relações extra-escolares de amizade ou vizinhança” que funcionavam como “suporte afectivo”, fulcral “para uma boa integração no grupo de crianças e na instituição” (p.77).

Também a educadora corroborou este aspeto: “A maioria das crianças são da aldeia (ou têm lá os avós), pelo que muitas vezes mantêm relações de amizade (ou familiares) para além da escola, o que torna a dinâmica das crianças e dos pais bastante interessante”. (Anexo A, pp.5-8).

2.6.1. Avaliação do Grupo de Crianças

A dimensão reduzida do grupo, quanto ao número de crianças, aliada ao facto de ser um grupo “*maioritariamente feminino*” (Ferreira, 2004, p.76), favorecia um clima tranquilo para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, proporcionando-lhes bem-estar. A dimensão reduzida do grupo e a heterogeneidade das suas idades, fez emergir potencialidades e desafios à ação da equipa de sala, pois à medida que se pretendia “facilitar a adaptação das crianças recém-chegadas ao grupo, [tinha] de [se] dar resposta às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pertencentes já ao grupo” (Anexo A, pp.113-115).

Tendo em consideração a heterogeneidade de idades e de anos de frequência no JI, observou-se a preferência pela área da casa e da biblioteca pelas crianças novatas, especialmente pelas meninas de todas as idades, há exceção de uma. Contrariamente, os rapazes raramente escolhiam a área da casa. Esta preferência pelas crianças novatas, maioritariamente meninas, corrobora as concepções de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em que ainda é exetável que manifestem um interesse significativo por áreas em que tenham liberdade para “fazer-

de-conta”. Em contrapartida e em conformidade com estas concepções e com a habilidade de flexibilidade cognitiva infantil, as crianças veteranas procuravam, mais frequentemente, áreas mais estruturadas, como a dos trabalhos manuais e a dos jogos de mesa, ora iniciando ações planejadas por si, ora sugeridas pela equipa de sala. No início do ano, as crianças que já se conheciam, procuravam estabelecer mais interações entre si, sem contudo, descuidarem a existência das novatas que, pontualmente, procuravam integrar nas suas brincadeiras e/ou no período de arrumação, contextualizando-as face à funcionalidade dos materiais e à sua localização nas áreas. Tal acontecia como resultado da intenção da educadora em “fomentar um sentimento de pertença a um espaço e tempo co construído pela negociação e participação do grupo” (Anexo A, pp.113-115), o que corrobora a orientação de Silva et al (2016), ao afirmarem que “as dinâmicas de interação que se estabelecem têm implicações nos processos de aprendizagem” (p.25).

III. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

A caracterização contextualizada da ação educativa desenvolvida no contexto socioeducativo em que decorreu a PPS II, apresentada no primeiro capítulo deste relatório, possibilitou-me recolher as informações necessárias para definir as intenções educativas que regeram a minha intervenção. Neste sentido, tive particular atenção a que a observação e o registo, quando sujeitos a “uma avaliação reflexiva e sensível” (Silva et al., 2016, p.13) pelo educador, operacionalizam-se num planeamento fundamentado e eticamente situado.

3.1. Com as Crianças

Esta avaliação reflexiva e sensível tentei realizá-la logo no início do ano letivo, que constituiu um período dedicado à adaptação das crianças ao espaço, à equipa educativa e à rotina. Tratando-se de um grupo heterogéneo em idade, com necessidades distintas no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, defini como intenção primordial, ***conhecer cada criança na sua individualidade***.

Através da observação do ato de brincar, procurei identificar os seus interesses, capacidades e necessidades, dado que o *brincar e o jogar* são o berço de toda a participação e afirmação da voz e da identidade de cada uma das crianças. De seguida, tentei integrar-me e envolver-me nas brincadeiras das crianças, interagindo com elas. Ora através de uma postura de apoio, ora de desafio, foi meu intuito estabelecer uma relação securizante com cada uma delas, baseando-me na “pedagogia das relações” (Malaguzzi, citado por Lino, 2013). Neste sentido, promovi o estabelecimento dessa relação, procurando ir ao encontro dos interesses do grupo, para que as crianças passassem a reconhecer-me como adulto de referência. Com este objetivo, a minha intervenção com este grupo, iniciou-se com a dramatização da história *A Lola na Quinta*, recorrendo à estratégia da *cestinha das surpresas*³ para que as crianças se

³ A *cestinha das surpresas* foi uma estratégia que aprendi e retive do meu estágio em creche. Esta é uma canção, de carácter calmo e, ao mesmo tempo, provocador de suspense. O texto da canção é: “*a cestinha das surpresas, tão calada, tão quietinha, vamos ver o que lá vem.*”. Ao apropriar-me dela, compreendi o potencial que esta teria para antecipar o momento de uma

familiarizassem com a minha presença como estagiária-educadora junto delas. Com este intuito, utilizei esta estratégia da *cestinha das surpresas* durante, aproximadamente, metade do período da PPS II.

Portanto, as dramatizações *para* e *com* o grande grupo, bem como as interações estabelecidas, individualmente, a pares e/ou em pequenos grupos, durante os seus períodos de brincadeira pelas diversas áreas de atividade, quando refletidas a partir dos registos diários, constituíram a base para conhecer o grupo e a especificidade de cada uma das crianças ao longo de toda a PPS II.

No âmbito desta postura reflexiva e sensível, delineei como segunda intenção ***proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diferenciadas***, pelo que me preocupei em ajustar as minhas propostas educativas aos interesses e motivações que as crianças me iam revelando, nomeadamente usando os recursos que algumas crianças iam trazendo para a sala de atividades (ex. folhas de outono e pinhas). As pinhas foram utilizadas para a pintura do suporte do mapa das tarefas e as folhas funcionaram como recurso para 3 atividades. A exposição das produções das crianças feitas numa das atividades com as folhas demonstrou como a interação adulto-crianças, em pequenos grupos, possibilitava ir ao encontro dos seus planos, escolhas, consoante as suas capacidades de desenvolvimento. Assim, todas as produções expostas ficaram diferentes e únicas. Com esta diversidade de produções expostas, pretendo reforçar que mais do que avaliar o produto, é o processo de produção que é importante ser comunicado aos pais e familiares que vão à escola, pois é este processo que reflete as interações estabelecidas pelas crianças com a educadora-estagiária e explica a diferenciação de trabalhos.

Esta diferenciação que é resposta à heterogeneidade do grupo, fez-me priorizar como terceira intenção ***desenvolver momentos que abordassem as diferentes áreas de conteúdo de forma integrada e globalizante***, aproveitando situações emergentes da rotina diária para alargar as aprendizagens das crianças, nomeadamente no tempo do lanche da manhã, como o seguinte exemplo ilustra:

“Optei por começar por descascar uma tangerina, visto que foi a fruta que surpreendeu a Akeyo. Em grupo, contou-se o número de gomos (estratégia) da tangerina. Tinha 8 gomos. Relembrei-lhes que éramos 15 crianças, para lhes

história e/ou de um objeto, tendo-a, portanto, incrementado, com a introdução de uma cesta de verga, que, por vezes, trazia uma novidade.

questionar sobre o que fazer para que a tangerina chegasse para todos: dividiu-se os gomos em metades, o que fez 16 pedaços, pelo que sobrou um. Assim, a partir de uma atividade associada à área de Conhecimento do Mundo, emergiu a abordagem à matemática, de forma significativa para as crianças” (Anexo A, pp.45-49).

O conhecimento de cada criança na sua individualidade, as experiências de aprendizagem significativas e diferenciadas e os momentos integradores e globalizantes guiaram a minha ação educativa, respondendo à heterogeneidade do grupo.

3.2. Com as Famílias

A incompatibilidade dos horários laborais da maioria dos pais com o horário de tempo letivo apresentou-se como um desafio à comunicação presencial assídua pela minha parte com a maioria destes.

Se num primeiro momento, este tempo de contacto reduzido com os pais/outros familiares, foi considerado por mim como um constrangimento, num segundo momento, por influência daquela avaliação reflexível e sensível, consciencializei-me de que a atitude mais ética, passaria por respeitar e aceitar a disponibilidade ocasional dos pais nas suas vindas ao JI, valorizando-as quando estas aconteciam. Valorizar a sua presença significava dedicar-lhes mais tempo do que o habitual: tempo de escuta, tempo de partilha de vivências significativas no JI, bem como dos progressos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Assim, perante a heterogeneidade dos contextos das famílias, como intenção procurei **envolvê-las, situando-as no processo educativo da criança**, adotando esta atitude compreensiva e respeitadora face àquela sua incompatibilidade, tendo como intuito estabelecer uma relação de confiança e de segurança, mais acolhedora e estimulante ao diálogo.

Foi esta postura diligente para com a especificidade dos tempos disponíveis dos pais nas suas vindas ao JI, que gerou a possibilidade de definir uma outra intenção para com as famílias, nomeadamente, **incentivar a sua participação no estabelecimento educativo**, como aconteceu no âmbito do projeto que desenvolvi com o grupo, “Como surgem as trovoadas?”, em que fiquei com toda a receptividade para o tipo de disponibilidade dos pais. Esta minha receptividade empática era um incentivo para que os pais continuassem a demonstrar motivação em participar, por exemplo, enviando

através das crianças recursos reutilizáveis, que eram disponibilizados pela equipa educativa às mesmas durante a elaboração das suas produções, para quando as famílias as observassem, sentissem a sua partilha valorizada e retribuída. Uma das formas de demonstrar esta minha recetividade foi através da exposição dos trabalhos das crianças.

3.3. Com a Equipa Educativa

As formas de pensar, ser, estar e agir da educadora e auxiliar sintonizadas demonstraram-me como uma equipa se assemelha a uma comunidade de aprendizagem, que se vai construindo a partir de interações e de relações. Esta constatação aliada à “pedagogia das relações” com que me identifico, contribuiu para que a gestão do trabalho em equipa tivesse sido orientada pela intenção de **estabelecer uma relação de parceria**. Parceria implica comunicação, respeito mútuo e cooperação.

Neste sentido, este espírito de comunidade de aprendizagem vivenciado facilitou a minha integração na equipa de sala, uma vez que funcionou como estímulo ao diálogo entre mim e a equipa. Este diálogo foi o impulso para dar-me a conhecer à equipa, partilhando com ela os meus receios, dificuldades, mas também interesses e potencialidades. Dar-me a conhecer revelou à equipa o meu interesse em que esta também me desse a conhecer as suas qualidades, com o intuito de que na minha prática, quando necessário, pudesse usufruir dos seus contributos individuais, tal como a nota de campo confirma,

“Seguindo os conselhos da educadora, decidi expor a primeira nuvem tridimensional . . . isto, porque, tal como a educadora me sublinhou – para as crianças desta idade é muito importante que haja reproduções tridimensionais, palpáveis/manuseáveis/visíveis por elas, para que seja possível reviver memórias, bem como manter o compromisso e envolvimento com o projeto. Nesta minha aventura, conhecendo as potencialidades artísticas e de manuseamento da auxiliar, pedi-lhe algumas recomendações” (Anexo A, pp.86-87).

Este conselho da educadora revelou a minha já convicção de que é pela interação social que se aprofundam as relações entre os membros da equipa. São estas que possibilitam um conhecimento pessoal mútuo (potencialidades e fragilidades), fomentando um trabalho cooperativo entre si.

Retomando a palavra *parceria* no âmbito do clima desta equipa: enquanto estagiária-educadora em formação inicial, senti-me no papel de *parceira* com a responsabilidade de retribuir o acolhimento, através da partilha de saberes práticos adquiridos por experiências de formação contínua, enriquecedores também para o desenvolvimento profissional da educadora e da auxiliar.

3.4. O Processo de Intervenção

O planeamento da intervenção, no que diz respeito às estratégias, às rotinas, ao tempo, ao espaço e aos materiais foi avaliado e executado a partir de uma análise reflexiva contínua dos registos diários.

As reações das crianças nas danças de roda, que foram introduzidas consoante níveis de dificuldade crescentes, e nos jogos sociais (“acorda dorminhoco”, “lá vai uma, lá vão duas, lá vão três...a passar”) demonstraram-me a importância da repetição destas experiências para que as crianças, ao seu ritmo, se apropriassem dos respetivos objetivos e, a longo prazo, pudessem vir a ser evidentes efeitos positivos na autoestima e segurança de algumas crianças, em momentos de exposição perante o grande grupo.

As conversas e as comunicações em grande grupo constituíram estratégias privilegiadas para a co construção da aprendizagem, agindo na zona de desenvolvimento próximo de cada criança (Vygotsky, 1978, citado por Malaguzzi, 1999). Eram tempos e espaços em que todas as crianças tinham oportunidade de se apropriar de todo o conhecimento partilhado, tal como aconteceu, quando a E.C (5 anos) identificou o alho-francês, o que poderá ter ampliado o léxico de outras crianças do grupo. Partindo do discurso das crianças nestes momentos, foi, portanto, possível, potenciar o desenvolvimento da linguagem através de jogos orais, como a nota de campo evidencia, “questionei-os sobre o contrário da palavra arrefecer, ao que eles tiveram alguma dificuldade em responder” (Anexo A, p. 50-52).

Estas estratégias eram conjugadas com experiências de aprendizagem em pequeno grupo, constituídos estrategicamente por mim, com o intuito de estabelecer interações que fossem ao encontro da individualidade de cada criança. Com esta intenção, pretendia, ao mesmo tempo, que estas interações personalizadas modelassem as ações dos restantes pares, proporcionando-lhes um modo de “*aprendizagem em companhia*” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32), como fossem um estímulo à cooperação entre todas as crianças do pequeno grupo e à sua

autonomia no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Foi o que aconteceu com G. (3 anos) que, ao ver os pares mais velhos a recortar, demonstrou interesse em experimentar recortar os alimentos: “O G. quando viu a figura que queria recortada disse, contente, “consegui””. (Anexo A, pp.44-45).

A estrutura e a flexibilidade no planeamento das rotinas exigiram-me a escuta atenta das necessidades das crianças. Foi esta valorização da voz das crianças que me permitiu equacionar os meus objetivos com as suas solicitações que, naquele momento, eram as mais significativas para elas. Por exemplo, no acolhimento de segunda-feira surgiu o interesse pelas trovoadas, o que suscitou o meu interesse por ouvir os conhecimentos prévios das crianças, o que originou que estas permanecessem mais tempo sentadas do que o habitual, pelo que “optei por não [lhes] dar espaço para falarem sobre o seu fim-de-semana, face ao qual a E.C (5 anos) se insurgiu, afirmando que ainda faltava falar sobre o fim-de-semana” (Anexo A, pp.76-78). Com o grupo reunido para dinamizar a dança *Parata del circo*, a E.C voltou a recordar-me que não se tinha partilhado as notícias do fim de semana. Nesse sentido, ao perceber que

“aquele momento era mesmo importante para si – que ela tinha mesmo algo que queria dizer e, eu até sabia o que era, porque ela assim que chegou comentou comigo que tinha estado numa festa de aniversário com o G.- dei sentido ao seu ímpeto, dando voz também às restantes crianças. Este momento fez-me perceber o quanto este momento é importante para elas”. (Anexo A, pp.76-78).

O questionamento constante sobre o desenvolvimento da ação planeada e sobre a previsão das possibilidades de melhoria da prática reiteraram a minha compreensão sobre a importância de diversificar os tempos da rotina. Num dos momentos da história, “ocorreu-me a ideia de que lhes podia fazer a proposta referindo que a primeira história poderia ser contada sobre a forma de canção e a segunda sobre a forma de teatro” (Anexo A, pp.78-81). Nos tempos de transição, recorri a rimas (ex. rei capitão, soldado ladrão), a canções e a narrativas propícias ao desenvolvimento da imaginação e do jogo simbólico. (Anexo A, pp.40-42).

Considerando o espaço como 3º educador (Malaguzzi, citado por Lino, 2013) e usufruindo dos conselhos do trabalho em parceria com a equipa de sala, valorizei a exposição dos trabalhos nas paredes, uma vez que estes refletiam a dinâmica do grupo, facilitando, também, a interiorização das aprendizagens.

A realização de propostas de aprendizagem em diferentes espaços do estabelecimento causava entusiasmo nas crianças: na biblioteca, a propósito do projeto

das Trovoadas, as crianças brincaram no retroprojetor, explorando as propriedades da luz e das sombras; no recreio, durante a dinamização de experiências com água a propósito do projeto, tive “como assistência as crianças do 1ºciclo, que, também contribuíram com alguns dos seus conhecimentos” (Anexo A, pp.91-94) e, no átrio das salas do JI, decorreu a apresentação do projeto à outra sala de JI e às turmas do 1º CEB. Estes dois últimos exemplos clarificam como o espaço é um educador que promove “a interação social, a aprendizagem cooperativa entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013, p. 120).

Esta pedagogicidade do espaço foi ainda incrementada pela introdução “provocatória” de materiais, como misturadores de cores, ímanes, espelhos e objetos que rolam e deslizam, com o intuito de que as crianças os descobrissem por si mesmas e os explorassem, identificando as suas funcionalidades. Também, aproveitar o livro criado pelas crianças sobre a lenda de S. Martinho, foi uma estratégia que possibilitou enriquecer a área da biblioteca. A exposição do quadro de Kandinsky contribuiu para alargar a cultura artística das crianças.

3.5. Avaliação

Avaliar requer observar e registar os comportamentos e atitudes das crianças durante os seus planos, bem como nas suas interações sociais com os pares e adultos. A análise destes registos possibilita “conhecer o que a criança sabe e é capaz de fazer, reconhecer a sua competência e a sua individualidade e apreciar os progressos realizados ao longo do tempo” (Parente, 2004, p.40), facilitando, deste modo, a sintonização entre a criança e o adulto, que procura apoiar e amplificar a sua aprendizagem (Portugal, 2012). Por isso, muitas interações sociais justificaram agir na zona de desenvolvimento próximo da criança, numa lógica de avaliação dinâmica, tal como a nota de campo demonstra:

“Apresentei-lhe [B.S] a caixa de blocos lógicos. O D.Z juntou-se a nós e também observou a minha ação: mostrei-lhes, sem dizer-lhes uma única palavra, que podiam fazer agrupamentos por cores. Reflexão: À tarde, a B.S modelou a minha ação com os blocos lógicos. Esteve durante muito tempo envolvida nesta brincadeira” (Anexo A, pp.40-42)

Esta interação reflete como há “uma relação muito estreita entre a ZDP e níveis de implicação elevados” (Portugal, 2012, p. 598), conforme a unicidade e a autenticidade de cada criança: por exemplo, a E.C (5 anos) não revela muito interesse

por atividades mais estruturadas, como fazer um desenho, tendo esboçado uma baleia sob uma forma quadrangular. Assim, ciente das minhas intenções para com a sua individualidade, optei por conversar com ela, questionando-a sobre a forma geométrica com que a baleia mais se assemelhava. Incitei-a a observar a forma da baleia nos livros enciclopédicos, apoiando-a na sua produção e chamando-lhe à atenção para determinados pormenores do formato da baleia. Esta interação culminou com a chamada de atenção para os trabalhos expostos, de modo que a E.C “visualizasse a diferença entre os seus dois trabalhos e que se sensibilizasse para o que se dedicou/esforçou mais e, que, por isso, ficou mais rico” (Anexo A, pp.68-71). Esta estratégia foi tomada com o propósito de motivar o seu bem-estar emocional na realização deste tipo de atividades.

Neste sentido, optei por “uma avaliação holística que integra a compreensão da aprendizagem do ponto de vista do fazer, do sentir, do pensar e do aprender” (Oliveira-Formosinho, 2014, p.35) da criança em ação, cujas reações documentava. Todavia, o bem-estar emocional da criança e o prazer que esta sentiu durante a ação, era, maioritariamente, verbalizado e demonstrado *a posteriori* desta ação, pelo que posso afirmar que foram as memórias recordadas que constituíram uma *avaliação autêntica*: a D.R (3 anos), sozinha comigo na casa de banho, disse-me “vou dizer ao meu pai que estive a apanhar frutas”, a propósito da dramatização da história “A Surpresa de Handa” (Anexo A, pp.45-49). A reprodução da experiência da *dança de outono*, na área da casa pela C. e M., bem como a continuidade dada à canção da *dança do kutchichi*, no corredor para a casa de banho, constituíram evidências de *avaliação autêntica*.

Construir um portefólio de aprendizagem em JI, considero que é uma mais-valia como metodologia alternativa para documentar, divulgar e avaliar as aprendizagens das crianças, a qual lhes dá, efetivamente, oportunidade de afirmarem a sua voz “sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p.36).

A M. (4 anos) construiu a capa do seu portefólio com flores, tendo sido uma decisão sua, ao ser-lhe perguntado o que é que lhe apetecia desenhar/ o que é que ela gosta (Anexo A, p.135). Quando lhe foi pedido que falasse sobre a sua família e como é que eu podia escrever isso, ela respondeu com uma flor e assim o fiz. (Anexo A.p.136).

IV. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

“A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição” (Edwards, 1999, p.164)

Introduzo este capítulo com esta afirmação, porque acredito que um/a educador/a é um/a permanente procurador/a de conhecimento, sendo esse conhecimento que lhe confere uma lente de maior gradação para analisar a documentação pedagógica, capaz de corresponder à especificidade da sua realidade concreta com que lida diariamente.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O meu interesse pela documentação pedagógica acompanha-me desde o início da PPS I, na valência de creche, uma vez que a organização do ambiente educativo com que aí me deparei, possibilitou-me entender que o espaço, mais do que físico, era um *espaço de vida e com vida*, com *uma voz* que comunicava orgulhosamente as experiências e os processos de aprendizagem que os vários grupos vivenciavam e partilhavam. A documentação exposta incentivava interações, através de diálogos, que as crianças iniciavam entre si quando identificavam as suas produções ou a dos seus pares, dado que se reconheciam a partir das fotografias que lhes estavam associadas. Para além desta constatação, apercebi-me de que a documentação exposta também cativava o olhar das famílias, tornando-se motivo de conversa entre criança-adulto, o que favorecia o envolvimento e integração das famílias no processo educativo das suas crianças.

Forneiro (1998, citado por Zabalza, 1998) corrobora este meu interesse, ao afirmar que “o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (p.232-233). Assim, na PPS II, quando entrei no contexto educativo, tendo como termo de comparação o da valência de creche, a diferença na forma de exposição das produções das crianças nos painéis dos corredores não me deixou indiferente. Fez-me refletir. Refletir se esta forma de divulgar provocaria autoquestionamento reflexivo nas famílias sobre os processos

vividos e as aprendizagens realizadas pelas crianças no JI, indo ao encontro do que Malavasi e Zoccatelli (2017) propõem ao afirmar que, “investir numa ideia de documentação como oportunidade de comparação, em que pais e educadores se podem encontrar para pensar, aprofundar, trocar opiniões, alargar horizontes e aprender a ver aquilo que está para além de cada uma das crianças” (p.24).

Desta forma, estando ausentes fisicamente, a documentação “fala” com as famílias sobre o que os seus educandos fazem no JI. Esta constatação define o **tema** deste trabalho de investigação: “A documentação pedagógica como facilitadora da comunicação Escola-Família”.

Face a este colocou-se a **questão de partida** da investigação: “*Como é que a documentação pedagógica pode concorrer para melhorar a comunicação com as famílias?*”.

Este enquadramento inicial sobre a investigação requereu a definição de **objetivos** diferenciados tendo em conta os três protagonistas da mesma, pretendendo-se, assim:

- **Com a educadora**, identificar as formas de documentação pedagógicas por si utilizadas, bem como, compreender o seu modo de utilização na comunicação com as famílias;
- **Com as famílias**, entender se a documentação é uma forma de comunicação com estas, identificar a importância que lhe atribuem, e entender como a documentação pedagógica comunica com elas;
- **Com as crianças**, analisar as reações das crianças à documentação.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. A Documentação Pedagógica: Potencialidades e Implicações ⁴

As pedagogias participativas, alicerçadas no construtivismo e socio-construtivismo, são as que se alinham com a valorização da documentação pedagógica, porque a esta está subjacente uma conceção de criança ativa, competente e detentora

⁴ A fundamentação primária sobre o tema documentação pedagógica nasce com a abordagem de Reggio Emilia, pelo que optei por me centrar mais nesta. Contudo, introduzi referências teóricas mais recentes, que apesar de se referirem ao termo “documentar” significam-no, por vezes, de modos diferenciados. Por exemplo, Lemos (2014) designa “Documentar, no sentido em que entendo a prática de documentar, ao registar e divulgar” (p.95), ou seja, refere-se a documentar como “modalidades de divulgação”.

de direitos, bem como uma imagem de “um educador apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi & Zoccatelli, 2017, p.8). A documentação pedagógica também subentende o JI como uma comunidade, cuja intencionalidade passa pela interação, comunicação e reflexão entre os diversos intervenientes (adultos-crianças-famílias), em que todos ensinam e todos aprendem continuamente, que tal como refere Lemos (2014) “é pelas relações que se estabelecem no espaço físico que este adquire o estatuto de espaço pedagógico” (p.8). Loris Malaguzzi (1999) corrobora esta ideia de sustentação comunitária própria do modelo de Reggio Emília, fundado e impulsionado por si, afirmando:

“é essencial estarmos focalizados sobre as crianças. . . mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse” (p.74-75).

Esta visão comunitária requer uma relação ética entre os intervenientes que se consolida pela *Pedagogia da Escuta*. Escutar exige o respeito pela alteridade absoluta do Outro, demonstrando abertura para ouvir o seu próprio ponto de vista, cujo sentido e significado decorrem das suas experiências vivenciadas. Portanto, nesta pedagogia não há ideias preconcebidas do que é correto ou apropriado, mas sim, segundo Lino (2013) “uma atitude de reconhecimento pela diferença, de aceitação do outro, sem juízos de valor ou preconceitos, [o que] requer uma profunda abertura à mudança”. A autora reforça ainda, que “mudar não significa perder o poder, significa multiplicar o poder, enriquecendo aquele que escuta e o que é escutado” (p.128).

Este contexto de escuta é providenciado pela documentação pedagógica, uma vez que esta é um processo que torna visível a prática educativa, não se tratando de uma mera observação, coleção e arquivo de registos escritos, fotográficos, vídeos ou áudios, que acontece esporadicamente, como produto automaticamente finalizado. A documentação pedagógica é, pois, sujeita à organização, à seleção, à interpretação, ao diálogo, à confrontação (argumentação) e compreensão de significados entre os vários intervenientes. Assim, a documentação não tem como finalidade a procura de um consenso, mas a de convocar o cruzamento das múltiplas subjetividades, capaz de estabelecer interações em grupo, refletindo uma imagem de escola como um lugar de prática democrática. Lemos (2014) reforça que “a divulgação pode assentar em diferentes conceitos e assumir diferentes modalidades e linguagens que estão

relacionadas intrinsecamente quer com as intencionalidades das educadoras, quer dos parceiros a que se destinam” (p.62).

O questionamento inerente ao cruzamento das múltiplas subjetividades e a prática investigativa constante sobre a documentação produzida, que “não se cumpre isoladamente, mas sim no coletivo, mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa” (Pinazza & Fochi, 2018, p.23-24), permite manter e dar continuidade ao ciclo investigativo, materializando-se na *reconstrução de significados*, dada pelos diferentes intervenientes à documentação pedagógica.

Esta reconstrução de significados surge como estratégia orientadora do planeamento, que, tal como Malavasi e Zoccatelli (2017) reforçam, possibilita “monitorizar o desenvolvimento dos percursos projetuais” (p.12). Nesse sentido, Gandini e Goldhaber (2002) confirmam como “a documentação interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas” (p.151), promovendo experiências significativas com e entre elas. Sobre estas experiências, Malaguzzi (1999), na sua preocupação de relevar a importância dos processos, salienta junto dos educadores que “devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados”, entendendo “as crianças como produtoras e não como consumidoras” (p.83).

Carlini Rinaldi (2006) sintetiza a ideia descrita até aqui sobre documentação pedagógica, qualificando-a não só como ferramenta educacional, mas também, como uma grande oportunidade, nas suas palavras: “foremost an educational tool but also a great opportunity” (p.47). No mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) corroboram que a documentação serve para “escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes” (p.53). Como *memória* que é, a documentação confere “consistência histórica” (Dalhberg, Moss & Pence, 2012, p.27) para estas identidades aprendentes à medida que funciona, também, nas palavras de Rinaldi (2006) como oportuna “tool for assessment/evaluation and selfassessment/self-valuation” (p.47).

Nesta linha de pensamento, estando caracterizada e apresentadas as potencialidades da documentação pedagógica para uma ação contextualizada e intencional, é pertinente enfatizar esta estratégia como **mediadora da comunicação**

com as crianças, entre os profissionais e com as famílias, porque, *documentando, comunica-se*.

Às crianças, oferece uma memória concreta e visível, que lhes permite revisitar os seus processos de aprendizagens, ajudando-as a desenvolver “as *disposições* para aprender e assertividade no caminho de perguntas e respostas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.54), de forma que *aprendam a aprender* a celebrar as suas conquistas, o que assume implicações no estímulo da autoestima e da confiança, mas também no aprender a valorizar e celebrar os progressos conseguidos pelos seus pares.

Aos profissionais, proporciona-lhes momentos para analisar os processos de aprendizagem das crianças, à medida que os leva a refletir sobre a sua própria prática, sob uma atitude crítico-construtivista. Portanto, segundo Lino (2013, citando Rinaldi, 2006) a documentação constitui “um instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (p.133). Esta experiência de “um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto” (Gandini, Goldhaber, 2002, p.154) é intensificada pelas palavras de Malaguzzi (1999) “Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse” (p.83).

Para as famílias e para o público em geral, Edwards, Gandini e Forman (1999) afirmam que a documentação providencia “informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como meio de obter suas reações e apoio” (p.25). Lino (2013) acrescenta que “a documentação constitui a base do diálogo que se estabelece com os pais, informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e envolvendo-os ativamente no processo de ensino e aprendizagem” (p.133).

Deste modo, a escuta entre crianças-profissionais-famílias passa pela documentação pedagógica, que segundo Rinaldi (2006) é um processo:

“which is dialectic, based on affective bonds and also poetic; it not only accompanies the knowledge-building process but in a certain sense impregnates it ... [that] not only lends itself to interpretation but is itself interpretation. It is a narrative form, both intrapersonal and interpersonal communication, because it offers those who document and those who read the documentation an opportunity for reflection and learning” (p.53).

Deste modo, a documentação “fala” de uma forma explícita, mas também implícita.

4.2.2. A Documentação Pedagógica como estratégia de comunicação JI-Família

Na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, a identidade do JI distingue-se, efetivamente, pelo sistema de relações aí estabelecido através das *interações*, da *comunicação* e da *socialização* entre os seus três protagonistas, crianças, famílias e educadores. Decorrente destes três protagonistas, uma das particularidades desta pedagogia das relações é, também, a importância que se atribui ao *cuidado pela especificidade de cada interveniente*, valorizando a sua subjetividade. São estes quatro aspetos evidenciados em itálico, inseparáveis e integrados entre si, que testemunham a preocupação pelo *bem-estar das crianças*, dos pais e dos profissionais (Rinaldi, 2006). Nesse sentido, a mesma autora (2006) reforça que “The system of relations is so integrated that the well-being or malaise of one of the three protagonists is not only correlated but interdependent with that of the other two.” (p. 21). Note-se que, neste âmbito, já em 1999, Rinaldi recomendava que se assumisse

“uma consciência mútua dos direitos, das necessidades e dos prazeres e da atenção dados à quantidade e à qualidade das ocasiões sociais que criam um sistema de relações permanente. A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integrante da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola” (pp.115-116).

É este cuidado ético com o bem-estar de todos os intervenientes que favorece a colaboração entre eles. Segundo Lino (2013) esta “colaboração é a “chave” do processo da pedagogia das relações, [sendo] o elemento que marca a diferença no processo educativo” (p.118).

Esta atitude de colaboração contribui para que as famílias se sintam acolhidas no JI, sentindo que os seus saberes sobre a infância e as partilhas que fazem sobre a criança são valorizados e tidos em conta na relação e interação individual com cada criança, pelo que Katz (1984) sublinha, “similarmente, os papéis de pais e professores são distintos um do outro e, idealmente, permitem que cada um preste contribuições complementares, mas diferentes, para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p.53).

Nesse sentido, Rinaldi (2006) refere que

“Defence of and expansion of services could only come about with family understanding, solidarity and support, achieved by *parents coming to the nido*

not to be instructed and educated on parenthood but to bring their parental knowledge [italico meu]. They would then see the nido as a place where value could be attributed to them and they could attribute value to childhood as a social and cultural heritage” (p.20).

Esse contributo das famílias providencia “the dialogic nature and permanent dialectic quality of the relationship” (p.20), que são manifestadas e intensificadas pelo aconchego do espaço, considerado um 3º educador, porque nas palavras de Filippini (1990, citada por Gandini, 1999), é “como um “*container*” que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem”, mas também, como um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva” (p.147). Igualmente, Lemos (2014) identifica o JI como um “espaço que possa escutar, observar e acompanhar as crianças, é um espaço plural que se constrói com e para elas e um espaço de compreensão e de construção de experiências assentes no diálogo entre os diferentes saberes e intervenientes” (p. 69)

Esta comunicação entre o sistema de relacionamentos e a percepção face ao espaço pelos três protagonistas resulta, acima de tudo, da documentação pedagógica produzida no JI, porque, como já afirmei no subcapítulo anterior, *documentando, comunica-se*, entre todos, mas principalmente com as famílias, que são informadas “sobre os processos e percursos que os seus filhos viveram no tempo que passaram nos serviços educativos, um tempo em que elas não estão presentes” (Malavasi e Zoccatelli, 2017, p. 12).

As famílias são recebidas, de acordo com Malaguzzi (1999), por “paredes [que] são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e professores criaram: nossas paredes falam e documentam” (p.73), uma vez que, como refere Katz (1999) “invariavelmente, juntamente com seu trabalho estão fotografias das crianças em plena atividade, transcrições de suas indagações e de seus comentários feitos no curso das atividades” (p.53). Esta forma de documentar incentiva a conversa entre as crianças e as famílias não tanto sobre os resultados, mas sobre os processos vividos no real.

Ao reverem-se, as crianças entusiasmam-se a conversar com as famílias, o que implícita e progressivamente, ao longo do tempo, faz com que estas se vão interessando, parem no tempo e no espaço, para as escutar e para observar as suas aprendizagens, o seu potencial, as suas capacidades em desenvolvimento, bem como,

o que ocorre no JI. Nesse sentido, este fluxo de documentação, de acordo com Katz (1999) “oferece uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos” (p.53). Malaguzzi (1999) reitera que

“este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar” (p.80)⁵

Simultaneamente, as crianças tornam-se “conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos” (Gandini, 1999, 155-156).

Kinney e Wharton (2008) consideram que quando é visivelmente demonstrado às famílias que são agentes integrantes nesta abordagem pedagógica, na qual é preponderante a sua escuta, o respeito mútuo, o diálogo, a partilha e a colaboração entre elas e JI, as famílias participam por sua iniciativa, comentando e /ou explicitando, por exemplo, situações que se tenham destacado no ambiente familiar e que a criança tenha dado continuidade nas suas explorações no contexto educativo. É com o alicerce nesta aprendizagem recíproca que se gera o compromisso entre todos os intervenientes, pelo que, nesse sentido, as mesmas autoras afirmam que

“Equally, because of the visibility of this approach, parents and families are more naturally contributing to an interest that is being developed because, without being invited or pressurised, they are able to see where they can and would want to make a contribution to an episode and to the life of a project” (p.11).

Nesta sequência de análise também as famílias sentem que há disponibilidade pelos profissionais do JI para as esclarecerem sobre algumas dúvidas, cujo intercâmbio é enriquecedor para ambos. Assim, Malavasi e Zoccatelli (2017) afirmam que

“os pais trazem consigo muitos pontos de reflexão, de entre os quais é necessário escolher aqueles que sirvam para abrir novas e significativas oportunidades de confronto. As perguntas, quando abertas, convidam os pais a refletir, a procurar diferentes níveis de resposta. . . em que o objeto principal já não é apenas o seu filho, mas todas as crianças.” (p.18).

⁵ cf.84-85/ cf. 162-163

Finalizo este subcapítulo, reafirmando que *documentando, comunica-se*, com as famílias. Nas palavras de Malavasi e Zoccatelli (2017), a documentação constitui uma ferramenta alternativa à troca direta de informações, favorecendo uma relação de confiança com as famílias:

“comunicando com os pais quanto é importante para o educador devolver e partilhar com elas alguns momentos preciosos que testemunharam durante um dia na creche ou na escola. Documentar para comunicar, restituir, criar uma ponte; para apoiar os pais para que se sintam parte da experiência dos filhos e no desejo destes em nela participar... Representa refletir juntos sobre os significados das experiências que as crianças estão a viver, representa investir na construção partilhada da história de crescimento de cada criança. Estes momentos permitem aos pais e aos educadores criar em conjunto o enredo do percurso de desenvolvimento das crianças, que cruza e mantém unidas a vida em família e a vida na creche e no jardim de infância, numa continuidade de experiências que dialogam entre si e se alimentam e apoiam constantemente” (p.36).

Assim, a documentação não é apenas uma “fala” explícita e implícita, mas também, dialeticamente, um “container” e um “conteúdo”.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Caracterizada a documentação pedagógica como alicerce da construção e gestão do currículo que “apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et. al., 2016, p.14), pode-se, assim, afirmar que este ciclo educativo proposto nas OCEPE, assume uma relação simbiótica com a metodologia **Investigação-Ação**, uma vez que em ambos o educador/professor é considerado um investigador, que num processo cíclico ou em espiral, adota uma atitude reflexiva-crítica sobre a sua prática educativa, possibilitando, ou o seu desenvolvimento, ou o seu aperfeiçoamento, ou mesmo a mudança da sua ação. Coutinho et al. (2009) reforçam a ideia deste parágrafo, afirmando que

“o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, *que ser desconstruídas*

tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo [itálico meu]” (p.359).

Nesta sequência de análise, esta metodologia, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), insere-se no paradigma de **investigação qualitativa**, dado que esta “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49).

Para entender como as crianças se relacionavam com as suas produções, recorri à **observação direta**, pois esta permitiu-me inferir as condições em que as ações e as interações entre os intervenientes decorriam, contribuindo para um melhor entendimento sobre a dinâmica do contexto (Máximo-Esteves, 2008). Estas observações eram registadas através de notas de campo descritivas, interpretativas e reflexivas, integradas num diário de bordo. Estas como instrumento metodológico desta técnica foram complementados com registos fotográficos das crianças a exporem e a observarem os seus trabalhos.

Com o intuito de aprofundar aquele entendimento sobre a dinâmica do contexto, realizei uma **entrevista formal** à educadora cooperante, uma vez que tal contributo clarificaria o seu ponto de vista sobre a problemática (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo presente o desafio de comunicação presencial com as famílias, enveredei pelo **inquérito por questionário** como técnica de recolha de dados, inquirindo todas as famílias. Na sua estrutura tive a preocupação de que este não fosse muito extenso, bem como de intercalar questões de tipo aberto e fechado, de modo a tornar o preenchimento acessível e prático, mas também como meio de obter uma maior diversidade de respostas, respetivamente.

Concordando com Ferreira (2010), que afirma que “as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências” (p.157), defini fazer uma **“entrevista informal e conversacional”** (Ramos, 2005, citado por Tomás, 2011), com o intuito de equiparar as minhas previsões sobre as suas respostas com a sua perspetiva simbolicamente singular. Decidi fazer a todas as crianças, incluindo as de três anos, uma vez que a experiência da PPS I me demonstrou que desde cedo as crianças valorizam o que criam, tendo uma voz sobre elas.

Estipuladas as técnicas e os instrumentos, o investigador tem de agir eticamente. Essa intervenção inicia-se a partir do respeito pelos espaços-tempos quer das crianças, quer dos adultos (Tomás, 2008), pois é esse respeito pela individualidade que possibilita

estabelecer um pacto de confiança, reciprocidade e colaboração entre os intervenientes (Máximo-Esteves, 2008).

Da Carta de Princípios para uma Ética Profissional (CPEP) da autoria da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), destaco o compromisso com as crianças de *garantir que os seus interesses estão acima de interesses pessoais e institucionais*. Este operacionalizou-se por via do questionamento às crianças se me queriam ajudar, participando num projeto semelhante ao que desenvolvemos, em conjunto, sobre as trovoadas, acautelando-as de que a sua decisão implicava que partilhassem comigo as suas opiniões sobre aspetos relacionados com as suas produções⁶. Para *respeitar a privacidade e confidencialidade da criança*- que é também o 3º princípio ético referido por Tomás (2011) - em concomitância com o objetivo de estabelecer uma relação de colaboração e compromisso entre estagiária-investigadora e criança, era pedido a esta que se desenhasse a si própria e/ou pintasse o número de velas do bolo correspondente à sua idade, pelo que, assim, foi “valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes” (p.163), estabelecendo-se, o *consentimento informado* (7º princípio ético referido por Tomás (2011)). Este momento dialógico ocorria na sala, porém consoante o desenvolvimento da narrativa, a estagiária-investigadora mudava de espaço, ora mostrando à criança o seu dossier, ora direcionando o seu olhar para os painéis onde estavam expostos os trabalhos, ora valorizando os seus tempos de *silêncio*, que segundo Tomás (2008) é “uma modalidade significativa de sentido” (p.394).

Relativamente às famílias, indo ao encontro da CPEP, considero-as como parceiras na ação educativa, pelo que agradei os seus contributos nos questionários através de partilhas informais.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados” (p.49), ideia que se correlaciona com o 8º e 9º princípios enunciados por Tomás (2008), uma vez que a exposição/divulgação do projeto foi devolvida ao grupo através de registos fotográficos, que tiveram de ordenar à medida que se iam identificando nos mesmos. Para facilitar a compreensão das famílias sobre o processo, associei às fotografias, descrições escritas, explicativas do mesmo.

⁶ Houve crianças, principalmente as “novatas”, com uma personalidade mais reservada, que numa primeira abordagem se recusaram, porém, ao verem outras crianças com quem mais se relacionam a colaborarem, tomaram a decisão de também participar.

4.4. Enquadramento sobre o contexto do estudo

Pela observação das interações entre a educadora e as pessoas que vinham trazer e buscar as crianças, notava-se que esta respeitava a especificidade e a disponibilidade de cada uma destas, correspondendo-lhes com um **diálogo presencial** que, frequentemente, era estendido temporalmente, o que interferia com a fase inicial do acolhimento com o grupo. Todavia, esta interferência era colmatada pela assistente operacional de sala que optava por começar o acolhimento, ao qual depois era dado continuidade pela educadora. Para além desta forma de comunicação mais centrada na partilha de informações sobre a individualidade da criança, havia o **caderno escola-família** que acompanhava diariamente a criança, do JI para casa e de casa para o JI, onde eram registados, principalmente, pela equipa de sala, os procedimentos e as ações que envolviam a participação das crianças, sendo necessária a contribuição dos pais. Quando vinha dos pais, o caderno funcionava como forma de informar a equipa, por exemplo, de saídas antes do horário previsto de saída ou de ausências das crianças em determinados dias.

A organização do espaço da sala e dos corredores, aproveitando os seus **placares e paredes**, para expor as produções das crianças, constituíam também uma forma de comunicação com as pessoas que se deslocavam ao JI.

No exterior da sala, destaca-se o **placar das “Novidades”**, que era utilizado com o intuito de (re) lembrar e/ou elucidar as pessoas assíduas no JI sobre os momentos e as atividades mais marcantes para o grupo em determinado momento.

No interior da sala, cada criança tem o seu **dossiê**, que no final de cada período é organizado por um separador, cuja cor era escolhida pela criança, que tinha discriminadas as temáticas que foram desenvolvidas durante cada período, às quais cada criança associava um desenho ilustrativo. Esta estratégia possibilitava à criança recordar-se sobre o que realizou.

Os pais têm conhecimento da existência de **um período de atendimento individual**, todas as segundas-feiras, que durante o período da PPS II, constatei que era um recurso de utilização pouco frequente pelos pais, ainda que, frise-se, a educadora permanecesse lá durante esse tempo.

4.4.1. Análise e discussão dos dados

O tema da investigação enfatiza a triangulação das relações estabelecidas entre os três intervenientes na Educação de Infância, as crianças, as famílias e os profissionais, tal como já foi mencionado na revisão bibliográfica por Rinaldi (1999, 2006). Ainda que refutando uma visão adultocêntrica (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007) valorizando, portanto, “as vozes múltiplas das crianças que falam com o corpo, com o movimento, com os desenhos que elaboram” (Sarmiento, 2015, p.45), inicio a análise dos dados pelas respostas das famílias aos inquéritos por questionários, dado a questão de partida do estudo centrar-se na melhoria da comunicação com as famílias, a partir da documentação pedagógica. De seguida, é feita a análise das vozes das crianças, sendo, particularmente, destacadas algumas especificidades das respostas de determinadas crianças, contextualizadas pelo cruzamento dos dados obtidos da observação direta, de modo que a investigação assuma um carácter social e eticamente situado.

A investigação foi feita a partir de 11 inquéritos às famílias dos 15 que tinham sido distribuídos e de 13 entrevistas às crianças, pelo que houve 2 crianças que não participaram na investigação, porque não estiveram presentes durante o período de uma semana, que estabeleci para a recolha de dados.

Os inquéritos estão organizados por 2 blocos, o primeiro relativo à caracterização do inquirido, o segundo remete para a análise da relação JI-Família, seguida da abordagem à documentação em si. Esta estrutura e respetivas perguntas são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 1

Questionários às Famílias

Blocos	Temas	Questões associadas
1º	Caracterização do inquirido	A. Género
		B. Idade
		C. Habilitações Literárias
		D. Atividade Profissional
		E. Grau de Parentesco ao educando
2º	Relação JI-Família	1. Que importância atribui à comunicação entre equipa de sala-família?

		2. Como tem conhecimento das atividades/trabalhos que as crianças fazem durante o dia no jardim-de-infância?
		3. Quais as formas de comunicação escola família que considera que melhor documentam as vivências e aprendizagens do seu educando no JI?
	Documentação	4. Considera importante a exposição dos trabalhos das crianças? Justifique.
		5. O que mais motiva a sua atenção para os trabalhos expostos?
		6. Como preferia que fosse a apresentação dos trabalhos expostos?
		7. Que sugestão (ões) enumeraria para a melhoria da comunicação escola-família?

Nota. Elaboração Própria

Enquanto os dados quantitativos das questões de resposta fechada foram analisados estatisticamente (número total de frequências) e, posteriormente, organizados em tabelas, os dados qualitativos obtidos nas questões de resposta aberta foram sujeitos a análise de conteúdo (Anexo A, pp.150-156), os quais de acordo com Vala (1986) são concebidos “como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições (p.104). Foram, assim, construídas matrizes de análise para os dados qualitativos através da sua categorização, pois esta, para além de reduzir a complexidade das informações recolhidas, atribui-lhes um sentido (Vala, 1986), por consequência, facilita a compreensão daquilo que está “por trás” do discurso dos inquiridos (Silva & Fossá, 2013). Para manter a confidencialidade e privacidade de cada inquirido, identifiquei cada um dos questionários com o código “QF”, associando-lhe um número. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte tabela que enumera as questões abertas do inquérito, sintetizando, para cada uma delas as categorias, as subcategorias e os indicadores de análise:

Tabela 2

Análise Categral das questões abertas dos questionários às famílias

Questão do inquérito	Categorias	Subcategorias	Indicadores
2. Como tem conhecimento das atividades/trabalhos que as crianças fazem durante o dia no jardim-de-infância?	Meios de Comunicação entre JI, Famílias e Crianças	Escuta dos intervenientes (equipa educativa, crianças e familiares)	Diálogos com as crianças/membros familiares
			Partilha pela equipa educativa
		Conhecimento dos instrumentos de comunicação ao nível da sala	Observação do caderno JI-Família
			Visualização dos trabalhos expostos
4. Considera importante a exposição dos trabalhos das crianças? Justifique.	Importância da exposição dos trabalhos das crianças	Benefícios dos pais	Interesse pelos temas abordados
			Valorização pelo desenvolvimento da criança
		Relação JI-pais	Ligação JI-pais
7. Que sugestão (ões) enumeraria para a melhoria da comunicação escola-família?	Propostas para a melhoria da relação JI-Família	Ações da Família	Participação em atividades propostas pela escola
		Ações pelo JI	Envio regular dos trabalhos para casa
			Criação de modalidade digitais

Nota. Elaboração Própria

Enquadrados com as questões dos inquiridos e respetivas formas de análise, dá-se início à apresentação e discussão dos dados.

No inquérito às famílias, as respostas foram quase exclusivamente dadas pelas mães (10 de 11) (Alínea E).

Os inquiridos atribuem uma grande relevância à comunicação entre a equipa de sala-família (questão 1), uma vez que 91% (10 pessoas) selecionaram a última opção, “muito importante”.

As atividades/trabalhos que as crianças fazem no JI são conhecidos pelos pais inquiridos através de vários meios de comunicação (questão 2). A subcategoria escuta dos vários intervenientes é a forma mais apontada, quer seja sob a forma de diálogos com as crianças ou com membros familiares (8 respostas), como é evidente pela unidade de registo *“através da avó, que vai pôr e buscar a M.B todos os dias”* QF6, quer pelas interações com a equipa educativa (6 respostas), principalmente com a educadora, excetuando-se apenas uma resposta, *“quando falo com a educadora ou auxiliares”* QF3. Os inquiridos afirmam que são também informados pelos instrumentos de comunicação ao nível da sala, nomeadamente pela observação do caderno JI-Família, bem como pela visualização dos trabalhos expostos (*“[traz para casa] e alguns visualizamos na escola”* QF1/ *“pelos trabalhos que estão expostos dentro ou fora da sala”* QF3/ *“vejo alguns trabalhos quando levo o G. à sala à segunda-feira”* QF10). Quanto à observação do caderno, note-se que há um inquirido que o designa de “caderno de recados”, o que vai ao encontro dos aspetos referidos sobre este instrumento no capítulo 3.4. Uma das respostas que se destacou foi *“quando somos chamados” a participar nessas atividades* QF3, pelo que se deduz que os pais veem as atividades/trabalhos que as crianças fazem quando são convidados a vir ao JI/à sala participar nessas mesmas atividades.

Relativamente às formas de comunicação escola-família que melhor documentam as vivências e as aprendizagens da criança (questão 3), as percentagens elevadas sobre a comunicação presencial com a educadora (28%) e o caderno transacional Escola-Família (25%) reforçam que estes são os meios a que os pais mais recorrem para estabelecer comunicação entre si, tal como observei durante toda a PPS II. A percentagem relativa aos diálogos com a criança (14%) é o segundo recurso que os pais destacam como forma de comunicação que melhor documenta as vivências e as aprendizagens da mesma. Nota-se que a opção de diálogo com a auxiliar de sala e a auxiliar do prolongamento não é descurada pelos pais, tendo sido selecionadas,

respetivamente, por 4 inquiridos e por 1 inquirido, como resposta única. Como já foi referido na caracterização, os horários laborais dos pais apressam o tempo de receção e de entrega das crianças, o que, pela observação direta, reparei que condicionava a atenção dedicada às produções expostas das crianças. Este obstáculo refletiu-se nos dados obtidos relativamente à observação dos expositores no interior e exterior da sala, em que 3 e 4 inquiridos, respetivamente, apontam-nos como formas de comunicação.

Ainda que a atenção dos pais pelos expositores seja reduzida, 100% dos inquiridos considera a exposição dos trabalhos como uma modalidade de extrema importância (questão 4). No que toca à justificação da opção, é de valorizar que todos os inquiridos dedicaram algum do seu tempo à justificação desta questão, o que demonstra a sua motivação e dedicação na colaboração em propostas enviadas pelo JI.

As justificações evidenciam um equilíbrio dos benefícios da exposição, quer na sua ótica dos pais (9 respostas), quer na das crianças (6 respostas). Da categoria, benefícios para os pais, nota-se que estes atribuem maior importância ao desenvolvimento global e harmonioso da criança (6 respostas), uma vez que *“é uma maneira de nós percebermos a evolução que os alunos fazem durante o ano”* QF6 / *“vê-los crescer e aprender como pessoas”*, mas também *“adquirir as suas competências”* QF3. Porém, não desprezam os temas abordados no quotidiano das crianças, havendo uma frequência de 3 respostas nessa subcategoria. As unidades de registo *“permite-nos entrar nesse “mundo” deles”* / *“é possível criar uma ligação entre os pais e a escola”* QF3 subentendem-se um aspeto relevante sobre a exposição dos trabalhos, no sentido em que a veem como uma modalidade de relação entre JI e pais. Estes consideram que os seus benefícios para as crianças passam pelo *“o entusiasmo das crianças a mostrar os mesmos”* QF4, porque *“as crianças gostam que vejam o que fazem gostam do reconhecimento”* QF10. A exposição dos trabalhos assume-se, portanto, como uma estratégia potenciadora da relação JI-pais, uma vez que a sua visualização pelos pais, dado que as crianças *“gostam de nos mostrar o que fazem e sentem-se “orgulhosos” do seu trabalho”* QF3, pelo que constitui *“uma forma de reconhecimento e motivação”* QF11 para as crianças, fazendo com que estas *“se sintam mais felizes e interessadas”* QF8.

Deste modo, a exposição dos trabalhos favorece a autoestima, a confiança, possibilitando a construção da identidade, o que culmina num sentimento de bem-estar e felicidade: um dos pais exclama, *“isso faz-lhes bem!”* QF10. Resumindo, como

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) afirmam, “as crianças conceptualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação”. Acrescentam ainda que “a complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade” (p.54). Como, se verificou com os significados criados tanto para as crianças, como para os pais, e comunicados entre si.

O interesse pessoal dos pais sobre os trabalhos dos filhos advém de direcionarem o seu olhar para os mesmos (questão 5).

Questionados pela sua preferência sobre o modo de apresentação dos trabalhos expostos (questão 6), as hipóteses “*Semanalmente, mostrando as vivências e aprendizagens das crianças em grupo*” e “*Organizados por áreas de aprendizagem (matemática, linguagem oral e escrita, etc.) e explicando as aprendizagens realizadas*” são as que apresentam as percentagens mais elevadas, 29% cada uma, o que corresponde, na totalidade de ambas, há preferência de 10 pais.

Tendo lhes sido dada a oportunidade de propor estratégias para melhorar a comunicação JI-Família (questão 7), apenas 3 inquiridos responderam. A sugestão de um dos inquiridos “*participação das famílias em atividades letivas selecionadas*” QF4 revela, por um lado, a preocupação sobre a co-responsabilização pelo processo educativo da criança, e, por outro, poderá ser um indicador sensibilizador de o JI desafiar, através de conversas informais com os pais, a que estes se auto proponham para a realização de um momento interessante para o grupo. A proposta “[*Uma vez que eu não consigo ir frequentemente à escola da M.B devido ao meu horário, gostava que alguns trabalhos que ela faz durante o ano viessem para casa. Neste momento, os trabalhos são reunidos num dossier e enviados para casa apenas no final do ano.*” QF6 evidencia que há necessidade de melhorar a comunicação JI-Família, adequando as estratégias aos pais que só conseguem deslocar-se ao JI com pouca frequência, neste caso, o inquirido apela ao envio regular de trabalhos para casa. A criação de modalidades digitais, como “*um grupo de WhatsApp dos pais e professores/ “mandar emails*” QF9 é outra sugestão que vai no mesmo sentido.

Às crianças foram feitas 7 questões:

1. Achas importante expor os teus trabalhos?
2. Devem ser expostos todos os trabalhos ou só alguns?
3. Gostas de ver os teus trabalhos expostos?
4. Onde mais gostas de ver?

5. Gostavas de escolher os teus trabalhos que são expostos?
6. Como escolhias os teus trabalhos?
7. Como mostrarias os teus trabalhos aos pais, aos avós?

Tal como as dos inquiridos às famílias, sendo estas perguntas de resposta aberta, as informações obtidas foram, igualmente, submetidas à análise de conteúdo, que foi organizado por categorias, subcategorias e indicadores de análise (Anexo A, pp.159-164), que constam na tabela seguinte:

Tabela 3

Análise Categorical das questões abertas dos questionários às famílias

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Importância atribuída à exposição dos trabalhos	Respostas afirmativas	- Simples -Orgulho na exposição dos trabalhos -Visualização pelos pais
	Resposta negativa	-Condicionalismos laborais dos pais
Escolha sobre os trabalhos a expor	Alguns	-Justificação simples -Justificação baseada nas limitações do espaço -Justificação baseada nas vontades das crianças
Opinião sobre os trabalhos expostos	Respostas afirmativas	-Justificação simples -Prazer na visualização dos trabalhos -Apreciação positiva sobre os trabalhos -Gosto no ato de expor os trabalhos -Gosto em mostrar aos pais
Local de preferência: Ver/Pôr	Instrumentos de comunicação ao nível de sala	-Painéis exteriores e interiores -Dossiês -Caderno JI-Pais
Oportunidade de escolha sobre trabalhos expostos	Respostas afirmativas	-Justificação simples -Apreciação do ato de escolha -Reconhecimento pelos pais
Modo de escolha dos trabalhos expostos	Estratégias	-Critério de quantidade -Critério de estética -Critério por hipóteses: exclusão - A refletir

Modo de mostrar os trabalhos	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> -Recurso corporal -Recurso material -Questionamento -Convite a entrar na sala -Envio para casa
-------------------------------------	-------------	--

Nota. Elaboração Própria

Antes de iniciar a análise das respostas dadas, importa mencionar que, às entrevistas das crianças, foi também atribuído o código “EC” e um número.

A reação interrogativa “*Pendurar lá fora?*” EC8 8 (4anos) associada ao facto da maioria das crianças de 3 anos não ter respondido à questão 1, sugerem-nos que a palavra “expor” é ainda de compreensão difícil para as crianças. A frequência das respostas afirmativas (7) é reveladora do valor que as crianças atribuem à categoria, importância atribuída à exposição dos trabalhos, das quais sobressai a frequência de respostas relativas ao indicador, orgulho na exposição dos trabalhos. As unidades de registo “*Sim*” [-Porquê?] “*Porque eu gosto*” EC9 / “*Sim. Porque fica giro*” EC10/ “*Sim. Porque são bonitos. EC11*, são argumentos que evidenciam a afirmação de preferências, bem como ilustram o sentido estético das crianças. Há uma criança que associa a importância da exposição dos trabalhos ao facto de os pais saberem o que ela faz no JI: “*Sim. Para os pais verem*” EC12. Esta resposta tem a sua justificação porque, a partir de observações, era frequente os pais desta criança entregarem-na na sala, tal como a criança o refere na seguinte nota de campo:

“Questionei o M. sobre como poderíamos partilhar o nosso projeto com outras pessoas, ao que ele me respondeu, que podíamos passar os trabalhos para o corredor, porque era por aí que “a Bárbara entrava e vê aquilo que eu faço”. Assim, o fiz, pedindo-lhe a sua ajuda, para me dar as folhas” (16 de novembro).

A vontade de serem as próprias crianças a expor os seus trabalhos nos painéis começou a ser mais evidente após terem sido adotadas estratégias de incentivo dessa ação pela estagiária-investigadora nesse sentido, o que está manifestado por uma afirmação de uma criança: “*é lá fora que eu mais gosto de pôr. Fiz ontem com o trabalho da Celeste*” EC8. Esta mesma criança, quando lhe foi feita a questão 3, voltou a demonstrar o seu gosto no ato de expor os trabalhos: “*Gosto. Porque gosto muito de pôr os trabalhos lá fora*” EC8.

Apesar de todas as respostas afirmativas, houve uma criança que respondeu “*Não. Porque os pais não veem. Porque eles vão-me sempre pôr ao prolongamento. Só a minha avó é que vê*” EC13, o que demonstra que as respostas têm de ser interpretadas tendo em conta a especificidade do contexto familiar de cada uma das

crianças, porque só esta sensibilidade no cuidado com a criança e com a sua resposta, é que possibilita a compreensão contextualizada da sua resposta quanto à categoria sobre o local de preferência, *“Lá fora. Porque eu vejo. No dossiê. Gosto mais. Porque levo para casa” EC13.*

Na categoria, escolha sobre os trabalhos a expor, houve 8 respostas, nas quais todas as crianças responderam “só alguns”, cujas justificações têm o seu interesse, uma vez que, demonstram a capacidade de comparar as limitações do espaço com a exposição de todos os trabalhos de todas as crianças. *“Só alguns. Porque só alguns é que gostam de fazer alguns” EC6* é uma justificação que reflete a especificidade desta criança, dado que, pelas observações, esta não demonstra muito interesse em realizar produções, daí a sua resposta à categoria, importância atribuída à exposição dos trabalhos, *“sim, porque gostam de brincar” EC6.*

Na questão 3, houve 11 respostas afirmativas, das quais 7 apresentam justificações simples, apesar das restantes 4 justificações serem bastante diferenciadas, enquadrando-se nas subcategorias, prazer na visualização dos trabalhos, apreciação positiva sobre os trabalhos, gosto no ato de expor os trabalhos, gosto em mostrar aos pais. Destaco as unidades de registo *“Sim. Porque gosto dos meus desenhos” EC12* e *“Sim. Porque a minha mãe quando passa lá sempre” EC2*, uma vez que EC12 é uma criança, cuja a atividade preferida é efetivamente desenhar, tendo prazer em mostrar os desenhos. A resposta de EC2 é significativa, pois, pelas observações, dado que a mãe desta criança vinha muitas vezes entregá-la ao JI, o que corrobora a ideia de que as respostas contextualizam a estagiária-investigadora da individualidade da criança, bem como das rotinas dos seus familiares.

Relativamente à questão 4, a maior frequência de respostas (7) registou-se na subcategoria painéis exteriores e interiores.

Sobre a oportunidade de escolha sobre os trabalhos expostos (questão 5), a frequência de respostas foi de 8, todas elas afirmativas. As respostas da subcategoria, apreciação do ato de escolha, foram dadas por crianças de 5 anos, o que reflete como nesta idade, as crianças já valorizam muito reconhecimento do adulto dado o seu poder de escolha e de decisão.

A unidade de registo relativa à categoria, modo de escolha dos trabalhos (questão 6), *“Via um. Não queria um nem outro. E escolhia qual pôr ali.” EC12*, dita por uma criança de 5 anos, reforça, mais uma vez, a ideia de que através de entrevistas

conversacionais informais com crianças é possível subentender-se, neste caso, o grau superior de pensamento desta criança.

Na categoria, modo de mostrar os trabalhos, nota-se, que há desde respostas mais espontâneas, tais como *“Na mão” EC1* e originais como, *“Eu tinha uma folha escrita com os meus trabalhos” EC2*, até às mais complexas, *“Eu digo se eles estão bonitos?” EC8*, *“Eles vinham cá dentro. E mostrava onde é que estavam os trabalhos” EC11*, bem como *“Levar para casa” EC13*. Estas duas últimas unidades de registo refletem, novamente, a especificidade da individualidade e da situação familiar de cada criança: se *EC11* propõe esta estratégia convidativa a entrar na sala, significa que tem familiares que a costumam ir levar à sala, já quando *EC13* apresenta aquela estratégia demonstra o que é mais significativo para ela, porque, como já foi referido, os seus pais têm pouca disponibilidade para ir levá-lo à sala.

No decurso da minha intervenção, intencional e cientemente dos objetivos da investigação para com as crianças, utilizei algumas estratégias de ação como as seguintes notas de campo evidenciam: “Levei as crianças do grupo a mostrarem as suas produções expostas no corredor ao geógrafo. O M. chamou, orgulhosamente, a atenção do geógrafo para o seu trabalho” (23 de novembro); “Dadas as intenções para a semana, comecei a construir a documentação do projeto, recorrendo a fotografias e a respetivos escritos explicativos do processo... deixei esta documentação ao alcance das crianças, pelo que algumas crianças foram logo vê-las, reconhecendo-se e identificando-se em algumas fotografias” (5 dezembro).

Estas estratégias tiveram resultados, pois “Ao rever-se numa fotografia, a B. disse “isto foi mesmo giro”, pelo que o recurso à documentação pela fotografia potencia a sua capacidade reflexiva/sentido de opinião” (Nota de campo de 5 dezembro).

V. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” Paulo Freire

Na minha carta de apresentação às famílias do grupo com que estagiei na PPS II, compartilhei com elas “o que um dia, ainda em criança, *sonhei*: **Sonhei** que queria **Ser EDUCADORA DE INFÂNCIA**”. Foi por ter tomado este sonho como comando da minha vida que me pus a *caminhar*. Caminhar ao investir na construção da minha profissionalidade docente começou por ser um *processo* pessoal tranquilo, mas que ao longo do tempo me obrigou a aprender a superar vários obstáculos. Contudo, foram esses recuos no processo de construção da minha identidade profissional que me deram oportunidade de crescer pessoalmente, fortalecendo-me.

As vivências das PPS I e PPS II mostraram-me que, enquanto futura educadora de infância, quer na valência de creche, quer na de JI, tenho de ter bastante bem definidos os princípios e fundamentos que regem a minha ação: qual a imagem de criança e qual o papel do adulto enquanto educador. Procurar conhecer o grupo no que diz respeito às suas potencialidades, interesses e necessidades é a principal prioridade, de modo a poder adequá-los aos meus princípios e fundamentos e a definir intenções, pois só assim, estou *caminhando* em direção ao desenvolvimento de uma intervenção refletida, fundamentada e eticamente situada.

Ao aprender a fazer o caminho, caminhando, relativamente à ação do educador, as aprendizagens do estágio em creche que me marcaram, resumem-se a três palavras basilares, *relações, espaços e experiências*.

O educador só conseguirá conhecer cada criança, na sua individualidade, através das interações que vai estabelecendo com ela durante as suas brincadeiras porque acredito que as relações são o berço do ato de educar. Os cuidados atentos e sensíveis, através de afetos e diálogos com as crianças, bem como as intervenções estimulantes, procurando partir das brincadeiras iniciadas pelas crianças para as enriquecer, colocando questões ou afirmações que incentivem as crianças a explorar e a descobrir o espaço e os materiais, foram estratégias que interiorizei sobre como contribuir para o processo de construção de identidade da criança.

Foi claro para mim que o espaço e os materiais têm de ser ajustados aos interesses de cada criança e do grupo observados, pois só, assim, será possível concretizar a pretensão de que o espaço comunique com as crianças, ajudando-as a definir os seus planos e ações. O espaço fala também com as crianças, quando este apresenta expostas algumas produções e fotografias delas no processo das experiências, de forma que estas se revejam e se identifiquem nele, pois tal oferece-lhes conforto e segurança.

As aprendizagens feitas pelas crianças não ocorrem, apenas, ouvindo palavras, mas também pelas experiências que lhes são proporcionadas, num espaço intencionalmente pensado e organizado, bem como, pelas interações sensíveis e responsivas dos adultos.

Deste modo, a imagem de três circunferências interligadas, correspondentes às *relações, espaços e experiências*, foi o grande contributo que apreendi da PPS I.

Gostava de sublinhar que, quando me refiro a *experiências*, pretendo distanciá-las e diferenciá-las das típicas atividades estereotipadas sobre determinadas temáticas, que, normalmente, surgem elencadas no Plano Anual de Atividades. Como tal, isso implica que o/a educador/a e a assistente operacional de sala adotem uma postura atenta sobre as ações e reações de cada criança do grupo, e, por isso, investindo também, no ato de observar, registar e documentar, de modo que, pelos ressignificados desses registos, consigam propor ao grupo *experiências significativas*. Portanto, enquanto futura educadora de infância, pretendo manter o gosto pelo ato de registar e documentar, pois como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) afirmam “o ato de documentar é uma tarefa constituinte da profissionalidade das educadoras” (p.110).

Esta perspetiva, que defendo, emergiu da minha dificuldade sobre o quê e sobre como planear para um grupo de creche, que foi superada pelo recurso ao conhecimento teórico que tinha sobre os vários modelos pedagógicos e, que nessa altura, me dava segurança e balizava as minhas ações na intervenção. Das leituras feitas sobre a abordagem de Reggio Emilia, recordei-me de uma citação

“o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário *escutar*. *Escutar* [sublinhado meu] é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experiencia” (Rinaldi, 2006, citada por Lino, p.127).

Assim, foi pela escuta/observação atenta com todos os sentidos, das cem linguagens da criança e respetivo registo, mas também pela conseqüente, análise da

documentação fotográfica e escrita das seguintes situações, que consegui avançar para a fase seguinte do ciclo sucessivo e interativo recomendado pelas OCEPE: *planear*:

“O Daniel esteve distante da maioria das crianças do grupo, brincando com os carros” (Nota de campo de 7 de Março de 2016)

“O Pedro desarruma (empurra) o frigorífico e a educadora comenta que ele quer redecorar a organização da sala.” (Nota de campo de 8 de Abril de 2016)

Cada uma destas situações foi reveladora de uma pista para a fase seguinte, *agir*: o gosto individual por carros do Daniel (a criança mais velha do grupo, que ao expressar-se era difícil compreender o que nos queria transmitir) e a necessidade de ações de movimentos de força pelo Pedro, levaram-me a proporcionar experiências ao grupo que passaram pelo conto de uma história com diversos tipos de automóveis, por brincadeiras com vários carros numa pista de cartão com diferentes desníveis, bem como, pela exploração de caixas de cartão através da sua pintura e jogo de enchimento das caixas com brinquedos da sala para puxarem, de modo a testarem qual a mais leve e a mais pesada e mais difícil de puxar.

A fase do ciclo, *avaliar*, numa perspetiva holística, formativa e autêntica, permitiu-me conjugar e consolidar alguns argumentos teóricos, já tomados como alicerces da prática, neste caso, ainda sobre a valência de creche: o efetivo *cuidar ético* (OCEPE, 2016, p.24), o brincar como estratégia de excelência e as interações.

A *ética da relação* associa 2 termos, *o cuidar e o educar*. Dias (2012) frisa que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (p.14), daí que se refira também a esta união/proximidade através do conceito de *educare*. Este conceito retoma o argumento, já enunciado, sobre o respeito pela especificidade e singularidade de cada criança, que entre pares, de acordo com Perdigão (citado por Dias, 2012), passa pelo desenvolvimento de uma relação de *empowerment* gerida por um “autêntico *reconhecimento e acolhimento do outro* [itálico meu] na sua liberdade, dignidade e diferença (...) bem como de respeito pelas suas fragilidades e valorização das suas potencialidades” (p.21). Deste modo, o *cuidado ético/ educare* exige *um tempo*, que só sendo *um tempo de qualidade, um tempo dialógico entre educador-criança ou entre criança-criança* é que contribui, efetivamente, para “a criação de um ambiente

securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (p.24).

Ao contrário do que muitos adultos pensam, para as crianças, “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que [estas] fazem de mais sério.” (p. 15). Sarmiento (2002) acrescenta ainda que o “brincar é a condição da aprendizagem” (p.16) - a aprendizagem de qualquer coisa (conhecimentos, valores, comportamentos) - inclusive, como Monteiro e Delgado (2014) afirmam “de aprender a brincar”, visto que a criança só reconhece “o jogo como tal apenas depois que alguém a inicia nessa atividade e a ensina a entendê-la como algo fictício e que tem suas limitações” (p.112).

Privilegiar o brincar, não significa que o adulto adote um papel passivo, antes pelo contrário, prefere uma posição mediadora, focada nas interações que estabelece com cada uma das crianças, de forma contextualizada, correspondendo à respetiva individualidade. Tal é reiterado no documento Pensar a Educação (2015), quando afirma que: “de facto, a qualidade das interações entre adultos e crianças é identificado com um fator determinante da qualidade das experiências das crianças nas primeiras idades, bem como do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida” (p.28).

A minha experiência da PPS II contribuiu para corroborar tudo o que foi descrito anteriormente e enfatizar um outro argumento teórico já pensado e sustentado, a partir das palavras de Katz (2006), por isso, acredito que as *predisposições* e os *sentimentos* devem ser a base para a construção do currículo, os quais apoiam e fortalecem o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, permitindo o seu envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, a realização de aprendizagens, que tal como a mesma autora nos diz, podem ser sob a forma de *conhecimentos*, que é um termo que engloba “factos, informação, conceitos, compreensões, ideias” (p.9). Continuando a seguir Katz (2006) as *capacidades* são unidades de comportamento que facilmente são observadas ou deduzidas do mesmo, cuja melhoria ocorre com e a partir da prática. Portanto, na educação pré-escolar, o meu papel enquanto educadora passa por incentivar a criança, “aprendente a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, predisposição para utilizá-las” (p.10). Foi ciente desta ideia e por valorizar a metodologia de trabalho por projeto na educação pré-escolar que desenvolvi o projeto das trovoadas com as crianças – um tema um pouco abstrato e de difícil compreensão para crianças de 3-5anos. Todavia, ele foi significativo para o grupo, gerando-lhes predisposições para *aprender a conhecer* – o primeiro pilar do conhecimento referido por Delors (1997),

principalmente porque, como algumas respostas, no momento de avaliação do projeto, demonstraram, eles conheceram através da experiência: “Gostei mais de brincar com a água” (H.L, 5 anos) / “Gostei mais de fazer a experiência de chover” (D.Z, 3 anos).

Partindo da parte final da citação inicial, “*refazendo e retocando o sonho pelo qual [me pus] a caminhar*”, não posso deixar de sublinhar como o trabalho em equipa na PPS II me enriqueceu enquanto profissional, fazendo-me acreditar e confiar mais em mim.

Concluo, assim, que, a minha profissionalidade docente enquanto educadora de infância em contexto, constrói-se em contacto, em relação e em comunicação com o Outro – crianças, famílias e outros profissionais- tal como Vygotsky (citado por Vasconcelos, 2002) afirmou que é através dos outros que autonomamente nos descobrimos.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se Delors (1997) defende que *aprender a conhecer* é o primeiro pilar da educação, não discordando dele, mas, sendo este o meu relatório de estágio, posso afirmar que o primeiro alicerce da educação é *a motivação para descobrir*. Acredito que é essa motivação que move o ser humano para saber mais. Para investigar mais. Esta atitude de investigar é uma característica minha, tendo sido ela o fruto de ter tido tanto prazer ao desenvolver a metodologia de trabalho por projeto com as 15 crianças da PPS II.

Foi esta atitude pessoal de investigar e o desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto que me permitiram colmatar os meus receios iniciais e recuperar a confiança perante as minhas potencialidades. Como? Adotei a estratégia de me pôr ao nível do pensamento das crianças, pois tal como Malaguzzi (1999) recomendou, entendi que “escutar as crianças é tanto necessário quanto prático” (p.83). A metodologia de trabalho por projeto implica que o/a educador/a pesquise e descubra ao mesmo tempo que as crianças o fazem. Esta linha de ação implica, portanto, que o educador *aprenda a aprender*, tal como as crianças, sendo que o mesmo é corroborado por Malaguzzi (1999), “aprender e reaprender com as crianças” (p.98) faz parte do processo de caminhar, mencionado no capítulo anterior.

Nesta sequência de pensamento, gostaria de recordar o discurso de Isabel Lopes da Silva numa comunicação nesta minha instituição de formação inicial, Escola

Superior de Educação de Lisboa: «a teoria sustenta a prática, a prática reformula a teoria, mas o saber sobre a prática só se constrói na prática».

Acrescento, reforçando a ideia com que terminei o capítulo anterior, «o saber sobre a prática constrói-se na prática» em companhia com o Outro.

Assim, a investigação desenvolvida sobre a ação, em torno da temática *a documentação pedagógica como facilitadora da comunicação JI-Família* demonstrou-me a importância de aprender em companhia com o Outro, neste caso, com as famílias, na lógica do que já foi referido neste trabalho por Rinaldi (2006) “*the nido not to be instructed and educated on parenthood but to bring their parental knowledge*”.

Sensibilizou-me para a forma como e o que o/a educador/a deve comunicar às famílias. Sublinhou-me que o/a educador/a deve estar bastante esclarecido sobre a contextualização do contexto, pois, só assim, saberá qual a melhor forma de comunicar com as famílias. Alertou-me para a necessidade de apresentar às famílias quais são as intenções do/a educador/a, justificando-lhes algumas das suas ações e/ou por exemplo como organiza o espaço da sala de atividades. Paralelamente, consciencializou-me para a relevância de saber escutar as expectativas das famílias quanto ao desempenho do JI no desenvolvimento e aprendizagem da criança, porém, também, me acautelou de que o/a educador/a deve estar bastante convicto dos seus conhecimentos académicos para os esclarecer, em caso de impossíveis incompatibilidades.

Neste sentido, a comunicação começa pelo diálogo presencial com a educadora e restante equipa educativa e tem continuidade e complementaridade pela documentação pedagógica, que devido àquele esclarecimento, poderá começar a ser entendida com uma outra perspetiva.

Para finalizar os impactos e potencialidades da documentação pedagógica como mediadora da comunicação, recorro a Hoyuellos (2006, citado por Azevedo, 2008) que, não se referido propriamente à documentação mas aos diários, afirma é “uma forma obrigatória de dar testemunho cultural ou pedagógico à própria profissão.” (p.21).

As limitações do estudo remetem à inexperiência da estagiária-investigadora, nomeadamente na construção de questionários com uma linguagem mais compreensiva para o inquirido (em vez de documentar, usar a palavra documentar, por exemplo), bem como na tomada de opção pelo registo de áudio.

Nas entrevistas informais conversacionais com as crianças tomei cuidados na escuta das mesmas, ora reformulando as questões para lhes ajudar a situar/clarificar o seu pensamento, ora optando por não fazer algumas perguntas mais complexas.

Experienciar esta técnica de recolha de dados foi gratificante, porque pude aprofundar aspetos sobre a individualidade da criança, nomeadamente percebi quais as crianças que necessitavam de ter mais oportunidades para dar a sua opinião como o intuito de desenvolver a sua capacidade narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2). 455-479.
- Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editora.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal).
- Edwards, C. (1999). Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ogs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ogs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.21-35). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Forneiro, L.I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza (Org). *Qualidade na educação infantil* (pp.229-280). Porto alegre: Artmed.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ogs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L.Gandini & C. P. Edwards (orgs). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. (pp.150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1999). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ogs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.37-55). Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L.G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, p.7-21.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2008). *An Encounter with Reggio Emilia: Children's Early learning Made Visible*. Routledge: Oxnon.
- Lemos, A. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/15442>.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.) (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ogs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.

- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2017). Documentar os projetos nos serviços educativos. APEI.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C.M. & Delgado, A.C. (2014) Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*. 19:106-114.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo Canoas*, 11, 211-234.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ªed.) (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A Avaliação Holística A Proposta Da Pedagogia-Em-Participação. *Interacções*, 10(32). 27-39.
- Parente, C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/888>.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 593-607.
- Pinazza, M. A. & Focchi, P.S. (2018, maio/agosto). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Linhas*, 19(40). 184-199.

- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs), *As Cem Linguagens da Criança* (pp.113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge: Oxon.
- Sarmiento, M.J., Fernandes, N., Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25. 183-206.
- Sarmiento, M. (2002). *As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga: Instituto dos Estudos da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M.J. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(1). 31-49.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*. 1 (29). 33-53.
- Silva, A.H. & Fossá, M.I. (2013, novembro). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, I.L.(Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Rabello & V. L. Besset (orgs.). *Pesquisa e intervenção na infância e juventude* (pp.387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L.F, Sarmiento, M. & Folque, M.A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Grupo Economia e Sociedade, Pensar a Educação*. Portugal 2015. Consultado em http://areiadosdias.blogspot.com/p/blog-page_98.html

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologias das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamentos.

Vasconcelos, T. (2002). Agir de acordo com o nosso consenso interior: Narrativas autobiográficas de alunas da Formação Inicial como diapositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*, 3 (1), 25-43.

Anexos

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância