



BEATRIZ SOFIA  
ROCHA TEIXEIRA

**A CRIANÇA COMO MEDIADORA DA  
COMUNICAÇÃO ENTRE A  
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E A  
FAMÍLIA**

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de  
Educação

**ORIENTADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Isaura Fernanda Graça Pedro

Dezembro de 2025

BEATRIZ SOFIA  
ROCHA TEIXEIRA

**A CRIANÇA COMO MEDIADORA DA  
COMUNICAÇÃO ENTRE A  
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E A  
FAMÍLIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Prof<sup>ª</sup>. Doutora, Sofia Gago da Silva  
Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação do  
Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientadora:* Prof<sup>ª</sup>. Doutora, Isaura Fernanda Graça  
Pedro, Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Prof<sup>ª</sup>. Doutora, Gina Cláudia Enguiça Marques  
Pereira de Lemos, Escola Superior de Educação do  
Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro de 2025

## Agradecimentos

Concluir esta etapa representa, para mim, um marco significativo na minha vida. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de adquirir não apenas conhecimentos teóricos, mas também experiências práticas que moldaram a minha compreensão sobre a educação e o meu papel como futura profissional. Este período foi caracterizado por desafios, aprendizagens e momentos de desenvolvimento pessoal e profissional que perdurarão na minha memória. Embora a jornada tenha sido repleta de dificuldades, cada etapa contribuiu para a minha formação integral e para a pessoa que sou hoje. Ao chegar ao final deste ciclo, sinto uma profunda satisfação e gratidão por tudo o que aprendi e por todos que me apoiaram ao longo deste caminho.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus três pilares: os meus pais e a minha irmã que me apoiaram todos os dias incondicionalmente. Que nunca desistiram de mim e que nunca me deixaram ir abaixo nos momentos mais difíceis. A eles que tinham sempre uma palavra de conforto e um abraço à minha espera nos dias menos bons. Obrigada por me amarem todos os dias.

Às minhas companheiras destes anos: à Bárbara, à Inês e à Carolina que estiveram comigo todos os dias e que me fizeram perceber que sem elas este percurso não teria sido tão bonito e risonho. Bárbara, a amiga de todas as horas. Obrigada por toda a amizade e parceria que construímos ao longo destes anos. Sem ti, a minha vida universitária não teria tido piada. És sem dúvida casa e para sempre o Chandler do meu Joey! À Inês, a minha parceira de estágios. Ensinaste-me a ser eu própria e a acreditar em mim mesma. Obrigada por todas as conversas e ensinamentos, mas sobretudo obrigada por me tornares mais humilde. À Carolina, que mesmo com o teu mau feitio, fizeste muitas vezes com que os meus dias fossem mais felizes. Obrigada por todos os momentos que partilhámos, por todas as conversas que tivemos e gargalhadas que demos.

Às três, obrigada por me fazerem perceber que as amigadas que se fazem na faculdade são para a vida toda.

À Filipa que fez com que o mestrado tivesse mais piada, que foi a minha parceira nesta última fase. Obrigada por estes dois anos! Obrigada pelo apoio e partilhas. Acredita que sem ti, estes dois anos não teriam tido a mesma graça.

À Cláudia, à Margarida, à Carolina, à Regina e à Raquel. As amigas que durante tanto tempo precisei e que hoje são família. Cláudia, obrigada por estares sempre lá, por todas as palavras de conforto. Margarida, por seres sempre verdadeira e acreditares em mim. À Carolina, que durante este ano me ajudou e apoiou incondicionalmente. À Regina, que me fazia rir mesmo quando o que eu queria fazer era chorar. À Raquel, por dizeres sempre a coisa certa. Obrigada por me ouvirem a desabafar, por me limparem as lágrimas quando as coisas se complicaram, por rirem comigo e dizerem que tudo ia correr bem.

À Constança e à Leonor, as minhas melhores amigas de infância, que mesmo estando longe, estiveram sempre lá para mim, que me ouviram e me animaram sempre que precisei.

À professora Isaura Pedro, que tanto me ajudou e apoiou. Que acreditou em mim todos os dias, mesmo quando eu não acreditava. Sei que sem ela, a conclusão deste relatório não seria possível.

À Teresa e à Ana, por confiarem em mim, por nunca me terem feito desistir e por me ajudarem incondicionalmente.

À Vera, por ser o meu braço direito e uma grande amiga ao longo deste ano e por me ajudar em tudo.

A todos os profissionais da área que encontrei ao longo deste caminho. Obrigada pela sabedoria e ajuda neste caminho.

Por fim, a todas as crianças com quem me cruzei. Obrigada por me darem o privilégio de vos conhecer.

## **Resumo**

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como tema central a comunicação entre a Instituição Educativa e a Família, destacando o papel ativo da criança como mediadora dessa relação.

Partindo da premissa de que a qualidade educativa depende da articulação entre os dois contextos de pertença da criança, procurou-se compreender de que forma esta pode contribuir para o fortalecimento do diálogo e para o desenvolvimento do potencial educativo de ambos.

O estudo desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa, enquadrada na metodologia de Investigação-Ação, permitindo uma análise reflexiva e interventiva da prática educativa. As técnicas de recolha de dados incluíram a observação direta e participante, registo de notas de campo e a realização de Grupos Focais com as crianças e as Famílias em contextos de Creche e Jardim de Infância.

Os resultados evidenciaram que as crianças se assumem como agentes comunicadores entre os dois contextos, partilhando experiências e promovendo um maior envolvimento das famílias no quotidiano educativo. Verificou-se que práticas intencionais, baseada na escuta e na valorização da voz das crianças, potenciam uma comunicação mais próxima e significativa.

Deste modo, reconhecer a criança como mediadora ativa da comunicação contribui para o reforço da parceria educativa e para a construção de práticas mais participativas e coerentes com os princípios da Educação de Infância.

**Palavras-chave:** Educação de Infância, Comunicação, Família, Papel ativo da criança, Parceria educativa

## **Abstract**

This report is part of the Master's Degree in Preschool Education and focuses on communication between the Educational Institution and the Family, highlighting the active role of the child as a mediator in this relationship.

Based on the premise that educational quality depends on the articulation between these two contexts, the study aimed to understand how children can strengthen dialogue and contribute to the educational potential of both environments.

The research followed a qualitative approach, framed within the action-research methodology, allowing for a reflective and interventional analysis of educational practice.

Data collection techniques included direct and participant observation, field notes, and focus groups conducted with children and families in daycare and kindergarten contexts.

The results showed that children act as mediators between home and school, sharing experiences and encouraging greater involvement of families in everyday educational activities. It was found that intentional practices, based on listening and valuing children's wills, foster closer and more meaningful communication.

Thus, recognizing the child as an active mediator of communication contributes to strengthening the educational partnership and building more participatory practices that are consistent with the principles of Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education, Communication, Family, Child's active role, educational partnership

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	3
<i>Resumo</i> .....	5
<i>Abstract</i> .....	6
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA</b> .....	12
Relação entre a Instituição Educativa e as Famílias .....	12
O Envolvimento e Participação das Famílias .....	17
Papel do Educador .....	22
Comunicação harmoniosa .....	24
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	28
Problemática, objetivos e questão de investigação .....	28
Metodologia .....	30
Técnicas de recolha de dados .....	31
Observação .....	31
Observação Participante .....	32
Notas de campo .....	33
Grupos Focais .....	35
Tratamento e análise de dados.....	38
<b>CAPÍTULO III: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	41
Caracterização dos contextos de estágio.....	41
Instituição A - Creche .....	41
Instituição B – Jardim de Infância .....	46
Descrição e análise das intervenções realizadas .....	51
Intervenções em contexto de Creche .....	51
Intervenções em contexto de Jardim de Infância .....	58
Reflexão global das intervenções .....	65
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	67
Descrição e Análise dos resultados .....	67
<b>CAPÍTULO V : CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	95
<i>Apêndices</i> .....	105

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização das conversas estabelecidas entre as Famílias e as crianças da Creche .....	67
Tabela 2 - Conteúdo das conversas existentes, de acordo com os pais, entre os pais e as crianças de Creche .....	69
Tabela 3 - Caracterização das conversas de acordo com pais das crianças de Jardim de Infância .....	71
Tabela 4 - Conteúdo das conversas existentes, de acordo com os pais, entre os pais e as crianças do Jardim de Infância.....	73
Tabela 5 - Caracterização das conversas de acordo com as crianças de Creche.....	78
Tabela 6 - Conteúdo das conversas existentes, de acordo com as crianças, entre as crianças de Creche e os pais .....	80
Tabela 7 - Caracterização das conversas de acordo com crianças de Jardim de Infância .....	81
Tabela 8 - Conteúdo das conversas existentes, de acordo com as crianças, entre as crianças de Jardim de Infância e os pais .....	83

## INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito ao Projeto de Investigação desenvolvido no âmbito Curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Setúbal, representando o culminar de um percurso de cinco anos de formação e aprendizagem na área da Educação de Infância. Assim, este trabalho traduz o percurso de construção profissional e pessoal vivido ao longo deste processo, refletindo o conhecimento adquirido e as experiências formativas que contribuíram para a consolidação da minha identidade enquanto futura Educadora.

Desde o início do meu percurso académico, o tema da relação entre as Famílias e as Instituições Educativas despertou em mim um interesse particular, pela consciência de que esta parceria é essencial ao desenvolvimento harmonioso das crianças. A minha experiência pessoal, marcada pela participação ativa da minha Família no meu percurso educativo, permitiu-me reconhecer o valor que uma comunicação próxima e contínua pode ter na formação integral das crianças.

Ao longo das experiências de estágio, foi possível observar a relevância da comunicação estabelecida entre as Famílias e Educadores, bem como o impacto que esta tem na perceção das Famílias sobre o quotidiano das crianças e nas aprendizagens que estas constroem. Assim, o interesse por esta temática emergiu da vontade de compreender de que forma se pode fortalecer o diálogo entre os diferentes intervenientes – educadores, Famílias e crianças – potenciando uma comunicação mais significativa e bidirecional.

Segundo Silva et al. (2016), a Família e a Instituição Educativa constituem dois contextos sociais fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo indispensável que exista uma articulação coerente entre ambos. Quando as Famílias participam ativamente na vida escolar dos seus filhos, promove-se uma base emocional sólida e uma compreensão mais

ampla das necessidades e conquistas de cada criança. Por sua vez, autores como Grolnick & Slowiaczek (1994; cit. por Mata & Pedro, 2021), reforçam que o Envolvimento Parental ultrapassa a mera presença física, traduzindo-se num conjunto de atitudes, práticas e interações que criam um ambiente favorável à aprendizagem e ao bem-estar infantil.

Neste sentido, o presente Projeto de Investigação procura aprofundar o conhecimento sobre o diálogo entre as Famílias e as crianças acerca das vivências na Creche e no Jardim de Infância, analisando como esse diálogo pode influenciar a percepção das Famílias sobre o quotidiano escolar e o desenvolvimento das aprendizagens. Pretende-se ainda identificar e implementar práticas educativas que promovam uma comunicação mais próxima e significativa entre o contexto familiar e o contexto educativo, envolvendo ativamente as crianças neste processo.

Tendo em conta esta problemática, foi formulada a seguinte questão de investigação:

- De que forma o papel ativo da criança na relação entre a Creche/Jardim de Infância e a Família pode contribuir para o desenvolvimento do potencial educativo de ambos os contextos?

Assim, o presente estudo segue uma abordagem de Investigação-Ação, uma vez que procura não apenas compreender a realidade observada, mas também intervir de forma reflexiva e intencional, através da implementação de práticas que reforcem a relação entre as Família e Instituição Educativa. Para tal, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente Grupos Focais com as Famílias, observação direta e indireta, registo de notas de campo, conversas informais e registos fotográficos, que permitiram compreender as dinâmicas comunicativas e testar estratégias de mediação.

Deste modo, o Relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Quadro Teórico de Referência, que enquadra

o estudo através da revisão da literatura sobre a comunicação entre Famílias e Instituições Educativas. O segundo capítulo, dedicado à Metodologia de Investigação, descreve as opções metodológicas, os instrumentos utilizados e as etapas de desenvolvimento do projeto. O terceiro capítulo, relativo à Intervenção Pedagógica, caracteriza os contextos os participantes, bem como as observações e intervenções realizadas em torno da temática em estudo. O quarto capítulo aborda a Análise e Discussão dos Resultados, evidenciando as dinâmicas de comunicação observadas entre Famílias, crianças e profissionais. Por fim, o quinto capítulo apresenta as Considerações Finais, que sintetizam os principais contributos e aprendizagens decorrentes desta investigação, bem como perspectivas para futuras práticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

O presente capítulo tem como objetivo enquadrar teoricamente a temática que foi estudada, através de uma revisão da literatura existente e da clarificação dos conceitos fundamentais que sustentaram a investigação realizada.

Considera-se que a relação entre a Instituição Educativa e a Família tem vindo a assumir um papel central na Creche e Jardim de Infância, sendo amplamente reconhecida como um fator essencial para um bom desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, serão exploradas diversas dimensões desta relação, nomeadamente o envolvimento e a participação das Famílias no contexto educativo, o papel do Educador enquanto mediador desta colaboração e relação e a importância de uma comunicação harmoniosa entre todos estes intervenientes. Deste modo, julga-se que a análise destes contextos permitirá compreender de que forma a proximidade entre a Instituição Educativa e a Família pode influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças bem como identificar desafios e oportunidades para fortalecer esta parceria.

Acredita-se que este enquadramento permitirá sustentar a investigação, identificando estratégias e boas práticas que favoreçam uma maior participação das Famílias no dia a dia na Instituição das crianças e contribuam para uma colaboração mais eficaz entre todos os agentes educativos.

### **Relação entre a Instituição Educativa e as Famílias**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da

acção educativa da Família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro)

Considera-se que as relações entre as Instituições Educativas e as Famílias na Educação de Infância, assumem um papel fundamental e fulcral no desenvolvimento das crianças, influenciando significativamente o seu crescimento social e emocional. Acredita-se que esta interação não se limita à troca de informações entre os Educadores e os pais, mas sim um processo dinâmico e complexo, onde diferentes perspectivas e experiências se cruzam. Autores como Bento, Mendes e Pacheco (2016) enfatizam a importância desta relação para o sucesso das crianças em várias dimensões, sublinhando a necessidade de uma colaboração estreita entre os diferentes agentes educativos.

A complexidade desta relação é destacada por Silva (2003), citado por Sarmiento (2005), ao descrever a relação entre a Instituição Educativa e a Família como um intercâmbio entre diferentes culturas, onde se envolvem indivíduos com papéis fundamentais e secundários, cuja posição pode ser instável. Assim, esta visão destaca as diversas dinâmicas e desafios inerentes à interação entre o estabelecimento de ensino educativo e as Famílias, num contexto onde múltiplas culturas e perspectivas se encontram e se influenciam mutuamente.

A literatura sobre este tema demonstra a necessidade de um envolvimento ativo da Família e da comunidade no desenvolvimento das crianças. Epstein (s.d), citado por Bento, Mendes e Pacheco (2016), reforça

necessidade de um envolvimento ativo da Família e da comunidade, contribuindo para um ambiente educativo mais rico e motivador, promovendo assim um impacto positivo no desenvolvimento das crianças. Autores como Borges, Gualda e Cia (2015), e Caetano (2003) argumentam que uma boa relação entre Família e Instituição Educativa exige um diálogo contínuo e um respeito mútuo, permitindo uma compreensão recíproca das perspectivas de cada parte. “A relação entre a escola e a Família presume o respeito mútuo, garantindo as possibilidades de cada um expor sua opinião, ouvirem-se sem receio de receberem críticas e colocar-se no lugar do outro (Caetano, 2003, p.6). Reis (2008), reforça esta ideia ao afirmar que a interação entre a Instituição Educativa e a Família pode variar entre um alheamento profundo e uma participação ativa, dependendo do nível de envolvimento e das dinâmicas estabelecidas entre ambas as partes.

Silva et al. (2016) sublinham a importância da participação familiar na educação das crianças, destacando o papel do Educador na criação de estratégias que incentivem essa colaboração.

Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/Famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/Famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas.

(Silva et al. 2016, pp.18-19)

A relação entre a Instituição Educativa e a Família é processo dinâmico e multifacetado, sendo fundamental que as práticas de envolvimento sejam adaptáveis às especificidades de cada Famílias e à evolução das necessidade das crianças. Bhering e Siraj-Blatchford (1999) ao

citarem Epstein (1987), referem que o autor desenvolveu o modelo das “esferas de influência sobrepostas”, destinado a ilustrar a interação entre a Família, a escola e a comunidade. Este modelo, procura demonstrar que estas três esferas exercem influências mútuas e interdependentes no desenvolvimento da criança, sendo que o grau da sobreposição entre elas varia consoante as circunstâncias e contextos de vida. Assim, o autor, identifica três forças principais que determinam o nível de sobreposição dessas esferas: a força A, que se refere ao tempo, à faixa etária das crianças e às influências históricas do momento; a força B, que representa a contribuição das Famílias, incluindo os seus valores, experiências e práticas de vida; e a Força C, que diz respeito às abordagens pedagógicas dos profissionais da área. De acordo com o autor, quanto maior for a sobreposição entre estas esferas, maior será a colaboração e a partilha de objetivos entre a Família e a instituição, potenciando o desenvolvimento global das crianças. Este modelo destaca, assim, o carácter dinâmico e adaptável da relação entre os diferentes contextos educativos, reconhecendo que o envolvimento familiar e profissional se transforma ao longo do tempo, em resposta às necessidades e desafios emergentes.

Nesta linha de pensamento, Albright e Weissberg (2010) reforçam a importância de um trabalho colaborativo contínuo entre educadores e Famílias para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo das crianças. Os autores acreditam que o contexto cultural diversificado e as realidades socioeconómicas das Famílias exigem uma abordagem adaptativa, de modo que cada Família possa contribuir de forma única para o processo educativo dos mais novos. Neste sentido e tal como referem Mata e Pedro (2021) é crucial rejeitar a ideia de uma “participação ideal” normativa, uma vez que ela não facilita a inclusão de diferentes formas de envolvimento familiar, nem permite que os educadores reconheçam as diversas contribuições que as Famílias podem oferecer.

Assim, torna-se essencial que os educadores planeiem e avaliem a sua ação em conjunto com os pais, promovendo momentos de comunicação formais e informais que permitam compreender as necessidades e expectativas familiares, fomentando um ambiente de coeducação. Deste modo, a relação entre a Família e o estabelecimento educativo deve, portanto, assentar numa comunicação aberta, que tenha em conta as particularidades de cada contexto e possibilite o envolvimento parental de forma flexível e ajustada às suas disponibilidades pois, tal como referem Silva et al. (2016)

A relação que o/a educador/a estabelece com cada Família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada Família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. A avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação. (p.28)

A relevância deste envolvimento é fortalecida por Prandi, Leite e Ruiz (2019), que destacam que quanto maior for o vínculo entre os pais e o desenvolvimento dos filhos, melhores serão os resultados relativos à instituição e ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, os mesmos autores afirmam ainda que “A escola é uma instituição complementar à Família no quesito educacional, devendo se constituir num espaço agradável e afetivo para as crianças em processo de formação.” (p.227), onde a parceria

entre ambos os contextos educativos beneficia diretamente o desenvolvimento da criança.

Deste modo, a relação entre a Instituição Educativa e a Família deve ser entendida como uma parceria fundamental para a promoção do bem-estar e do sucesso das crianças, exigindo assim, um esforço contínuo de comunicação, respeito mútuo e cooperação entre todos os intervenientes do processo de desenvolvimento das crianças. Considera-se que a criação de parcerias eficazes e inclusivas, que respeitem a diversidade das práticas de envolvimento é essencial para garantir uma ambiente educativo que favoreça o crescimento social, emocional e intelectual das crianças, adaptando-se às necessidades e circunstâncias de cada Família.

## **O Envolvimento e Participação das Famílias**

O envolvimento e a participação das Famílias na Educação de Infância constituem dimensões complementares e interdependente de uma mesma relação de parceria entre o contexto familiar e o contexto educativo.

Ambos os conceitos remetem para a presença ativa das Famílias no percurso educativo das crianças, expressa na colaboração, na comunicação e na corresponsabilidade pelo seu desenvolvimento integral. Tal como referem Mata e Pedro (2021), a Família e a Instituição Educativa partilham a responsabilidade pela educação das crianças, sendo essencial o estabelecimento de um diálogo contínuo que assegure a coerência entre os dois contextos.

Autores como Grolnick e Slowiaczek (1994; cit. por Mata & Pedro, 2021) descrevem o envolvimento parental como “(...) um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais que mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos em domínios específicos” (p. 12). Do mesmo modo, Bakker e Denessen (2007) e Desimone (1999) referenciados por Vargas e Schmidt (2017), salientam que o envolvimento parental inclui o

compromisso com as questões relacionadas com a instituição dos filhos, evidenciado pela participação ativa nas atividades da Instituição Educativa. Assim, o envolvimento parental deve ser entendido como um processo ativo e multifacetado, que abrange as dimensões comportamental, pessoal e cognitivo-intelectual (Grolnick e Slowiaczek, 1994) que vão desde a participação em atividades escolares, ao apoio nas aprendizagens, até às atitudes e valores transmitidos sobre a educação.

Neste enquadramento, Marques (1997) citado por Dias e Barroso (2023), distingue duas formas de envolvimento: o reativo, quando os pais respondem a propostas da instituição, e o proativo, quando as iniciativas de participação partem das próprias Famílias. Epstein (1987), citado pelos mesmos autores, reforça esta ideia ao distinguir estratégias desenvolvidas no contexto escolar e estratégias promovidas no seio familiar, ambas com impacto nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Estas perspetivas evidenciam que o envolvimento familiar se manifesta de diferentes formas e intensidades, devendo ser reconhecido e valorizado em todas as suas expressões. Anos mais tarde, a autora aprofundou esta abordagem, desenvolvendo uma tipologia de colaboração escola-Família-comunidade. Segundo Epstein (1997) citado por Zenhas (2010), esta tipologia define seis tipos de práticas de colaboração, que traduzem diferentes dimensões do envolvimento e participação das Famílias: funções parentais, relacionadas com o apoio às Famílias no cumprimento das suas responsabilidades educativas e na promoção do bem-estar das crianças; Comunicação, que implica uma troca bidirecional e contínua de informação entre a Instituição Educativa e a Família; Voluntariado, que valoriza a presença ativa das Famílias na instituição através da partilha de tempo, experiências e saberes; Aprendizagem em casa, que compreende as estratégias através das quais a escola apoia os pais no acompanhamento das aprendizagens das crianças; Tomada de decisões, que incentiva a participação das Famílias na definição de políticas educativas, reconhecendo-as como

parceiras na gestão escolar e; Colaboração com a comunidade, que promove a articulação entre a Instituição Educativa e as diferentes entidades locais, potenciando recursos e oportunidades educativas. Esta tipologia evidencia que o envolvimento familiar pode assumir múltiplas formas, ajustando-se às especificidades de cada contexto e contribuindo para o fortalecimento das relações entre a instituição educativa, as Famílias e comunidade.

De acordo com Silva et al. (2016), o envolvimento das Famílias facilita a sua participação e a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido em Creche e Jardim de Infância, sendo essencial que o Educador planeie e avalie a sua ação em colaboração com os pais. As autoras sublinham que o envolvimento familiar é um processo dinâmico, que se desenvolve progressivamente à medida que se constroem relações de confiança e de partilha de saberes, preocupações e práticas entre as Famílias e a equipa pedagógica. Neste sentido, Marques et al. (2024) destacam que “Cabe aos/às educadores/as promover o envolvimento das Famílias na educação dos seus filhos nesta relação de parceria em que todos contribuem e beneficiam.” (p.85).

Assim, a comunicação desempenha um papel essencial neste processo. Tal como referem Marques et al. (2024), é fundamental atender às linguagens e meios utilizados, ao significado cultural das propostas e às diferentes realidades familiares, de modo a garantir que todas as Famílias se sintam incluídas e valorizadas.

No contexto legislativo português, a importância desta colaboração é claramente reconhecida. O artigo 4º da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar da Legislação Portuguesa reforça esta ideia, em que a Família deve ter uma participação ativa na educação pré-escolar, referindo que cabe aos pais e encarregados de educação desenvolver uma relação de cooperação com as equipas pedagógicas, participando ativamente nas atividades educativas. Já o Artigo 10º da mesma lei reforça a necessidade de “Incentivar a participação das Famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva

colaboração com a comunidade”. Acredita-se que estes princípios traduzem-se na valorização da Família como parceira ativa na construção de uma educação de qualidade.

Considera-se que a participação das Famílias pode manifestar-se de diferentes formas, desde a presença em reuniões e eventos até à colaboração em projetos e atividades do quotidiano educativo. Mata e Pedro (2021), salientam que esta participação não deve ser entendida como um complemento à ação do educador, mas como uma verdadeira parceria que enriquece a prática pedagógica e fortalece os vínculos os dois contextos. Do mesmo modo, Lima e Oliveira (2024), defendem que a participação implica uma tomada de decisões conjuntas, na qual todos intervenientes, neste caso equipa educativa e Família desempenham um papel ativo nas diversas decisões, sejam estas relacionadas com a instituição ou com a educação das crianças. Luck (2011), citado pelos mesmos autores, caracteriza a participação como uma atuação consciente e colaborativa dos membros de uma comunidade, que reconhecem a sua influência nas atividades e resultados comuns. Para que esta participação seja efetiva, é necessário adotar estratégias diversificadas e acessíveis, promovendo oportunidades de envolvimento que respeitam o tempo, os recursos e as características de cada Família. Marques et al. (2024), destacam que momentos informais, como celebrações e eventos, podem ser facilitadores para que as Famílias que se sentem menos confortáveis em contextos mais formais como reuniões, participem. Os mesmos autores referem ainda que “A participação das Famílias na definição dos objetivos, conteúdos e organização das reuniões pode potenciar a corresponsabilização por parte destas e o seu maior envolvimento e participação.” (p.88).

Mata e Pedro (2021) sublinham que a participação ativa das Famílias apresenta benefícios significativos, não só para as crianças, mas também para os pais e educadores. Os autores referem que para as Famílias, esta participação permite uma melhor compreensão do papel do Educador e das

práticas pedagógicas utilizadas pelo mesmo, bem como uma maior valorização do seu próprio papel no processo de desenvolvimento dos filhos. Para as crianças, a presença ativa das Famílias, reforça a articulação entre o desenvolvimento feito na instituição e em casa, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a valorização do contributo familiar. Já para os Educadores, a interação com as Famílias permite um conhecimento mais aprofundado das crianças e das suas dinâmicas familiares, bem como dos seus interesses e necessidades. A literatura evidencia ainda que esta participação é processo gradual e não uniforme, que requer conhecimento, disponibilidade e confiança. Mata e Pedro (2021) referem que a participação das Famílias

“(…) não é imediata, nem estática nem uniforme . Ela implica conhecimento, disponibilidade, confiança e perspetivas partilhadas. Para além disso, exige adequação e diversidade de práticas, e objetivos claros, realistas e adequados ao momento e ao contexto. É assim um processo gradual em que o próprio profissional vai experimentando estratégias e ações em que se sinta mais seguro, em que vai refletindo sobre a sua prática, e ganhando confiança e competências cada vez maiores e mais diversificadas para mobilizar as Famílias e para fazer com que elas se consigam envolver de modo positivo e dando um contributo importante. (Mata & Pedro, 2021, p.69)

A investigação demonstra igualmente que o envolvimento das Famílias pode ser condicionado por diversos fatores – sociais, económicos, culturais ou linguísticos – que dificultam a sua plena participação. Epstein et al. e Hill e Taylor, (2009; 2004; cit. por Bower & Griffin, 2011), destacam a importância das instituições educativas disponibilizarem recursos

facilitadores, como por exemplos *workshops* e diferentes meios de comunicação, de forma a promover a equidade e a inclusão. Estas estratégias visam remover barreiras e criar oportunidades reais para que todas as Famílias participem, independentemente das suas condições ou contextos.

Assim, entende-se que o envolvimento e a participação das Famílias são pilares estruturantes da qualidade da educação de infância. A sua presença ativa, seja através da colaboração quotidiana, da comunicação com os profissionais ou do contributo em projetos educativos, contribuiu para a construção de uma comunidade educativa coesa, participativa e centrada na criança.

Tal como referem Mata e Pedro (2021), quando as Famílias participam de forma ativa, estabelecem-se laços de confiança e corresponsabilidade que potenciam o desenvolvimento integral das crianças e valorizam a sua voz no processo educativo. Por conseguinte, cabe ao educador criar e manter condições para que essa parceria se concretize de forma efetiva, inclusiva e significativa.

Deste modo, o envolvimento e a participação das Famílias devem ser entendidos como processos dinâmicos, contínuos e partilhados, que contribuem para a construção de práticas educativas mais ricas, democráticas e coerentes com as necessidades das crianças e das suas Famílias.

## **Papel do Educador**

O papel do Educador de Infância revela-se determinante não só para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, mas também para o envolvimento das Famílias. Enquanto elo fundamental de comunicação entre a Instituição Educativa e o contexto familiar, o educador contribui para a construção de um ambiente educativo contínuo, simpático e enriquecedor.

Acredita-se que ao adaptar as estratégias de envolvimento às necessidades de cada Família, o Educador promove a equidade e a inclusão

na comunidade escolar. Amaro e Matos (2022) defendem a importância de uma educação cooperativa, onde o papel do educador de infância é essencial para estabelecer e valorizar as relações entre a Família e o estabelecimento de ensino.

Como referem Mata e Pedro (2021), a criação de relações sólidas, baseadas na confiança e no respeito mútuo, permite ao educador estruturar estratégias que favoreçam a participação ativa das Famílias no desenvolvimento das crianças. Para que este envolvimento seja eficaz, é necessário que o Educador adapte as suas práticas às especificidades de cada Família, promovendo assim a equidade e a inclusão na comunidade educativa. Tal como afirmam as Marques et al. (2024)

(...) o trabalho com as Famílias assume uma centralidade especial na medida em que é através de um diálogo entre profissionais e Famílias que ambos conhecem melhor cada bebé, cada criança, que interpretam as suas necessidades, interesses e potencialidades, ampliando possibilidades de escuta ativa. A comunicação diária com as Famílias permite ainda desenvolver processos de continuidade entre contextos de vida das crianças e de parceria com as Famílias e a comunidade em que se inserem, promovendo ambientes em que os bebés, crianças e Famílias se possam reconhecer. (p.29)

Autores como Mata e Pedro (2021) salientam ainda que, apesar de certos constrangimentos não serem da responsabilidade direta do Educador, este pode desempenhar um papel crucial ao identificar fatores do ambiente educativo que dificultam a participação das Famílias. Assim, a proatividade dos educadores na identificação e superação de barreiras contribui para um maior envolvimento familiar e para a criação de contextos educativos mais acolhedores. Neste sentido, “(...) cabe ao/à educador/a, em conjunto com

outros/as agentes educativos, mobilizar as condições estruturais e processuais que constituem os ambientes de educação de infância equitativos e de qualidade.” (Marques et al., 2024, p.24)

Silva et al. (2016), afirmam que o Educador de Infância desempenha um papel fundamental na promoção da participação ativa da criança no seu processo educativo. Para que os seus direitos sejam efetivamente garantidos, é essencial que a criança seja reconhecida como um agente ativo da sua aprendizagem, sendo incentivada a expressar as suas opiniões, a participar em decisões que a envolvam e a desenvolver a sua autonomia. Deste modo, e de acordo com as autoras, o Educador deve proporcionar experiências de aprendizagem que estimulam a exploração, a experimentação e o diálogo, fomentando o pensamento crítico e reflexivo da criança. Além disso, ao tirar partido das interações estabelecidas no contexto educativo e no meio social alargado, o Educador cria oportunidades para que as perspetivas das crianças sejam valorizadas e debatidas, promovendo um ambiente inclusivo e participativo.

Assim, acredita-se que o Educador de infância assume um papel central na construção de um ambiente educativo que favorece a participação ativa das Famílias e das crianças. Através da criação de relações de confiança com as Famílias e da valorização da voz da criança no seu desenvolvimento promove-se uma educação mais equitativa e significativa. Desta forma, a atuação do Educador não só fortalece a colaboração entre os diferentes agentes educativos, como também contribui para o desenvolvimento global das crianças, garantido uma evolução mais enriquecedora e coerente com as suas necessidades e potencialidades.

## **Comunicação harmoniosa**

Acredita-se que a comunicação eficaz entre as instituições educativas e os educadores, desempenha um papel determinante na promoção de um

ambiente educativo harmonioso e na construção de relações sólidas entre os diversos intervenientes do processo educativo das crianças. Segundo Mata e Pedro (2021), “A comunicação deve ser ‘com’ as Famílias, e quando assim é há diálogo, escuta ativa, resposta e valorização dos contributos de todos.” (p. 36). Para além disso, os mesmos autores referem ainda que uma comunicação eficaz entre as instituições educativas e a Família é crucial para fomentar a colaboração familiar e, até mesmo, estabelecer boas parcerias.

Como é destacado por Strenzel (2002), a comunicação entre a Creche e as Famílias assegura a continuidade e o enriquecimento das experiências sociais das crianças, permitindo-lhes desenvolver a sua identidade e autonomia num ambiente de segurança e acolhedor. Deste modo, julga-se que um diálogo aberto e cooperativo entre os educadores e as Famílias potencia o envolvimento parental e promove um suporte mais efetivo ao desenvolvimento infantil pois, tal como refere Vitória (1999) “ (...) a Creche deverá procurar atingir uma qualidade de relacionamento (...) caracterizada pela cooperação, pela comunicação frequente e tranquila, com abertura e disponibilidade para discutir os conflitos e pelo respeito mútuo” (p.20). Assim, julga-se que esta abordagem fortalece a parceria entre ambos os contextos educativos, permitindo um alinhamento de expectativas e uma atuação concentrada na educação das crianças.

À luz das investigações de Laranjeiro, Antunes e Santos (2017), é destacado a importância que os estabelecimentos educativos e os educadores têm, no que se refere à adaptação às novas formas de comunicação e à evolução do estilo de vida das Famílias. Os autores referem que

A comunicação entre a escola e a Família está na base do envolvimento parental. Como o estilo de vida das pessoas tem vindo a mudar, as formas de comunicação também evoluem. As ferramentas tecnológicas, como websites, sites de redes sociais, blogs ou e-mails,

originam novos canais de comunicação de que os educadores podem tirar partido para envolver os pais, partilhar experiências e melhorar a relação escola-Família. (p.227)

Esta afirmação é reforçada por Mata e Pedro (2021) que, salientam a necessidade de se utilizar diversos meios e estratégias de comunicação. A comunicação escrita, com recurso a textos, imagens e esquemas, contribui para a clareza da mensagem, enquanto a comunicação oral e presencial permite corrigir mal-entendidos de imediato, fortalecendo a proximidade e a compreensão mútua. Neste sentido, acredita-se que esta diversidade nos meios de comunicação garante que as informações cheguem a todas as Famílias, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e permitindo uma troca de informações clara e objetiva.

Segundo Cheminai, Epstein, Hoover-Dempsey e Walker, e Sarmiento e Freire, (2011; 2011; 2002; 2011; cit. por Mata & Pedro, 2021) a comunicação é essencial para incentivar a participação dos pais. Estes autores destacam ainda a importância de uma comunicação bidirecional, que facilite o diálogo aberto e a escuta ativa, ajudando a dissipar receios e a fomentar um envolvimento mais profundo das Famílias na educação de infância. A partilha de informações, o estabelecimento de objetivos comuns e a promoção de um envolvimento parental ativo, encontram-se na base de um relacionamento produtivo entre as instituições educativas e as Famílias (Costa & Souza, 2019). Segundo os mesmos autores, a comunicação não deve ser meramente informativa, mas sim dialógica, incentivando a partilha e a construção coletiva de estratégias educativas.

Adicionalmente, a comunicação deve ser ajustada às necessidades específicas de cada interveniente, respeitando as crianças, as Famílias e todos os membros da comunidade educativa, como destacado por Marques et al. (2024). Esta prática promove a confiança e clarifica os objetivos e papéis

esperados de cada parte. Swick (2003), citando Satir (1988), reforça que a comunicação é um fator determinante nas relações entre indivíduos e que estilos de comunicação inapropriados podem deteriorar estas relações. Neste sentido, e como referem Marcondes e Sigolo (2012), é essencial “ (...) que a escola e os pais se relacionem mais claramente e que as “negociações” sejam feitas de modo a suprir ambos os lados satisfatoriamente.” (p.93). Este princípio é reforçado por Glidden (2018), ao destacar que a comunicação constitui um elemento mediador de outras práticas educativas, sendo essencial para a manutenção de relações produtivas e para a construção de um ambiente educativo favorável.

Em suma, considera-se que uma comunicação eficaz entre os educadores e as instituições deve pautar-se por um diálogo frequente, transparente e adaptado às necessidades não só das Famílias, como também das crianças. O recurso a diversos meios e estratégias comunicacionais, desde encontros presenciais a plataformas digitais, deve ser incentivado, visando não apenas a transmissão de informações, mas também a construção conjunta de um desenvolvimento significativo e enriquecedor para todas as crianças.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação da metodologia adotada na investigação, descrevendo as opções metodológicas e os procedimentos utilizados ao longo do estudo.

Atendendo à natureza da problemática em análise, optou-se por realizar-se uma abordagem qualitativa, sustentada no paradigma interpretativo, que permite compreender em profundidade as dinâmicas e significados inerentes ao estudo. Neste sentido, recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação, devido ao seu carácter reflexivo e interventivo, adequado ao contexto educativo. Para a recolha de dados, foram utilizadas técnicas como a observação, a observação participante, as notas de campo e os Grupos Focais, cuja pertinência será fundamentada. Por fim serão explicitados os procedimentos de análise e tratamento da informação, assegurando o rigor e a validade científica do estudo.

### **Problemática, objetivos e questão de investigação**

A revisão da literatura realizada no capítulo anterior evidenciou que a relação entre a Instituição Educativa e a Família constitui um elemento estruturante da qualidade pedagógica na Educação de Infância. Autores como Silva et al. (2016) e Mata e Pedro (2021) sublinham que a participação e o envolvimento das Famílias no percurso educativo das crianças favorecem o seu desenvolvimento integral, sendo indispensável a existência de práticas de comunicação eficazes, regulares e adaptadas às especificidades de cada contexto. Do mesmo modo, Caetano (2003) e Reis (2008) destacam que esta relação deve assentar num diálogo contínuo, baseado no respeito mútuo, o que requer do Educador um papel ativo na criação de estratégias que potenciem a colaboração.

À luz destas perspetivas, importa salientar que as crianças não são apenas recetoras das relações estabelecidas entre a Instituição e a Família,

mas assumem igualmente a função de mediadoras dessa comunicação, compartilhando experiências, discursos e aprendizagens vividas. Tal como defendem Silva et al. (2016) o Educador deve reconhecer a criança como sujeito de direitos e participante ativo, criando condições para que esta comunique, expresse opiniões e estabeleça pontes entre os dois contextos de pertença.

Assim, a problemática que orienta esta investigação centra-se em compreender de que modo as crianças podem ser envolvidas como mediadoras da comunicação entre a Instituição Educativa e as Famílias, reconhecendo os seus contributos e potencialidades nesse processo.

Como já referido, a questão de investigação que orienta este estudo é a seguinte: De que forma o papel ativo da criança na relação entre a Creche/Jardim de Infância e a Família pode contribuir para o desenvolvimento do potencial educativo de ambos os contextos.

Assim, identificaram-se os seguintes objetivos de investigação:

1. Identificar e analisar as perceções das Famílias sobre o diálogo que estabelecem com os filhos/as, a propósito das vivências educativas em Creche/Jardim-de-infância.

2. Identificar e analisar as perceções das crianças sobre o diálogo que estabelecem os familiares, a propósito das vivências educativas em Creche/Jardim-de-infância.

3. Identificar e refletir sobre estratégias de comunicação entre os profissionais da Creche e as Famílias, potencialmente promotoras do papel mediador da criança nesta relação.

4. Identificar e refletir sobre estratégias de comunicação entre os profissionais de jardim-de-infância e as Famílias, potencialmente promotoras do papel mediador da criança nesta relação.

## **Metodologia**

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que procura compreender em profundidade os significados atribuídos pelos diferentes intervenientes ao processo de comunicação entre a Instituição Educativa, as Famílias e as crianças. Tal como refere Ribeiro (2008), a investigação qualitativa desenvolve-se em contextos naturais e privilegia a compreensão dos significados e interpretações construídos pelos participantes. Nesta linha, Sparkes e Smith (2014), sublinham que esta abordagem constitui uma forma de inquérito social centrada na interpretação que os indivíduos fazem da sua experiência, enquanto Vanderstoep e Johnston (2009) destacam que diferentes participantes podem apresentar distintas perceções sobre os fenómenos que estão a ser estudados. Do mesmo modo, Resende (2016) salienta a importância de valorizar a experiência subjetiva dos participantes, reconhecendo a investigação qualitativa como uma via para aceder às suas perspetivas, valores e significados. Assim, considera-se que este estudo se insere no domínio da investigação qualitativa, uma vez que visa explorar, em profundidade, a comunicação educativa a partir das experiências e interpretações de crianças, Famílias e profissionais.

Paralelamente, este trabalho assume características da investigação-ação, ao articular a produção de conhecimento com a intervenção pedagógica. Tal como defende Elliot (2014), a investigação-ação procura compreender a realidade com vista à sua transformação, sendo desenvolvida em ciclos de reflexão e ação. Neste sentido, enquanto investigadora e estagiária, envolvi-me ativamente nas práticas do contexto em que estava inserida, numa lógica colaborativa e reflexiva. Como referem Coutinho et al. (2009), a investigação-ação caracteriza-se por ser participativa, prática e crítica, envolvendo os participantes na construção de soluções e promovendo mudanças fundamentadas na análise da realidade.

Deste modo, a conjugação entre investigação qualitativa e investigação-ação justifica-se pela pertinência de estudar um fenómeno complexo, situado e dinâmico – a comunicação entre a Instituição, Família e Crianças - valorizando simultaneamente a interpretação das perspetivas dos participantes e a transformação da prática pedagógica através do envolvimento ativo de todos os intervenientes.

### **Técnicas de recolha de dados**

No âmbito da investigação qualitativa, a escolha das técnicas de recolha de dados revela-se um passo fundamental, uma vez que permite aceder às experiências, perceções e significados atribuídos pelos participantes ao fenómeno que está a ser estudado. Assim, as técnicas adotadas neste projeto foram selecionadas em função da problemática delineada, procurando compreender de que modo as crianças podem ser mediadoras da comunicação entre a Instituição Educativa e as Famílias. Neste sentido, recorreu-se a estratégias diversificadas que possibilitaram a recolha de informação junto dos diferentes intervenientes, garantindo uma visão mais ampla e contextualizada do objeto em estudo.

### **Observação**

No contexto do presente projeto de investigação, a observação desempenhou um papel central no procedimento de recolha e tratamento dos dados. Inicialmente, optou-se por uma abordagem não participante, permitindo a compreensão da dinâmica do contexto educativo sem nenhum tipo de interferência direta.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a observação permite ao investigador selecionar informação pertinente, mobilizando os sentidos e articulando perceções com a teoria e a metodologia científica, com o objetivo de descrever, interpretar e agir sobre a realidade estudada. Autores como

Simões e Sapeta (2018), referem que “Observar é aplicar os sentidos para obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade.” (p.50), ou seja, observar implica mais do que simplesmente olhar para o fenómeno, exigindo um olhar treinado e direcionado para acontecimentos específicos. Assim, a observação inicial revelou-se fundamental para a construção de um conhecimento prévio sobre o ambiente investigado, permitindo identificar padrões, ajustar instrumentos e definir estratégias mais eficazes para a recolha subsequente dos dados. Deste modo, a observação revelou-se uma ferramenta indispensável no procedimento de recolha e tratamento de dados, contribuindo para uma compreensão aprofundada das interações e dinâmicas educativas, bem como para a fundamentação de decisões metodológicas ao longo do estudo.

Após esta primeira fase de observação, foi possível avançar para uma observação participante, permitindo uma análise mais aprofundada das interações e dos processos em curso, o que contribuiu para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educativas e para a fundamentação de decisões metodológicas ao longo do estudo.

### **Observação Participante**

A observação participante, assumiu um papel fundamental no procedimento de recolha e tratamento dos dados do projeto de investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada das interações e das dinâmicas estabelecidas entre as instituições educativas e as Famílias. De acordo com Correia (2009), a observação participante caracteriza-se pelo contacto direto, frequente e prolongado do investigador com os sujeitos da pesquisa no seu contexto cultural, sendo ele próprio um elemento da investigação. Autores como Bogdan e Taylor (1975; cit. por Correia, 2009), definem observação participante como uma “ (...) investigação caracterizada por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos,

no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.” (p.31).

Como refere Marietto (2018), este método distingue-se pela sua capacidade de fornecer uma “descrição densa” das interações sociais em ambientes naturais. O mesmo autor refere que a observação participante “(...) permite ao pesquisador (fieldworker) utilizar o contexto sociocultural do ambiente observado (os conhecimentos socialmente adquiridos e compartilhados disponíveis para os participantes ou membros deste ambiente) para explicar os padrões observados de atividade humana.” (Marietto, 2018, pp. 7-8). Desta forma, e no presente contexto, a observação participante revelou-se essencial para compreender não apenas o que os participantes diziam sobre a comunicação entre a Instituição Educativa e a Famílias, mas também como é que essa comunicação ocorria na prática.

Gil (2010), citado por Marques (2016) destaca que este tipo de observação permite uma visão mais ampla da comunidade estudada, uma vez que pressupõe uma interação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa. Acredita-se que no presente estudo, essa interação foi crucial para captar nuances que poderiam acabar por passar despercebidas numa abordagem “não participante”.

Acredita-se que ao longo do processo de recolha e tratamento de dados, a observação participante demonstrou-se um instrumento metodológico valioso, possibilitando uma compreensão aprofundada das relações estabelecidas no contexto educativo e contribuindo para uma análise mais integrada das práticas comunicacionais entre as Famílias e as instituições educativas.

### **Notas de campo**

As notas de campo constituem um instrumento essencial na investigação qualitativa, pois permitem captar a complexidade dos contextos

estudados e proporcionar um registo detalhado das observações e reflexões do investigador. Segundo Simões e Sapeta (2018), as notas de campo “ (...) afirmam-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões decorrentes do processo de investigação.” (p.52). Os mesmos autores, referenciando Agar (1980) e Lopes (1993), salientam que devido à sua complexidade, as notas de campo possibilitam o registo detalhado das informações observadas, permitindo ao investigador, construir um quadro mais amplo e aprofundado sobre a realidade em estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo constituem-se em dois tipos de instrumentos: o descritivo que procura traduzir em palavras uma imagem fiel do local, pessoas, ações e conversas observadas e; o reflexivo, que reflete as interpretações, ideias e preocupações do investigador relativamente ao que foi observado.

Autores como Brandão e Ribeiro (2018) enfatizam a centralidade das notas de campo na investigação qualitativa, sublinhando que esta técnica é amplamente utilizada para registar a riqueza dos contextos e fornecer uma base para análise. Além disso, os autores destacam que as notas de campo

(...) podem incluir o registo dos primeiros passos do investigador no terreno, as suas interações nesse terreno e observações realizadas de comportamentos verbais e não verbais, assim como as interpretações que vai formulando sobre aquilo que observa e com o qual interage.

(Brandão e Ribeiro, 2018, p.172)

Nesta linha de pensamento, Vanderstoep e Johnston (2009) reforçam a ideia de

que as notas de campo não são apenas um meio de registo, mas também uma oportunidade para reflexão, interpretação e análise, permitindo aos

investigadores aprofundar a sua compreensão do fenómeno estudado à medida que recolhe dados.

Deste modo, no contexto da presente investigação, as notas de campo assumiram um papel fundamental na captação das dinâmicas de interação entre instituição educativa, Famílias e crianças, possibilitando o registo dos discursos formais e informais como das práticas que emergiram no quotidiano. Assim, a utilização das notas de campo constituiu uma estratégia metodológica indispensável para compreender as múltiplas dimensões da comunicação entre os diversos contextos.

### **Grupos Focais**

O grupo focal foi uma das técnicas escolhidas para a recolha de dados desta intervenção, por se constituir como um procedimento que privilegia a interação entre participantes, permitindo aceder a um leque alargado de perspetivas e experiências. Como refere Morgan (1997), os Grupos Focais constituem uma técnica de investigação que recolhe dados através das interações grupais geradas na discussão de um tema previamente sugerido pelo investigador. Neste sentido, Gondim (2003) sublinha que

O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras. (p.152)

Autores como Lederman (s.d) e Becket (1986; cit. por Rabiee, 2004, & Wilkinson, 1998) respetivamente, referem que os Grupos Focais são

uma técnica que utiliza entrevistas em grupos aprofundadas, nas quais os participantes são intencionalmente selecionados. Neste seguimento, Gomes e Barbosa (1999) complementam esta definição ao afirmar que “Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. (p.1)”, cujo objetivo principal é obter informações qualitativas em profundidade e revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em debate. Também Rabiee (2004) salienta que esta técnica permite evidenciar uma diversidade de pensamentos, emoções e percepções, destacando as convergências e divergências entre os participantes, enquanto Hennink (2014) acrescenta que o propósito central dos grupos focais é identificar um leque alargado de perspectivas sobre um fenómeno e compreender a multiplicidade de pontos de vista. Assim, a escolha da realização de Grupos Focais como metodologia de recolha e tratamento de dados, baseou-se nas suas vantagens, que tal como salientam Oliveira e Freitas (1998; cit. por Schröder & Klering, 2009), entre os benefícios deste método destacam-se: a facilidade de implementação em comparação com outras abordagens; a capacidade de explorar temas e gerar hipóteses de forma eficiente; os custos mais reduzidos relativamente a outros métodos e a flexibilidade para ampliar o número de participantes em estudos qualitativos.

No presente estudo, a utilização desta técnica teve como finalidade compreender as formas como as crianças comunicam com as Famílias acerca das vivências na Instituição Educativa e, paralelamente, conhecer as percepções dos pais relativamente a esse processo comunicativo.

Assim, foram realizados quatro grupos focais distintos: dois em contexto de Creche e os outros dois em contexto de Jardim de Infância. Deste modo, em cada contexto, organizaram-se dois grupos separados, um com as crianças e outro com os respetivos pais. No caso da Creche, participaram quatro crianças (F., J., L., e B), com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, selecionadas por apresentarem um maior desenvolvimento

comunicativo dentro do grupo, e quanto pais: a mãe da criança F., o pai da criança J., e ambos os pais das crianças L. e B. Já no Jardim de Infância, participaram igualmente quatro crianças (V., G., M., Ma.), com idades entre os 3 e os 6 anos e os quatro pais: a mãe da V., o pai do G., a mãe do M., e a mãe da Ma. A seleção dos participantes foi intencional, procurando contemplar diferentes idades, experiências institucionais e percurso de inserção no estabelecimento, de modo a enriquecer a análise dos dados.

Os grupos focais foram conduzidos a partir de guiões previamente elaborados, que se encontram nos apêndices (Apêndices 1, 2, 3 e 4). No caso das crianças, as questões centraram-se em perceber se falavam em casa sobre o seu dia a dia, o que partilhavam e com quem o faziam. No caso dos pais, as perguntas visaram compreender se os filhos comunicavam em casa sobre a Instituição, quais os temas abordados e de que forma se processava essa interação. Deste modo, os guiões elaborados foram estruturados em blocos temáticos, possibilitando a recolha de dados ricos e flexíveis, ajustados à espontaneidade dos discursos. Neste sentido, todos os guiões seguiram uma lógica semelhante, integrando blocos comuns, que incluíam questões que procuravam perceber se as crianças falavam sobre o dia a dia na Instituição em casa, quais os temas referidos, quem tomava a iniciativa dessas conversas e com quem partilhavam essas experiências.

A: Legitimação da entrevista;

B: Conversas sobre a Instituição Educativa e o dia a dia da criança;

C: Conteúdo das conversas;

D: Interlocutores das conversas;

E: Término da entrevista

Considera-se que esta técnica se revelou pertinente para o estudo, uma vez que possibilitou a recolha de dados qualitativos em profundidade, através da interação entre participantes, permitindo identificar perceções partilhadas e divergentes, bem como reconhecer a criança como mediadora ativa no processo de comunicação entre a Instituição e a Família.

## **Tratamento e análise de dados**

A análise da informação recolhida nos grupos focais foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, entendida como um processo sistemático de organização, descrição e interpretação de dados. Segundo Bardin (1977), esta técnica consiste num conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos destinados à descrição e interpretação do conteúdo das comunicações, tratando-se de um método flexível e adaptável a diferentes tipos de materiais, sejam estes escritos, documentos, discursos orais ou outros suportes comunicativos. Franco (2005) enfatiza que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (p.13). De igual modo, Junior e Carvalho (2005), sublinham que o objetivo do estudo nesta abordagem é o próprio registo da comunicação que pode estar presente em diversos formatos, como por exemplo documentos, entrevistas ou registos audiovisuais.

De acordo com Ander-Egg (s.d) citado por Junior e Carvalho (2005), a análise de conteúdo possui três fases:

1. Definição da unidade de análise, onde se determina o elemento básico de análise. No presente relatório a unidade de análise corresponde às interações registadas entre os diferentes agentes educativos, referente à comunicação entre estes (Famílias, crianças e instituição educativa).
2. Determinação das categorias de análise, onde se seleciona e classifica os dados em categorias temáticas, possibilitando a organização do conteúdo e a identificação dos principais tópicos abordados. Neste estudo, a seleção das categorias de análise foi orientada pelos seus objetivos, incidindo sobre aspetos como por exemplo os temas abordados nas comunicações entre as crianças

e Famílias. Todas as categorias foram definidas previamente, mas também ajustadas com base na análise do material recolhido.

3. Seleção da amostra do material de análise, onde se define os critérios utilizados para a escolha dos dados a serem analisados, garantindo a representatividade do material. Neste caso, foram analisadas as transcrições feitas dos Grupos Focais realizados.

Rodrigues (2021), salienta que esta técnica de investigação documental visa organizar o conteúdo das comunicações em categorias de significação, permitindo uma análise mais objetiva e sistemática dos dados recolhidos. Por sua vez, Flick (2005) citado pelo mesmo autor, argumenta que (...) a análise de conteúdo qualitativa é um procedimento de análise de

material escrito, com a utilização de categorias aplicadas ao material empírico, que não são necessariamente extraídas dele, mas repetidamente são confrontadas com este e modificadas sempre que necessário, tendo como objetivo a redução do material para posterior tratamento e análise. (p.27)

Neste estudo, a análise assumiu um carácter indutivo, partindo dos discursos das crianças e dos pais para a construção das categorias e subcategorias. Neste processo, procurou-se que as categorias emergissem dos dados, seguindo a lógica da análise categorial que tal como referem Sousa e Santos (2020) “(...) consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto.” (p.1408), permitindo organizar e interpretar os elementos significativos presentes nos discursos analisados.

Para realizar a análise do conteúdo, procedeu-se inicialmente a uma leitura atenta e integral das transcrições dos grupos focais, de forma a familiarizar-se com o material e a identificar unidade de significado relevantes. Cada intervenção ou ideia expressa pelos participantes foi

recortada, constituindo assim as unidades de registro a partir das quais se iniciaria a categorização. Seguiu-se a construção das grelhas de análise, organizada em torno de temas e categorias que iam sendo ajustados de forma indutiva ao longo do processo.

As grelhas de análise refletiram a natureza temática e categorial da investigação qualitativa, permitindo agrupar as unidades de registro em categorias e subcategorias coerentes com os objetivos em estudo. Considerado que os discursos das crianças e dos pais evidenciaram especificidades próprias, optou-se por apresentar dois sistemas categoriais distintos. No caso das crianças, o sistema organizou-se em torno de dois grandes temas: (A) caracterização das conversas e (B) conteúdo das conversas. Já no caso dos pais, para além destes dois temas, emergiu ainda um terceiro - (C) importância das conversas – refletindo a sua perspetiva sobre o valor atribuído às interações diárias com os filhos. Acredita-se que este procedimento possibilitou evidenciar as especificidades de cada grupo, garantindo que a interpretação respeitasse a singularidade dos discursos e valorizasse as contribuições de cada participante.

O processo de codificação e categorização seguiu um rigor sistemático, permitindo confrontar repetidamente as unidades de registro com as categorias e ajustá-las sempre que necessário, de forma a assegurar a fiabilidade e validade dos resultados. Desta forma, a análise de conteúdo revelou-se um instrumento essencial para identificar padrões, convergências e divergências nas perceções dos participantes, promovendo uma compreensão aprofundada do papel das crianças enquanto mediadoras da comunicação entre a Instituição Educativa e o contexto familiar.

## CAPÍTULO III: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo, visa descrever os contextos educativos nos quais se desenvolveu o Projeto de Investigação, bem como caracterizar os participantes envolvidos. Esta caracterização constitui uma base fundamental para a compreensão das dinâmicas observadas e das intervenções realizadas, permitindo compreender o ambiente e os intervenientes que moldaram o desenvolvimento da investigação.

Deste modo serão apresentados episódios decorrentes da prática educativa, resultantes de observações e de intervenções, tanto planificadas como emergentes, que se revelaram significativas no âmbito da temática em estudo, nomeadamente, excertos de notas de campo, episódios da intervenção pedagógica e resultados obtidos através dos Grupos Focais realizados.

### **Caracterização dos contextos de estágio**

O presente projeto de investigação foi desenvolvido em dois contextos educativos distintos realizados em diferentes valências: Creche e Jardim de Infância. Com o objetivo de salvaguardar o anonimato das instituições e garantir o cumprimento dos princípios éticos inerentes à investigação, estas instituições serão, de agora em diante, identificadas como Instituição A (Creche) e Instituição B (Jardim de Infância).

### **Instituição A - Creche**

#### Infraestruturas e Espaço Físico

A Instituição A, é um estabelecimento de ensino privado de grande dimensão, situada na Charneca da Caparica, que acolhe crianças desde a Creche até ao 3ºciclo. A sua estrutura física está organizada em dois pisos, com espaços distintos e adequados às diferentes faixas etárias. O piso inferior integra as valências de Creche e Jardim de Infância, dispondo de várias salas,

um refeitório, uma “Bebeteca”, um ginásio, um parque exterior e um parque interior designado de “Espaço Lúdico”. Este piso ainda dispõe de uma sala dedicada ao apoio psicopedagógico – “Sala Arco-Íris”. Todos estes espaços foram concebidos para responder às necessidades específicas das crianças mais pequenas, proporcionando um ambiente seguro, acolhedor e promotor do desenvolvimento global.

Esta instituição dispõe ainda de espaços exteriores, como uma piscina, um campo de ténis e um campo de jogos que complementam as oportunidades educativas formais.

### Projeto Educativo

Orienta-se pelos princípios do Movimento da Escola Moderna, com foco na criança, gestão democrática do currículo e corresponsabilidade dos Agentes Educativos.

A comunicação com as Famílias é um eixo central, promovendo a parceria e a valorização da diversidade. A Instituição promove momentos formais e informais de partilha, com o objetivo de fortalecer a participação das Famílias no quotidiano educativo, e o seu papel ativo no percurso de aprendizagem das crianças.

### Projeto Pedagógico

Alinhado com o Projeto Educativo e o Movimento da Escola Moderna, a prática observada enfatiza a criança, escuta ativa, planificação flexível e organização do espaço como recurso pedagógico, promovendo a autonomia, participação e inclusão de todas as crianças.

### Equipa Educativa e Pedagógica

A Equipa Educativa da sala de Creche onde decorreu o estágio, era composta por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa

que atuavam de forma coesa, demonstrando uma complementaridade de funções, escuta mútua e corresponsabilidade. A educadora, com vasta experiência e formação no Movimento da Escola Moderna, revelava uma prática intencional, reflexiva e centrada na criança. A Auxiliar, com formação e experiência significativa, apresentava uma postura atenta e cuidada.

Durante o estágio, tonou-se evidente o esforço da equipa em promover uma relação de proximidade com as Famílias, valorizando tanto os momentos informais do quotidiano como as ocasiões formais de partilha. No entanto, a comunicação com as Famílias revelava-se desafiante uma vez que a maioria não era portuguesa, o que gerava dificuldades de compreensão mútua e limitação na partilha de informações essenciais. Esta realidade contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do Projeto de Investigação, centrado na comunicação entre a Instituição Educativa e o contexto familiar, procurando encontrar estratégias que favorecessem uma relação mais próxima, acessível e bidirecional.

#### Grupo de crianças

O grupo da sala onde se realizou o estágio em Creche, era composto por dez crianças, todas nascidas em 2021, sendo duas raparigas e oito rapazes. Tratava-se de um grupo culturalmente diverso, integrando crianças de várias nacionalidades, como australiana, alemã, italiana, egípcia, chinesa, árabe e portuguesa. Esta diversidade revelou-se uma oportunidade pedagógica relevante, permitindo o contacto com diferentes línguas, hábitos e formas de estar e, exigindo uma atenção particular à comunicação com as Famílias.

Durante o estágio, observaram-se características típicas da faixa etária dos dois anos, com progressos ao nível da linguagem, motricidade e autonomia. No entanto, verificou-se também, a presença de uma criança com dificuldades de comunicação e episódios frequentes de choro, o que exigiu

um acompanhamento individualizado e uma estreita articulação com a Família, num esforço conjunto para compreender as suas necessidades.

Das dez crianças do grupo, apenas três frequentavam a Instituição no ano letivo anterior, estando as restantes em processo de adaptação. Esta realidade exigiu à Equipa Educativa uma atenção reforçada na construção de rotinas seguras, de relações de confiança e no estabelecimento de canais de comunicação eficazes com as Famílias.

### Envolvimento das Famílias

Na Instituição A, o envolvimento das Famílias é valorizado enquanto eixo estruturante da ação educativa, em consonância com os princípios definidos no Projeto Educativo e com as Orientações do Movimento da Escola Moderna. Esta valorização expressa-se na prática pedagógica da Equipa Educativa, que procura de forma contínua, criar oportunidades de contacto com as Famílias, tanto em momentos informais do quotidiano, como o momento de acolhimento e de regresso às Famílias, a realização de reuniões formais, encontros e exposição de trabalhos.

Contudo, no contexto específico da sala de Creche onde decorreu o estágio, a comunicação com as Famílias revelou-se particularmente desafiante, pois a maioria não tinha o português como Língua Materna. A diversidade linguística e cultural dificultava a partilha de informações, ou até mesmo conversas informais, o que limitava o estabelecimento de relações próximas e de confiança entre os dois contextos. Esta realidade constituiu um dos fatores motivadores para o desenvolvimento do presente Projeto de Investigação, na procura de compreender e potenciar a comunicação entre as Instituições Educativas e os Contextos Familiares.

Apesar das dificuldades, durante o estágio, observou-se uma postura proativa por parte da Equipa Educativa na construção de uma relação de parceria com as Famílias.

A prática observada também evidenciou diferentes formas de envolvimento parental, tanto direto como indireto. Na Instituição A, ambos os tipos de envolvimento foram promovidos, embora com diferentes níveis de adesão, refletindo a necessidade de desenvolver estratégias mais acessíveis e inclusivas, ajustadas às características socioculturais, possibilidades e interesses de cada Família.

Durante a semana passada, a Educadora tentou reforçar a comunicação com os familiares do grupo através do envio de mensagens. Estas mensagens foram enviadas através da aplicação utilizada pela instituição – ChildDiary – e continha uma síntese sobre as atividades que foram realizadas durante semana. A educadora pediu aos pais que respondessem com quaisquer dúvidas ou sugestões, mas, após alguns dias, apenas dois pais enviaram um retorno, destacando aspetos específicos da rotina escolar. Com isto, a educadora mostrou-se preocupada com a falta de interação, sugerindo que poderia ser útil explorar outras formas de comunicação, como reuniões presenciais ou grupos de WhatsApp, para facilitar um contacto mais direto. **(Nota de Campo 15/11/2023)**

Assim, o envolvimento das Famílias na Instituição A é promovido de forma intencional, mas enfrenta desafios concretos, sobretudo ao nível da comunicação com as Famílias estrangeiras. Esta realidade reforça a importância de uma ação educativa que reconheça a diversidade, adote estratégias de mediação e promova uma comunicação clara, contínua e culturalmente sensível.

### Organização das rotinas, do espaço e dos materiais

Na sala de Creche onde decorreu o estágio, a organização das rotinas, do espaço e dos materiais refletia os princípios do Movimento da Escola Moderna, promovendo um ambiente educativo seguro, acolhedor e estruturado. A rotina diária assegurava um equilíbrio entre momentos de acolhimento, exploração, alimentação, repouso e higiene, ajustando-se aos ritmos individuais das crianças. Esta organização da rotina permitia assegurar previsibilidades e segurança emocional, aspetos essenciais para o bem-estar das crianças.

O espaço encontrava-se dividido em áreas de interesse - área da expressão dramática; a área das construções; a área dos jogos; a área da biblioteca e uma área polivalente – organizadas de forma acessível e ajustada à escala das crianças.

A seleção de materiais pedagógicos era variada e adequada à faixa etária, estimulando a curiosidade, a criatividade e a exploração diversificada. A presença de elementos personalizados, como fotografias das Famílias e produções das crianças, reforçava ainda mais o sentimento de pertença e a articulação entre os contextos de vida das crianças.

## **Instituição B – Jardim de Infância**

### Infraestruturas e Espaço Físico

A Instituição B é um Centro Comunitário de menor dimensão, que acolhe crianças em valência de Jardim de Infância. Os seus espaços, ainda que simples, encontram-se organizados de forma funcional, segura e acolhedora, respondendo às necessidades das crianças e promovendo o seu bem-estar, autonomia e participação.

Esta Instituição dispõe de três salas de atividades, uma sala polivalente, um refeitório, uma ludoteca e dois espaços de recreio, um interior

e outro exterior. Um dos aspetos distintivos da Instituição B, é a proximidade física entre os diferentes espaços, o que favorece a circulação autónoma e a interação entre crianças, profissionais e Famílias. O espaço exterior, ainda que de dimensões reduzidas, apresenta-se organizado de forma a permitir atividades de movimento livre, jogos coletivos e momentos de exploração.

De um modo geral, as infraestruturas da Instituição B, apesar de simples, são organizadas de forma funcional, segura e acolhedora, promovendo a autonomia das crianças, a interação entre todos os intervenientes e a construção de um ambiente educativo que valoriza a comunicação, participação e o respeito pela individualidade de cada criança.

### Projeto Educativo

O projeto educativo da Instituição B assenta numa perspetiva socioeducativa e comunitária, centrada na criança enquanto sujeito de direitos e na importância da intervenção educativa desde os primeiros anos de vida.

A educação é entendida como um processo holístico que articula cuidado, aprendizagem e participação. Neste sentido, o envolvimento das Famílias é considerado essencial para o desenvolvimento de percursos educativos significativos, sendo promovido através de canais de comunicação formais e informais e da valorização do conhecimento que cada Família traz consigo.

### Projeto Curricular do Grupo

Embora o Projeto Pedagógico da sala não me tenha sido facultado, a prática educativa observada demonstrou uma forte coerência com os princípios definidos no Projeto Educativo e com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A intervenção da Equipa Educativa era intencionada, centrada nos interesses e nas necessidades das crianças, ajustando-se ao ritmo de cada uma.

A planificação partia da observação contínua e da escuta ativa, promovendo a autonomia, a cooperação e participação do grupo. Esta abordagem, reflete uma conceção da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, em consonância com uma pedagogia de base socio construtivista.

### Equipa Educativa e Pedagógica

A Equipa Pedagógica da Instituição B é composta por um número mais reduzido de profissionais, ajustado à dimensão da Instituição, mas que revela uma organização funcional e uma forte articulação interna.

A Equipa Educativa da sala é composta por um Educador e uma Auxiliar de Ação Educativa, ambos com vasta experiência profissional. O Educador Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa demonstraram uma experiência, sensibilidade e compromisso com uma prática centrada na criança. As suas intervenções baseavam-se na escuta, afetividade e na construção de um ambiente seguro e acolhedor.

### Grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual decorreu o estágio na Instituição B era composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, formando uma sala heterogénea. Doze crianças tinham três anos e estavam em processo de adaptação à instituição, após a transição da Creche. As restantes já frequentavam o Jardim de Infância e mantinham-se com o mesmo Educador. Neste grupo destaca-se a presença de uma criança que não fala, sendo acompanhada semanalmente por uma terapeuta da fala e, duas vezes por semana, por uma técnica da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELIA).

Algo considerado muito positivo neste grupo de crianças, foi o facto de as crianças mais velhas assumirem frequentemente um papel de modelo e apoio para as crianças mais novas, o que acabou por influenciar

significativamente as dinâmicas de adaptação dos mais novos, tanto a nível individual como a nível coletivo.

### Envolvimento das Famílias

Durante o estágio na Instituição B, foram observadas diversas estratégias de envolvimento direto por parte das Famílias. Entre as práticas de envolvimento direto, destacaram-se os momentos de acolhimento e despedida personalizados, nos quais o Educador e a Auxiliar estabeleciam diálogos breves, mas significativos, com os familiares, partilhando assim, informações sobre o bem-estar da criança, o que contribui para o fortalecimento de vínculos e para a construção de uma relação de parceria.

Durante o dia de hoje, observei/escutei uma conversa entre o Educador e a mãe da Y. Consegui perceber que o objetivo da conversa era discutir o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Durante a conversa, a mãe informou que a Y. tem demonstrado interesse em aprender, mas, por vezes, sente-se frustrada com as dificuldades nas tarefas. O Educador ouviu as informações da mãe e deu feedback positivo, destacando os progressos que a criança tem feito na instituição. A mãe mostrou-se aliviada ao saber que a criança está a adaptar-se bem e a progredir nas atividades escolares, mencionando que tenta criar um ambiente estimulante em casa, referindo que lê com a filha e faz atividades educativas. O Educador sugeriu atividades e jogos que podem ser realizados em casa para apoiar o desenvolvimento da criança. No fim da conversa a mãe da Y.

partilhou que enfrenta dificuldades em conciliar o trabalho com as responsabilidades familiares, pedindo ao Educador formas de apoiar o desenvolvimento da criança. **(Nota de Campo 30/04/2024)**

Durante o período de estágio, também foi possível observar momentos de verdadeira parceria entre a Equipa Educativa e as Famílias, nomeadamente na preparação de atividades específicas ou na resolução de questões que envolviam o grupo. Durante este período foi evidente a valorização que a Equipa Educativa dava aos contributos das Famílias.

Nesta Instituição eram realizadas e organizadas reuniões formais, eventos comemorativos e convívios, momentos que fortaleciam os laços e a parceria entre a Equipa e as Famílias.

De um modo geral, as observações realizadas, evidenciam um compromisso genuíno com a promoção o envolvimento familiar enquanto eixo central da ação educativa. As práticas implementadas, refletem uma intencionalidade pedagógica orientada para a construção de relações de confiança, colaboração e corresponsabilidade entre a Equipa Educativa e as Famílias.

#### Organização das rotinas, do espaço e dos materiais

Na Instituição B, a organização do quotidiano da Sala revela-se estruturada e coerente, promovendo a autonomia e a segurança emocional das crianças. O Educador apresentava diariamente a sequência das atividades, contribuindo para a previsibilidade e a participação ativa do grupo. As atividades da sala contemplavam um equilíbrio entre os momentos dirigidos e de iniciativa livre, com especial valorização do brincar. É fundamental referir que, embora a rotina seja estruturada, esta é flexível e responsiva às necessidades do grupo, sendo ajustada quando necessário.

O espaço da sala estava organizado em diferentes áreas de interesse - Área da Biblioteca e centro de documentação; Oficina da escrita e da reprodução; Atelier de expressão plástica; Laboratório de Ciências e de Matemática; Área de construções; Faz de conta (área da expressão dramática); Área polivalente que por questões de falta espaço físico são utilizadas as mesas da plástica para este efeito e a área do Computador/Tablet – com materiais acessíveis, variados e ajustados às características do grupo. Esta organização favorecia a exploração autónoma e a construção de aprendizagens essenciais para o grupo, pois de acordo com Silva et al. (2016), o espaço educativo deve ser planeado com intencionalidade, tendo em conta as necessidades das crianças e os objetivos pedagógicos definidos.

## **Descrição e análise das intervenções realizadas**

Neste capítulo irei apresentar a descrição e a interpretação das intervenções realizada em contexto de Creche e de Jardim de Infância. A descrição das intervenções terá por base as observações, as notas de campo, fotografias e o planeamento de atividades.

### **Intervenções em contexto de Creche**

O estágio em contexto de Creche representou o meu primeiro contacto direto com crianças desta faixa etária, proporcionando-me uma experiência profundamente marcante, tanto a nível pessoal como profissional. Foi precisamente neste contexto que surgiu o interesse pelo tema que viria a desenvolver no meu projeto de investigação, centrado na comunicação entre a Instituição Educativa e o contexto familiar.

Desde os primeiros dias, fui incentivada pela Educadora Cooperante a envolver-me ativamente nas dinâmicas da sala, tendo-me sido solicitado que elaborasse um pequeno texto de apresentação acompanhado por uma

fotografia, para ser enviado às Famílias, com o intuito de me dar a conhecer e de iniciar, uma relação de proximidade e confiança.

Após o envio da mensagem, consegui verificar que a maioria das Famílias tinha visualizado a mensagem e colocado um “gosto” na mesma, mas nenhuma tinha respondido ou comentado. Quando falei com a Educadora sobre a situação, a mesma referiu que esta ausência de resposta não era inesperada, tendo em conta o histórico de interação limitada por parte da maioria das Famílias na plataforma. **(Nota de campo 09/11/2023)**

Embora não tenha havido comentários diretos por parte das Famílias, registaram-se diversas reações positivas como “gostos”. Este simples gesto revelou-se fundamental para a construção de uma comunicação positiva com as Famílias, fazendo-me sentir acolhida e bem-vinda por todos.

#### As rotinas no processo de comunicação entre as Famílias e a Creche

Consciente da importância das relações educativas que se constroem desde os primeiros momentos do dia, e da relevância que o Acolhimento Individual das crianças tem, dialoguei com a Educadora Cooperante, no sentido de assumir a responsabilidade desse momento, procurando assim, fomentar uma relação mais próxima com as Famílias do grupo. Esta decisão surgiu do reconhecimento do momento de acolhimento, como sendo um momento pedagógico de elevada relevância, que vai muito além da simples separação entre a criança e a figura familiar. Tal como refere Strenzel (2002), o acolhimento “É um momento fundamental e delicado (...) de estreitamento de relações, de convite à partilha, que envolve as crianças, os professores e as Famílias.” (p.5).

Deste modo, as intervenções nestes momentos tiveram por base esta perspetiva e o momento da chegada revelou-se essencial para a criação de laços de confiança com as Famílias e para a observação atenta do estado emocional de cada criança. Acredita-se que o contacto diário, ainda que breve, permitiu trocas de informações relevantes com os familiares da criança, e possibilitou o acompanhamento mais próximo do processo de adaptação das crianças à rotina da Creche. Este tipo de envolvimento parental, que ocorre em momentos informais do quotidiano, reflete o que Gettinger e Guestschow (1998; cit. por Bhering & Nez, 2002) designam como envolvimento direto - participação ativa das Famílias nas atividades da criança e na comunicação com a Equipa Educativa.

Com o passar do tempo, e à medida que fui sendo integrada no quotidiano da sala, observei uma mudança progressiva na forma como as Famílias interagiam comigo, começando a dirigir-se diretamente a mim para a partilha de informações e recados. Este processo, baseado na escuta e na disponibilidade, permitiu uma construção gradual de confiança e reconhecimento, algo fundamental para consolidar uma relação de proximidade com as Famílias. Neste sentido, e tal como referem Sousa e Sarmiento (2010), cabe às Instituições “(...) incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua (...)” (p.147).

A maioria das crianças do grupo regressava a casa num horário posterior ao fim do meu período de estágio, o que inicialmente me impossibilitou de acompanhar o momento de despedida/regresso às Famílias das crianças. Reconhecendo, no entanto, o valor educativo que este momento pode representar, tomei a decisão de permanecer, em algumas ocasiões, até mais tarde, com o intuito de observar e compreender melhor as interações estabelecidas nesse período. Embora o acolhimento matinal seja frequentemente valorizado como principal momento de contacto entre as

Famílias e a Equipa Educativa, compreendi que o momento de regresso às Famílias, também acaba por ser um elevado potencial pedagógico. Tal como referem Folque et al. (2015), “ O início e o final do dia na Creche são momentos privilegiados para o estabelecer de relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as Famílias e o grupo de pertença na Creche.” (p. 23). Assim, a despedida constitui, muitas vezes, um espaço de partilha mais descontraído, onde os familiares manifestam interesse pelo dia a dia da criança, colocam questões, expressam preocupações entre outros assuntos. Estas práticas também se apoiam na ideia de que a rotina é um eixo estruturante da vida educativa. Segundo Bilória e Metzner (2013), a rotina, para além de organizar o tempo e o espaço da instituição, “promove a segurança e autonomia das crianças” (p. 7), sendo um espaço de previsibilidade que favorece a qualidade das interações. Esta conceção é reforçada por Freire (1998) citado por Ribeiro e Ribeiro (2023) ao afirmar que a rotina estrutura o tempo e o espaço da aprendizagem, sendo um eixo fundamental da organização pedagógica.

Deste modo, considero que as intervenções realizadas nos momentos de acolhimento e de despedida das crianças foram guiadas por intencionalidades pedagógicas bem definidas, nomeadamente: Conhecer as Famílias; Estabelecer uma relação de confiança com as Famílias; Reforçar a continuidade entre o contexto familiar e institucional; Aprofundar a comunicação com as Famílias.

Acredita-se que ambas as intervenções permitiram não só construir relações de confiança com os adultos e as crianças, como também compreender, com maior profundidade, os desafios e potencialidades destes momentos quotidianos. Considera-se assim, que as intencionalidades pedagógicas que nortearam estas intervenções, foram efetivamente alcançadas, promovendo uma prática mais consciente e significativa nestes momentos-chave do dia a dia das crianças.

### As fotografias no conhecimento e valorização do contexto de vida da criança/Família

A segunda intervenção realizada foi intitulada de “*Conexões visuais - Fotografias das Famílias*” e teve como principal finalidade a valorização das vivências familiares no espaço educativo, procurando promover uma maior articulação entre o contexto familiar a instituição, através da participação ativa, ainda que indireta, das Famílias.

Esta proposta foi desenvolvida no seguimento de uma observação cuidada do grupo e da identificação de um desafio específico no contexto: a existência de barreiras comunicacionais entre as Famílias e a equipa pedagógica, decorrentes, em grande parte da diversidade linguística presente na sala. Neste sentido, surgiu a necessidade de encontrar estratégias acessíveis e sensíveis às características do grupo, que promovessem o envolvimento das Famílias e reforçassem o seu papel no processo educativo das crianças. De acordo com Gettinger e Guestschow (1998; cit. por Bhering & Nez, 2002), o envolvimento indireto das Famílias diz respeito à sua participação em iniciativas mais abrangentes da instituição, como é o caso da partilha de materiais e informação sobre a vivência familiar da criança. Acredita-se que, este tipo de envolvimento, embora não presencial, se revelou eficaz na aproximação entre a casa e a Instituição Educativa.

A ideia desta intervenção, teve como ponto de partida uma atividade dinamizada pela Educadora Cooperante, que consistia na exploração de cartões ilustrados como figuras humanas a desempenhar várias ações. A aceitação positiva desta proposta por parte do grupo, motivou-me a adaptar a atividade, tornando-a mais significativa para as crianças. Assim, optou-se por utilizar fotografias reais, enviadas pelas Famílias, representando momentos do quotidiano familiar das crianças. Esta escolha teve como base a convicção de que o reconhecimento visual da sua própria realidade, poderia potenciar o envolvimento emocional das crianças, bem como facilitar o desenvolvimento da linguagem e da capacidade da expressão oral.

O planeamento e a concretização da atividade exigiram um contacto prévio com as Famílias, às quais foi solicitado o envio de uma ou mais fotografias da criança em contexto familiar pois, tal como referem Mata e Pedro (2021) “(...) esta colaboração das Famílias pode ter lugar tanto na elaboração de textos ou de testemunhos, como na partilha de documentação, de fotografias, etc” (p.40). Embora apenas quatro Famílias tenham respondido ao pedido, a atividade foi concretizada com essas imagens, dando origem a momentos de diálogo e partilha entre as crianças. As fotografias foram apresentadas num computador, o que, por si só, despertou grande entusiasmo ao grupo. A cada imagem exibida, as crianças eram convidadas a identificar as pessoas presentes e a descrever o que estavam a fazer.

Considera-se que as interações que emergiram durante a atividade, revelaram não só um forte envolvimento emocional por parte das crianças, como também um claro desenvolvimento das suas competências linguísticas. Ao longo da atividade, as crianças demonstraram um interesse pelas fotografias do restante grupo (Apêndices 5, 6, 7 e 8), ouviram com atenção o que eles tinham para dizer e contribuíram bastante com diversos comentários. Tal ficou visível, por exemplo quando, ao observar a fotografia de um colega na praia, identificaram elementos da imagem, descreveram ações, recorreram a gestos para complementar a comunicação e partilharam opiniões pessoais (Apêndice 10 - Nota de Campo 22/01/2024)

Assim, acredita-se que este ambiente de partilha proporcionou o fortalecimento dos laços entre os elementos do grupo e o reconhecimento da diversidade de vivências familiares. Paralelamente, a observação atenta destas interações permitiu a recolha de informação valiosa sobre as experiências, rotinas e dinâmicas familiares de cada criança, o que enriqueceu a minha prática enquanto futura educadora.

As intencionalidades pedagógicas que orientaram esta intervenção foram múltiplas: Valorizar o contexto familiar no ambiente educativo; Identificar os elementos da Família presentes nas fotografias; Envolver as

Famílias no processo educativo das crianças, encorajando as crianças a dialogarem com as Famílias partilhando o que aprenderam e exploraram na sala; Criar uma ponte entre o ambiente escolar e o contexto familiar, promovendo a valorização das vivências das crianças e das suas Famílias; Expandir o vocabulário das crianças através da exploração de situações do quotidiano e contextos significativos; Promover a capacidade de descrever o que observam, encorajando a análise visual e a verbalização das suas observações.

Acredita-se que todas estas intencionalidades pedagógicas foram, efetivamente cumpridas, resultando numa experiência educativa significativa, que potenciou o envolvimento das crianças, reforçou a articulação com as Famílias e contribuiu para a construção de um ambiente educativo mais atento, acolhedor e participativo.

De um modo geral, esta intervenção desenvolveu-se de forma muito positiva, tendo sido bem acolhida pelas crianças, que demonstraram um grande entusiasmo e envolvimento ao longo da mesma. A utilização de fotografias enviadas pelas Famílias, revelou-se um recurso eficaz para captar a atenção do grupo e potenciar momentos de partilha. O grupo mostrou-se motivado para identificar os elementos presentes nas imagens, descrever ações, recordar experiências e interagir com os outros a partir das vivências representadas. Todas as interações foram ricas e espontâneas, promovendo não só o desenvolvimento da linguagem oral e da escuta ativa, como também o fortalecimento de laços dentro do grupo. Contudo, reconhece-se que apesar do impacto positivo da atividade, não foi realizado um registo final que documentasse os momentos mais significativos, as falas das crianças e os seus progressos. Esta ausência constitui, a meu ver, um aspeto a melhorar, uma vez que esse tipo de registo poderia ter contribuído para uma reflexão pedagógica mais aprofundada, bem como para uma partilha mais concreta com a Equipa Educativa e com as próprias Famílias. Para além disso, a intervenção ficou marcada pela baixa adesão por parte das Famílias. Este

fator limitou a abrangência da atividade e impediu que todas as crianças, partilhassem as vivências do seu cotidiano familiar. Esta situação demonstra a necessidade de criar condições que favoreçam um diálogo acessível, constante e bidirecional entre o contexto educativo e contexto familiar. Tal como afirmam Marques et al. (2024) “A existência de uma boa comunicação pressupõe que haja espaços e oportunidades para que esta seja bidirecional, isto é, que ocorra da Creche para as Famílias e destas para a Creche.” (p.87). Em suma, esta intervenção permitiu refletir sobre o papel das crianças enquanto mediadoras da comunicação entre a Instituição e as suas Famílias, contribuindo não só para a construção de relações de confiança entre o grupo e as suas Famílias e a estagiária.

### **Intervenções em contexto de Jardim de Infância**

Neste contexto de estágio, o meu primeiro contacto com as Famílias ocorreu através de uma breve apresentação, acompanhada de uma fotografia, que elaborei com o intuito de ser partilhada com as Famílias do grupo. Este gesto inicial teve como principal intencionalidade apresentar-me enquanto estagiária e criar, desde o início, uma aproximação que favorecesse a construção de uma relação de confiança e proximidade. Desde o início, senti-me muito bem recebida por todas as Famílias, tendo encontrado abertura, simpatia e disponibilidade por parte de todas elas, o que reforçou a minha motivação e confiança para me envolver de forma ativa na vida do grupo. Este vínculo inicial ficou ainda mais evidente em interações posteriores, como quando a mãe do D., me relatou, com um sorriso, que o filho tinha partilhado em casa o afeto recebido, mostrando-se contente e tocada. (Apêndice 11 - Nota de Campo 09/04/2024)

## As rotinas no processo de comunicação entre as Famílias e o Jardim de Infância

À semelhança do que aconteceu no contexto de estágio em Creche, também neste contexto de estágio, as primeiras intervenções realizadas centraram-se nos momentos de Acolhimento e de Despedida das crianças. Com base na experiência anterior, reconheci nestes tempos do quotidiano educativo, oportunidades privilegiadas para estabelecer relações significativas com as Famílias, fomentar a partilha de informações relevantes e promover uma comunicação próxima e colaborativa entre estes dois contextos.

Tal como sucedera na Creche, o momento de acolhimento revelou-se o principal espaço de contacto com os familiares, sendo aquele onde, com maior frequência, ocorria a partilha de informações sobre o bem-estar da criança, acontecimentos do dia anterior, ou outros aspetos relevantes. Por outro lado, o momento da despedida teve um carácter mais breve e esporádico, uma vez que muitas crianças saíam num horário posterior ao término do meu período de estágio, o que limitava a minha presença nesse momento.

Ainda que nem sempre tivesse oportunidade de realizar diretamente o momento de acolhimento ou de despedida das crianças, mantive-me intencionalmente atenta a estes momentos, procurando observar e escutar com sensibilidade os tipos de interação que se estabeleciam entre a Equipa Educativa e as Famílias.

Essa escuta ativa tornou-se uma ferramenta pedagógica valiosa, permitindo-me compreender melhor a natureza das conversas mantidas, os temas mais frequentemente abordados, bem como a forma como se ia construindo, com respeito e empatia, a relação de confiança entre o contexto institucional e o contexto familiar.

As intencionalidades pedagógicas desenvolvidas nestes momentos, foram inspiradas e orientadas pelas intencionalidades experienciadas na

Creche, nomeadamente: Conhecer as Famílias; Estabelecer uma relação de confiança com as Famílias; Reforçar a continuidade entre o contexto familiar e institucional; Aprofundar a comunicação com as Famílias.

Acredita-se que estas intencionalidades foram concretizadas de forma significativa, promovendo um equilíbrio entre a ação e escuta, o contribuiu para a criação de relações mais próximas e colaborativas. Tal como refere Deslandes (2001), citado por Mata e Pedro (2021), ao afirmar que a construção de relações de confiança permite aos profissionais e Famílias conhecerem melhor a criança, criar estratégias educativas comuns e reforçar o papel educativo de ambos aos olhos da própria criança. Considera-se assim, que a intervenção nestes dois momentos, foi relevante para o fortalecimento da relação Família-instituição, funcionando como elo facilitador da continuidade entre os contextos de vida da criança, e contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva, próxima e ajustada à realidade de cada grupo.

#### O vídeo na partilha e construção de novas aprendizagens

Neste contexto, a segunda intervenção planeada e implementada surgiu de forma natural a partir do acompanhamento de um projeto que estava a ser desenvolvido por um pequeno grupo de crianças da sala, centrando-se no Sistema Solar. Este projeto teve início com base nos interesses demonstrados pelas crianças e foi sendo aprofundado através da exploração de livros, vídeos e conversas orientadas.

**Estagiária:** Onde é que podemos ir procurar as respostas às vossas perguntas?

**G:** Livros

**M:** Filmes

**D:** Vídeos

**G:** Computador

**V:** Podemos perguntar

**Estagiária:** A quem?

**V:** À mãe e ao pai (**Nota de campo 06/05/2024**)

Perante a quantidade e qualidade das questões colocadas pelas crianças, e tendo em conta a sugestão espontânea de uma criança no sentido de se questionarem os pais sobre o tema, procurei uma estratégia que permitisse dar continuidade ao trabalho do grupo, como também permitisse envolver as Famílias de forma significativa. Deste modo, surgiu, inicialmente, a ideia de criar um correio de sala, através do qual as crianças escreveriam cartas dirigidas às suas Famílias, onde colocariam as suas perguntas solicitando respostas igualmente em formato de carta. No entanto, após refletir e discutir a proposta com o Educador Cooperante, foi sugerida uma alternativa: a elaboração de um vídeo em que as próprias crianças, de forma dinâmica e expressiva pudessem apresentar as suas dúvidas e apelar à colaboração das Famílias. O vídeo tinha como título “Ajudem-nos a obter respostas” e estava dividido em três momentos distintos: numa primeira parte, as crianças explicavam o que já sabiam sobre o Sistema Solar, numa segunda, evidenciavam as perguntas que pretendiam ver esclarecidas e, por fim, surgia o apelo à colaboração das Famílias. Esta proposta teve como principais intencionalidades pedagógicas: Envolver as Famílias diretamente no projeto, mostrando-lhes que a sua participação pode enriquecer as aprendizagens das crianças; Demonstrar às Famílias que também são fontes de conhecimento e que a aprendizagem não acontece apenas no contexto escolar; Criar uma ponte entre o Jardim de Infância e o ambiente familiar, utilizando o vídeo como meio de partilha e comunicação; Estimular um diálogo bidirecional, onde as crianças levam questões da sala para casa e trazem respostas das

Famílias de volta para a sala; Motivar as crianças para a aprendizagem através de projetos significativos; Desenvolver competências de expressão oral e confiança nas crianças; Incentivar o trabalho em equipa e a colaboração; Utilizar recursos tecnológicos de forma pedagógica; Despertar o gosto pela investigação e descoberta; Reforçar a ligação das crianças com os temas trabalhados.

Este envolvimento da criança como ponte entre o Jardim de Infância e a Família pode ser interpretado à luz da teoria da aprendizagem social de Bandura (1989; 1996) citado por autores como Melo-Dias e Silva (2019), que sublinha o papel da observação, da interação social e da comunicação na construção de novos comportamentos e formas de pensar. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre num processo recíproco entre fatores internos, estímulos externos e o próprio comportamento, sendo fortemente influenciada pela interação com os outros. Ao participar ativamente na elaboração do vídeo – explicando o que sabiam, formulando questões e apelando à colaboração das Famílias – as crianças não só aprenderam, como também desempenharam um papel de modelos sociais junto do restante grupo, contribuindo para a circulação e construção conjunta do conhecimento entre os contextos familiar e educativo. Esta mediação ativa posiciona a criança como agente de transformação e de comunicação, reforçando o seu protagonismo no processo educativo.

Tal como defendem Mata e Pedro (2021), uma comunicação eficaz entre a Instituição e as Famílias favorece a construção de parcerias educativas e permite que as Famílias tenham uma compreensão mais clara dos objetivos pedagógicos e das aprendizagens a serem desenvolvidas. Os mesmos autores, referem ainda que “Por sua vez, as crianças, ao serem envolvidas, apercebem-se da proximidade entre os dois contextos, da importância da comunicação entre eles. Vão também tomando consciência dos objetivos, dos seus progressos e da sua valorização.” (Mata & Pedro, 2021, p.47).

Esta abordagem pedagógica está também em consonância com o modelo definido por Niza (2013) no âmbito do Movimento da Escola Moderna, que entende a prática educativa como uma construção cooperada entre as crianças, profissionais e Famílias. Assim, a criação do vídeo representou um momento de partilha fortalecendo as relações de corresponsabilidade no processo educativo.

Esta proposta de intervenção foi recebida com entusiasmo pelas crianças que integravam o projeto, nomeadamente o pequeno grupo que colaborou na gravação do vídeo, demonstrando interesse e envolvimento no mesmo. Embora a participação das Famílias na devolução das respostas, tenha sido reduzida, considera-se que esta intervenção, foi ainda assim, relevante a vários níveis. Por um lado, contribuiu para o desenvolvimento de competências de expressão oral, escuta ativa, trabalho em equipa e sentido de pertença das crianças. Por outro, permitiu reforçar a ideia de que o conhecimento é construído em comunidade, com base na colaboração entre os diferentes agentes educativos.

Do ponto de vista da prática pedagógica, esta intervenção revelou-se desafiante, sobretudo pela necessidade de encontrar formas de motivar a participação das Famílias num contexto em que, apesar de existir uma boa relação entre os contextos, a adesão a propostas mais envolventes nem sempre era imediata. Tal realidade levou-me a refletir sobre a importância de criar oportunidades diversificadas de envolvimento familiar, bem como sobre a necessidade de ajustar as estratégias de comunicação aos contextos específicos de cada grupo. Conforme referem Sarmiento e Freire (2011), a participação ativa e responsável das Famílias, permite-lhes um maior conhecimento acerca do processo educativo, fortalece o seu papel enquanto agentes de desenvolvimento e contribui para uma maior coesão entre o contexto familiar e o contexto educativo da criança.

De um modo geral, acredita-se que esta intervenção, apesar dos seus limites em termos de resposta por parte das Famílias, foi pedagogicamente

significativa. Considera-se que a intervenção demonstrou que é possível envolver as crianças de forma ativa na comunicação entre contextos, utilizando recursos simples para criar pontes entre a Instituição Educativa e a Família.

### Os eventos na integração e partilha cultural

Para além das intervenções já descritas, tive ainda a oportunidade de participar em diversas iniciativas promovidas pelo contexto educativo, como o “Dia da Família” e a “Caminhada Azul”, momentos que, embora não tenham sido pensados por mim, enriqueceram profundamente a minha experiência e permitiram reforçar a relação com as Famílias.

A “Caminhada Azul” teve como objetivo sensibilizar para os direitos das crianças e promover a inclusão social, constituindo-se como um momento de relevância educativa e social. Apesar de não ter participado no planeamento, colaborei na preparação logística, no alinhamento das crianças e no acompanhamento do grupo ao longo do percurso, garantindo a sua segurança, bem-estar e envolvimento. Acredita-se que a presença das Famílias promove a participação ativa das crianças e criou um ambiente positivo e acolhedor, evidenciando a importância do envolvimento familiar no processo educativo. Tal como defende Portugal (2017), educar de forma responsável implica criar contextos que favoreçam a tranquilidade, a descoberta e a interação, e acredita-se que estes eventos constituem precisamente espaços privilegiados para essa partilha entre crianças, Famílias e educadores.

(...) Após o término da caminhada, alguns pais falaram com o Educador e expressaram a sua satisfação pela mesma. Uma mãe mencionou que foi uma boa oportunidade para fazer algo com o seu filho e enfatizou a importância disso. Outros pais, que não puderam

comparecer, enviaram mensagens ao Educador agradecendo o convite e manifestando interesse em participar nas próximas atividades. (...)

**(Nota de Campo 23/04/2024)**

O “Dia da Família” consistiu numa celebração da diversidade e da importância da Família na vida das crianças, envolvendo atividades como um lanche partilhado e um desfile de trajes tradicionais. No âmbito da preparação da atividade, colaborei na organização dos espaços exteriores, no apoio logístico e no acolhimento das Famílias à chegada. Julga-se que esta atividade permitiu às Famílias partilhar tradições, saberes e experiências, reforçando a proximidade entre todos os membros da comunidade educativa.

De um modo geral, a minha participação nas iniciativas da “Caminhada Azul” e do “Dia da Família”, ainda que num papel de apoio, revelou-se profundamente enriquecedora para o meu percurso formativo enquanto futura educadora de infância. Acredita-se que estas duas intervenções me permitiram vivenciar de forma prática o impacto que a colaboração entre a Instituição Educativa e as Famílias pode ter no desenvolvimento das crianças e na construção de uma comunidade educativa coesa e inclusiva.

## **Reflexão global das intervenções**

Considera-se que todas as intervenções realizadas, tanto no contexto de Creche como no de Jardim de Infância, contribuíram significativamente para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância. A diversidade de contextos e experiências, aliada à constante reflexão sobre a prática, permitiu-me desenvolver competências essenciais ao exercício profissional, como a valorização da relação com as Famílias, a escuta ativa, a planificação intencional e a mediação das intervenções.

As interações diretas com os familiares ocorreram principalmente nos momentos de acolhimento e despedida das crianças, bem como em eventos promovidos pelas Instituições, como a “Caminhada Azul” e o “Dia da Família”, onde a participação ativa das Famílias contribuiu para um ambiente positivo e acolhedor, reforçando a importância do envolvimento parental no processo educativo.

Para além da comunicação direta, desenvolveram-se intervenções mediadas pelas crianças, que assumiram um papel central na ligação entre os dois contextos. A partilha de fotografias do quotidiano familiar e a criação de projetos como o vídeo sobre o Sistema Solar, permitiram que as crianças levassem questões e experiências para casa e trouxessem respostas e reflexões para o grupo, promovendo assim um diálogo bidirecional e valorizando a participação familiar. Acredita-se que estas estratégias, permitiram reconhecer o contexto de vida das crianças e integrar as Famílias de forma significativa, mesmo quando a sua presença física não era possível.

O conhecimento construído ao longo destas experiências envolveu escuta, observação e colaboração com todos os intervenientes, permitindo compreender a necessidade de adaptar estratégias à realidade de cada grupo. Tal como refere Silva et al. (2016) o conhecimento elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta, cabendo aos educadores encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam o envolvimento de todos e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. Acredita-se que estas intervenções, complementares e com diferentes níveis de participação, contribuíram não só para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, mas também, para a consolidação da minha identidade profissional. Uma identidade reflexiva, crítica e comprometida com uma educação de qualidade, promotor de vínculos significativos entre o contexto educativo e as Famílias.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Descrição e Análise dos resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos às dinâmicas de comunicação entre as crianças de Creche e de Jardim de Infância e as suas Famílias, relativamente às conversas tidas. Inicialmente, são apresentadas as tabelas referentes às dinâmicas de comunicação entre as Famílias e as crianças dos dois contextos educativos, seguindo-se a apresentação dos dados das tabelas correspondentes às crianças da Creche e do Jardim de Infância. Cada uma das tabelas encontra-se organizada por categorias e subcategorias, construídas com base nos principais temas emergentes da análises dos dados recolhidos.

Deste modo a tabela 1 apresenta a descrição e a análise dos resultados relativamente à caracterização das conversas estabelecidas entre as Famílias e as crianças da Creche.

#### Tabela 1:

*Caracterização das conversas estabelecidas entre as Famílias e as crianças da Creche*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
<b>1. Iniciativa das conversas</b>	1.1 Os pais incentivam	P1; P2; P3; P4
	1.2 A criança responde	P1; P2; P3
<b>2. Contexto de ocorrência das conversas</b>	2.1 No Carro	P2; P3; P4
	2.2 Em casa	P4

A tabela 1, é referente à caracterização das conversas estabelecidas entre as Famílias e as crianças da Creche, e esta está organizada em duas categorias: *Iniciativa das conversas* e *Contexto de Ocorrência das conversas*.

A primeira categoria - *Iniciativa das conversas* – contempla duas subcategorias: A subcategoria *Os pais incentivam* foi a mais frequentemente mencionada pelos participantes, traduzindo a percepção de que a iniciativa parte, na maioria das vezes, dos adultos: “Normalmente somos nós que puxamos a conversa” (P1); “Falo muito com ele” (P3). A segunda subcategoria *A criança responde* corresponde às situações em que as crianças reagem à questão colocada: “Cada vez ele fala mais” (P1); “Acaba sempre por responder” (P2); “Às vezes ele diz, outras vezes não, mas acaba sempre por conseguir desenvolver bem” (P3).

A segunda categoria aborda o *Contexto de Ocorrência das conversas* e está igualmente dividida em duas subcategorias. A primeira subcategoria é referente as conversas realizadas no carro: “Quando chegamos ao carro” (P2); já a segunda subcategoria refere-se às interações que acontecem no ambiente doméstico, nomeadamente durante os momentos de refeição: “À mesa enquanto estamos a jantar” (P4).

De um modo geral, os dados da tabela 1 permitem observar que, de acordo com os pais, são estes que, predominantemente, tomam a iniciativa de iniciar as conversas com as crianças, sendo que estas tendem a responder positivamente. Quanto ao contexto, os momentos do quotidiano como as deslocações de carro ou as refeições em Família, surgem como oportunidades privilegiadas para o diálogo entre as crianças e as suas Famílias.

Apresenta-se de seguida a tabela 2 com a descrição e análise do conteúdo das conversas existentes, de acordo com os pais, entre as crianças e os mesmos no que respeita ao dia na Creche.

**Tabela 2**

*Conteúdo das conversas existentes, de acordo com os pais, entre os pais e as crianças de Creche*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
<b>1. Cuidados e Bem Estar</b>	1.1 Alimentação	P1; P2; P4
	1.2 Higiene	P4;
	1.3 Comportamento	P4;
	1.4 Bem- estar	P1; P2; P3; P4
<b>2. Atividades, brincadeiras e socialização</b>	2.1 Atividades Pedagógicas	P1; P4
	2.2 Brincadeiras	P2; P3; P4
	2.3 Relacionamento Social	P2

A tabela 2 diz respeito ao *Conteúdo das conversas* realizadas entre as Famílias e as crianças de Creche e está organizada em duas categorias principais: *Cuidados e Bem Estar* e *Atividades, brincadeiras e Socialização*.

A primeira categoria - *Cuidados e Bem Estar* – inclui quatro subcategorias: *Alimentação; Higiene; Comportamento; Bem-estar*. Como é

possível observar a subcategoria *Bem-estar* foi a mais referida: “O que ele

fez” (P1); “Qual foi a coisa que ele mais gostou durante o dia” (P3). Segue-se a subcategoria da *Alimentação*, que também foi mencionada algumas vezes pelos participantes: “O que comeu” (P2); “Se gostou da comida (P4)”. As subcategorias *Higiene* e *Comportamento* foram mencionadas pelo mesmo participante, centrando-se em aspetos do quotidiano e da autorregulação da criança: “Se fez xixi nas cuecas” (P4); “Se se portou bem” (P4) respetivamente.

A segunda categoria *Atividades, brincadeiras e socialização* agrupa três subcategorias distintas: *Atividades Pedagógicas*; *Brincadeiras e Relacionamento social*. A subcategoria *Brincadeiras* revelou-se como sendo mais vezes referida: “Se brincou com os amigos” (P4). Por sua vez, a subcategorias das *Atividades Pedagógicas* também foi destacada pelos pais das crianças que referem as experiências educativas que as crianças abordam nas suas conversas: “Sobre as atividades” (P1); “Se fez desenhos ou pinturas” (P4). Por fim, a última subcategoria – *Relacionamento Social* – foi mencionada por um participante (P2), focando-se na dimensão relacional da criança, através de expressões: “Como é que se chamam os amigos”; “Como se chamam as educadoras”.

Em síntese, os dados apresentados nesta tabela evidenciam que os conteúdos das conversas entre as Famílias e as crianças, em contexto de Creche, se centram, maioritariamente, no bem-estar emocional e físico das crianças, bem como nas experiências lúdicas e as suas brincadeiras vivenciadas durante o dia.

No decurso da análise realizada, foi possível identificar a importância atribuída pelas Famílias às conversas que mantêm com as crianças no quotidiano. Neste âmbito, emergiram duas dimensões principais: por um lado, a valorização das conversas enquanto meio para avaliar as vivências das crianças e, por outro lado o seu papel na promoção do desenvolvimento infantil.

A primeira dimensão diz respeito à intenção dos pais em compreender de que forma os filhos experienciam o seu dia a dia. Esta preocupação manifesta-se na tentativa de reconstruir os episódios mais marcantes do quotidiano das crianças, valorizando aquilo que estas partilham sobre os momentos vividos. Deste modo, os discursos parentais revelam uma procura ativa por entender como a criança se sentiu e o que mais a impactou ao longo do dia: “Tentamos sempre ter uma conversa com ele para perceber como foi o seu dia” (P2).

A segunda dimensão relaciona-se com o uso intencional das conversas como ferramenta de estimulação do desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível da expressão oral, da memória e da capacidade de reflexão. Neste sentido, os pais referem que procuram incentivar os filhos a desenvolver o discurso sobre os temas abordados, estimulando a sua capacidade de recordar acontecimentos e de expressar ideias de forma mais estruturada: “para perceber do que é que ele se lembra (...)” (P3)

De seguida, apresenta-se a tabela 3 que é referente caracterização das conversas estabelecidas entre as Famílias e as crianças do Jardim de Infância

**Tabela 3:**

*Caracterização das conversas de acordo com pais das crianças de Jardim de Infância*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
1. <b>Interlocutores das conversas</b>	1.1 Mãe	P1; P2; P3; P4

	1.2 Pai	P1; P2; P3; P4
2. <b>Iniciativa das conversas</b>	2.1 Os pais incentivam	P1; P2; P3; P4
	2.2 A criança partilha espontaneamente	
3. <b>Contexto de ocorrência das conversas</b>	3.1 No Carro	P1; P2
	3.2 Em casa	P1; P3; P4

A tabela 3, representa a Caracterização das conversas existentes entre as Famílias e as crianças do Jardim de Infância e está dividida em três categorias: *Interlocutores das conversas*; *Iniciativa das conversas* e *Contexto de ocorrência das conversas*.

A primeira categoria - *Interlocutores das conversas* – está organizada em duas subcategorias, Mãe e *Pai*. Como é possível observar na tabela, todas as Famílias mencionaram que as crianças conversam com ambos os pais: “a V fala bastante comigo e com o pai (P1)”; “o G divide-se um pouco entre mim e o pai” (P2).

A segunda categoria diz respeito à *Iniciativa das conversas* e encontra-se dividida em duas subcategorias: *Os pais incentivam* e *A criança partilha espontaneamente*. Como é possível observar-se na tabela, a subcategoria mais mencionada foi a segunda, evidenciando que são frequentemente as crianças que partilham espontaneamente as experiências vividas: “a V. fala bastante sobre o seu dia aqui na Instituição” (P1); “o M. fala bastante sobre o seu dia” (P3).

A última categoria é relativamente ao *Contexto de ocorrência das conversas*, apresentando duas subcategorias: *No carro* e *Em casa*. A subcategoria mais mencionada foi a segunda – *Em casa*: “quando estamos a jantar (P1)”; “assim que chega a casa (P4)”. A subcategoria *No carro* também

foi mencionada, embora por menos participantes: “assim que entra no carro, começa logo a contar-me sobre o seu dia” (P1).

De um modo geral, os dados da tabela 3 revelam que as conversas entre as crianças e os seus familiares ocorrem com frequência e envolvem, na maioria dos casos, ambos os progenitores. Ainda que existam variações na predominância de um dos elementos parentais, observa-se uma presença significativa da figura paterna. Além disso, a partilha tende a partir da própria criança. Por fim, os contextos de ocorrência de conversa mais mencionados remetem para espaços familiares e de proximidade como a casa.

Seguidamente será apresentada a tabela 4 que diz respeito à descrição e análise do conteúdo das conversas existentes entre os pais e as crianças do Jardim de Infância.

#### **Tabela 4:**

*Conteúdo das conversas existentes, de acordo com os pais, entre os pais e as crianças do Jardim de Infância*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
<b>1. Cuidados e Bem-Estar</b>	1.1 Alimentação	P2; P3; P4
	1.2 Higiene	
	1.3 Comportamento	
	1.4 Bem-estar	P1; P2; P4

---

2. <b>Atividades, brincadeiras e socialização</b>	2.1 Atividades Pedagógicas	P1; P2; P3; P4
	2.2 Brincadeiras	P1; P2; P3; P4
	2.3 Relacionamentos	P1; P2; P3; P4

---

A tabela 4 apresenta o Conteúdo das conversas que ocorrem entre as crianças e os seus familiares, estando organizada em duas categorias.

A primeira categoria diz respeito aos *Cuidados e Bem-estar* e está subdividida em quatro subcategorias: *Alimentação; Higiene; Comportamento e Bem-estar*. Como é possível observar-se, apenas duas subcategorias foram mencionadas pelos inquiridos: *Alimentação*: “O que comeu” (P2) e *Bem-estar*: “está sempre a contar histórias sobre o que fez durante o dia” (P1).

A segunda categoria – *Atividades, brincadeiras e socialização* – encontra-se organizada em três subcategorias distintas, sendo que todas elas foram mencionadas pelos participantes. Relativamente à subcategoria das *Atividades pedagógicas*, foram partilhadas diversas experiências: “os projetos que estão a desenvolver” (P1); “gosta muito de falar sobre as atividades que fez” (P2); “ou a nova história que ouviu” (P3); “como pintar e desenhar” (P4). Na subcategoria *Brincadeiras*, os participantes mencionaram que aquilo que as crianças referiam mais era o recreio: “o que fizeram durante o recreio” (P4), enquanto a subcategoria *Relacionamentos*, ficou evidenciada através das interações descritas com os pares e outros: “com quem brincou” (P1); “a pessoa que visitou a Instituição/sala” (P3).

Em síntese, a análise do conteúdo das conversas evidencia uma forte presença de temas relacionados com as atividades desenvolvidas no contexto educativo, nomeadamente as experiências pedagógicas, os momentos de brincadeira e as interações sociais. Estes tópicos parecem assumir um papel

central nas narrativas das crianças, funcionando como mediadores naturais da comunicação com as Famílias. Em contraste, os aspetos ligados aos cuidados físicos, como a higiene e o comportamento, surgem com menor expressividade ou acabam mesmo por estar ausentes nos relatos dos participantes.

Tal como aconteceu com os dados obtidos através da análise das tabelas dos familiares das crianças de Creche, a análise dos dados recolhidos junto dos familiares das crianças do Jardim de Infância também permitiu identificar a importância atribuída às conversas realizadas com os filhos sobre o quotidiano na Instituição. Neste domínio, emergem duas categorias principais: a primeira, relacionada com a avaliação das vivências das crianças, e a segunda, com a promoção do seu desenvolvimento.

No que se concerne à primeira categoria, observou-se que um dos participantes destacou as conversas como uma ferramenta fundamental para aceder ao universo experiencial da criança. Este familiar reconhece que, através do diálogo diário que tem com a criança, consegue perceber aquilo de que a criança gosta mais na Instituição, bem como acompanhar o seu progresso: “consigo entender melhor o que ela mais gosta na escola” (P1)

A segunda categoria remete para o uso das conversas como estratégia de estímulo ao desenvolvimento infantil. Neste caso, foi também um único participante a referir explicitamente esta função, enfatizando a importância do diálogo na promoção da expressão oral e da capacidade de reflexão da criança: “até o incentivo a fazer um desenho sobre o que ele mais gostou no dia” (P2). A prática de convidar a criança a desenhar aquilo de que mais gostou no seu dia é um exemplo concreto de como a conversa se pode transformar numa oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento de competências expressivas.

A análise dos dados recolhidos junto dos pais e das crianças em contexto de Creche e Jardim de Infância permitiu identificar a relevância atribuída às conversas estabelecidas no seio familiar sobre o quotidiano institucional. Estas interações, aparentemente simples, assumem um papel significativo enquanto meio de aproximação entre a criança e os seus familiares, e revelam-se distintas consoante a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra.

No que diz respeito à iniciativa das conversas, observa-se que no contexto da Creche, é maioritariamente o adulto que promove o diálogo com a criança, incentivando-a a partilhar as experiências do seu dia. Já no Jardim de Infância, embora os pais também assumam esse papel, destaca-se a partilha espontânea por parte das crianças. Esta diferença pode ser compreendida à luz do desenvolvimento da linguagem e da capacidade de autorreflexão da criança, que se vai tornando progressivamente mais capaz de relatar acontecimentos e exprimir ideias com clareza.

Relativamente ao contexto em que as conversas ocorrem, tanto na Creche como no Jardim de Infância, são referidos momentos do quotidiano familiar como o carro ou as refeições em casa. Estes contextos, surgem como oportunidades privilegiadas para o diálogo, funcionando como espaços de transição entre o mundo institucional e o ambiente familiar.

No que toca ao conteúdo das conversas, em Creche predominam os temas relacionados com os cuidados básicos e o bem-estar emocional e físico da criança, como a alimentação, a higiene e o comportamento. Já no Jardim de Infância, as conversas centram-se mais frequentemente nas atividades pedagógicas, nas brincadeiras e nos relacionamentos estabelecidos, refletindo o alargamento da experiência social e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e comunicativas das crianças.

Apesar das diferenças existentes, tanto em Creche como no Jardim de Infância, os pais reconhecem a importância do diálogo não só como meio de

aceder ao universo experiencial da criança, mas também como ferramenta de estimulação do seu desenvolvimento.

Estas constatações vão ao encontro das perspetivas de Vygotsky (1978), para quem a linguagem tem um papel mediador no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Este autor defende que é através da linguagem que a criança interioriza significados sociais e culturais, sendo esta mediação essencial para a construção do pensamento e para o desenvolvimento cognitivo. Assim, o diálogo estabelecido com os adultos – nomeadamente em contexto familiar – assume-se como uma ferramenta fundamental na construção de conhecimento e na reorganização das vivências da criança.

Para além do impacto no desenvolvimento individual da criança, estas conversas familiares funcionam também como mediadoras na relação entre o meio familiar e a Instituição Educativa. Ao permitirem que os pais acedam às vivências institucionais dos filhos, estas interações reforçam a visibilidade da Creche e do Jardim de Infância no seio familiar, potenciando uma comunicação mais sensível, ativa e ajustada entre os educadores e as Famílias.

Em suma, a análise realizada evidencia que as conversas em contexto familiar sobre o quotidiano das crianças na Instituição Educativa representam uma prática essencial ainda que com características distintas consoante a etapa de desenvolvimento. Na Creche, o adulto assume um papel mais diretivo, refletindo as necessidades comunicacionais das crianças mais novas. No Jardim de Infância, verifica-se uma maior autonomia da criança e uma diversificação dos temas abordados. Em ambos os casos, estas interações familiares não só possibilitam a reconstrução das vivências, como também contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança e para o fortalecimento da articulação entre o meio familiar e o contexto educativo.

A tabela que se irá apresentar a seguir – Tabela 5 – diz respeito à caracterização das conversas existentes entre as crianças de Creche e os seus familiares, pelo ponto de vista dos mais novos.

**Tabela 5**

*Caracterização das conversas de acordo com as crianças de Creche*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
<b>1. Interlocutores das conversas</b>	1.1 Mãe	C1; C2; C3;
	1.2 Pai	C4
	1.3 Irmãos	C1; C2; C4
		C4
<b>2. Iniciativa das conversas</b>	2.1 Os pais perguntam	C1; C2; C3
<b>3. Contexto de ocorrência das conversas</b>	3.1 No carro	C1
	3.2 Em casa	C2; C4

A tabela 5, apresenta a Caracterização Das Conversas entre as crianças de Creche e os seus familiares, sendo organizada em três categorias: os *Interlocutores das conversas*; a *Iniciativa das Conversas* e o *Contexto de ocorrência das conversas*.

Como é possível observar, a primeira categoria - *Interlocutores das conversas* - está dividida em três subcategorias, sendo que a subcategoria mais referida foi a que refere que é com a *Mãe* que os participantes conversam

mais: “Sim, a mãe” (C3). A segunda subcategoria diz respeito ao pai e foi a segunda subcategoria que os inquiridos referiram mais: “o pai” (C2). Por fim, a última subcategoria refere os irmãos como interlocutores das conversas. Esta subcategoria foi a menos abordada, tendo sido apenas referida por uma criança: “com o mano” (C4).

No que concerne à segunda categoria, esta diz respeito à *Iniciativa das conversas*. Esta categoria é composta por uma única subcategoria que diz respeito ao questionamento por parte dos pais. Neste sentido, a maioria das crianças indicou que são os pais quem habitualmente iniciam as conversas, questionando sobre o dia passado na Creche: “perguntam sempre o que fiz” (C2); “pergunta todos os dias” (C3).

Por fim, a última categoria aborda o *Contexto de ocorrência das conversas*, sendo dividida em duas subcategorias: *No carro* e *Em casa*. Os dados indicam que o contexto *Em casa* é o mais frequente, sendo referido por duas crianças: “Quando comemos” (C4); “Quando chego a casa” (C2), já a primeira subcategoria – *no carro* - foi apenas mencionado por uma criança: “no carro (quando vão buscar)” (C1).

Ao observar-se a tabela 5, e de forma geral, os dados obtidos revelam que as crianças da Creche conversam, maioritariamente, com a figura materna, sendo esta o principal interlocutor referido. Também é possível verificar-se que a maior parte das crianças refeririam que a iniciativa destas conversas partem por parte dos pais. No que diz respeito ao contexto em que estas conversas acontecem, verifica-se que predominam os momentos em casa, embora também ocorram no carro.

A tabela 6 que iremos apresentar de seguida, diz respeito ao conteúdo das conversas existentes entre as crianças de Creche e as suas Famílias.

**Tabela 6:**

*Conteúdo das conversas existentes, de acordo com as crianças, entre as crianças de Creche e os pais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
1. <b>Cuidados e Bem Estar</b>	1.1 Alimentação	C1; C2; C4
	1.2 Higiene	C4
	1.3 Comportamento	C4
2. <b>Atividades, brincadeiras e socialização</b>	2.1 Atividades Pedagógicas	C1
	2.2 Brincadeiras	C1; C2; C3

A tabela 6 apresenta informações relativas ao *Conteúdo Das Conversas*, e está dividida em duas categorias: *Cuidados e Bem Estar* e *Atividades, Brincadeiras e Socialização*.

A primeira categoria, *Cuidados e Bem Estar*, está dividida em três subcategorias: *Alimentação*; *Higiene* e *Comportamento*. Como é possível observar-se é sobre a alimentação que as crianças falam mais, tendo esta categoria, sido abordada pela maioria das crianças: “o que foi o comer” (C1); “se comi tudo” (C4). As subcategorias *Higiene* e *Comportamento* foram ambas mencionadas por uma única criança, que menciona “se fiz xixi nas cuecas” (C4) e “Se portei bem” (C4), respectivamente.

A segunda categoria deste tema - *Atividades, Brincadeiras e Socialização* – está dividida em duas subcategorias: *Atividades Pedagógicas* e *Brincadeiras*. A subcategoria que teve mais destaque foi a das *Brincadeiras*

que foi abordada por três crianças: “Com quem brinquei” (C1); “Onde brinquei” (C2); “O que brinquei” (C3). Já primeira a subcategoria das *Atividades Pedagógicas* foi apenas referida por uma criança: “Se pintei” (C1).

Em síntese, os dados apresentados evidenciam que o conteúdo das conversas entre as crianças e as suas Famílias se centra, maioritariamente em aspetos relacionados com os cuidados e o bem-estar, destacando-se, em particular a alimentação como sendo o tópico mais abordado. As dimensões da higiene e do comportamento também emergem, embora de forma menos expressiva. Paralelamente, verifica-se uma valorização das atividades desenvolvidas no contexto educativo, nomeadamente as brincadeiras, que constituem outro tópico central das conversas, sobre tudo no que respeita aos parceiros das brincadeiras, ao local e à natureza das interações. A subcategoria das atividades pedagógicas, apesar de referida menos vezes, foi também um tópico que as crianças abordam quando conversam com as suas Famílias.

Apresenta-se de seguida a tabela 7 com a descrição e análise da caracterização das conversas existentes entre as crianças de Jardim de Infância e as suas Famílias.

**Tabela 7:**

*Caracterização das conversas de acordo com crianças de Jardim de Infância*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Referências</b>
1. <b>Interlocutores das conversas</b>	1.1 Mãe	C1; C2; C3; C4
	1.2 Pai	
		C1; C2; C3

2. <b>Iniciativa das conversas</b>	2.1 Os pais incentivam	C1; C2
3. <b>Contexto de ocorrência das conversas</b>	3.1 No carro	C1; C2
	3.2 Em casa	C2; C3

A tabela 7, é relativa à caracterização das conversas de acordo com as crianças de Jardim de Infância e encontra-se organizada em três categorias principais: *Interlocutores das conversas*; *Iniciativa das Conversas* e *Contexto de Ocorrência das conversas*.

A primeira categoria *Interlocutores das conversas* divide-se em duas subcategorias: *Mãe, Pai*. Através da tabela é possível observar que as crianças revelam uma maior incidência da figura materna como figura interlocutora privilegiada, conforme ilustram as expressões como: “também conto à mãe” (C3); “Com a mãe” (C4). As referências ao pai como interlocutor das conversas surgem nos participantes, evidenciados nas falas: : “e com o pai” (C1); “Com os dois” (C2).

A segunda categoria *Iniciativa das Conversas*, contempla uma única subcategoria, na qual se observa que é frequentemente a Família que toma a iniciativa de promover as conversas: “Perguntam” (C1).

Por fim, a terceira categoria refere-se ao *Contexto de Ocorrência das conversas*, sendo possível identificar dois cenários distintos: *No carro* e *Em casa*. Apenas três crianças mencionaram o contexto em que as conversas ocorrem, apontando momentos específicos como por exemplo: “Assim que

chegamos ao carro” (C1); “Ou quando chegamos a casa” (C2); “Quando estamos a jantar” (C3).

Ao elaborar-se uma análise global da tabela 7, esta evidencia que as conversas sobre o Jardim de Infância ocorrem, maioritariamente, com a figura materna, sendo também mencionadas interações com o pai e, em alguns casos, com ambos. Verifica-se ainda que, segundo os relatos das crianças, a iniciativa destas conversas parte, frequentemente, dos próprios pais. Quanto ao contexto em que estas interações se desenrolam, destaca-se a sua ocorrência em momentos quotidianos, como o trajeto de carro e as rotinas de casa nomeadamente a hora de jantar.

Por fim, a última tabela que irá ser apresentada – Tabela 8 – diz respeito ao conteúdo das conversas existentes entre as crianças de Jardim de Infância e as Famílias.

**Tabela 8:**

*Conteúdo das conversas existentes, de acordo com as crianças, entre as crianças de Jardim de Infância e os pais*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Referências</b>
1. <b>Cuidados e Bem Estar</b>	1.1 Alimentação	C4
	1.2 Bem-estar diário	C1; C3
2. <b>Atividades, brincadeiras e socialização</b>	2.1 Atividades Pedagógicas	C1; C2; C3
	2.2 Brincadeiras	C2;

---

### 2.3 Relacionamentos

---

A tabela 8 apresenta a análise relativa ao conteúdo das conversas estabelecidas entre as crianças e as suas Famílias, estando distribuída por duas categorias principais. A primeira categoria intitulada de *Cuidados e Bem estar*, contempla duas subcategorias: *Alimentação*, referida por uma criança (C4) que partilhou comentários como: “Se comi tudo ao almoço ou não”; e o *Bem-estar diário*, mencionada por duas crianças (C1 e C3), destacando-se expressões como: “Conto o que fiz”.

A segunda categoria *Atividades, brincadeiras e socialização*, está subdividida em três subcategorias. A primeira subcategoria *Atividades Pedagógicas* foi referida por três crianças que mencionaram aspetos relacionado com as aprendizagens e tarefas feitas: Se aprendi alguma coisa nova ou não” (C1); “Ou a experiência que fizemos” (C2); “Se fiz a minha tarefa ou não” (C3). A subcategoria *Brincadeiras* surgiu apenas no discurso de uma criança (C2), que indicou: “Eu falo que brinquei no recreio”. Já a última subcategoria evidenciou as interações com os pares: : “Com quem brinquei” (C1); “Que brinquei com os meus amigos” (C4).

Estes dados demonstram que os conteúdos partilhados pelas crianças com as suas Famílias refletem tanto aspetos do seu bem-estar físico e emocional, como também das experiências vivenciadas no contexto educativo.

Dando continuidade à análise anteriormente realizada sobre as conversas relatadas pelos pais, importa agora considerar o ponto de vista das próprias crianças relativamente às interações que mantêm com os seus familiares sobre as vivências na Creche e no Jardim de Infância . Acredita-se que a escuta das crianças permite aceder não só ao modo como interpretam

as experiências institucionais, mas também à forma como as organizam e comunicam em contexto familiar. Esta perspetiva oferece uma leitura complementar e essencial para compreender o papel da criança, enquanto sujeito ativo na mediação entre a Instituição Educativa e a Família, evidenciando diferenças significativas entre os dois contextos. Neste sentido, e tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), a escuta deve ser entendida como um processo que valoriza a colaboração da criança na “co construção do conhecimento” e na codificação da sua própria jornada de aprendizagem.

No que diz respeito aos interlocutores com quem as crianças referem conversar sobre o seu dia, verifica-se que, ambos os contextos, a figura mãe surge como principal referência. No entanto, no Jardim de Infância, as crianças demonstram maior tendência para incluir o pai como parceiro de diálogo e, por vezes, referem que conversam com ambos os progenitores. Em Creche, embora também haja menções ao pai e até a irmãos, estas são mais pontuais, o que acaba por refletir a menor capacidade de expressão da criança.

No que concerne à iniciativa das conversas, é comum em ambos os contextos, que as crianças reconheçam o papel dos pais enquanto iniciadores, através de perguntas diretas sobre o dia da criança. Contudo, no Jardim de Infância começa a emergir uma maior espontaneidade por parte das crianças, que demonstram mais facilidade e autonomia na partilha das suas experiências, mesmo quando não questionadas diretamente.

Quando ao contexto em que estas conversas ocorrem, as crianças referem momentos típicos do quotidiano familiar, como o trajeto de carro até casa ou os momentos de refeição. Acredita-se que estes espaços de transição, que ocorrem num ambiente seguro e familiar, funcionam como oportunidades privilegiadas para a expressão da criança e para o reforço da ligação entre os dois contextos centrais da sua vida: o familiar e o educativo.

Considera-se que as diferenças mais expressivas são observadas ao nível dos conteúdos partilhados. No contexto de Creche, o discurso das crianças centra-se maioritariamente em aspetos relacionados com os cuidados

básicos e o bem-estar das crianças. Para além disso, surgem com frequência referências às brincadeiras, sobretudo no que respeita a com quem brincam e ao que fizeram. Já no Jardim de Infância, o conteúdo das conversas adquire uma maior complexidade, abrangendo aspetos ligados às atividades pedagógicas, como as aprendizagens realizadas, as tarefas concluídas e as experiências vividas. Compreende-se que as crianças começam também a valorizar as relações sociais.

Esta evolução pode ser compreendida à luz das teorias de Bruner (s.d) citado por Leão e Goi (2021), que defende que a linguagem é um instrumento central na construção da realidade e na organização da experiência. À medida que a criança desenvolve a sua capacidade narrativa, ganha também possibilidade de dar significado às suas vivências, reinterpretá-las e partilhá-las com os outros. Tal como refere o autor, “a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural” (Bruner, s.d., citado por Leão & Goi, 2021, p.6). Assim, as conversas estabelecidas com os pais não são apenas momentos de comunicação, mas também de reconstrução simbólica da experiência educativa.

Por sua vez, Siraj-Blatchford et al. (2002), refere que as interações de qualidade são aquelas em que os adultos estão atentos aos interesses da crianças, modelam e expandem a linguagem, incentivam a expressão do pensamento e ajudam-na a estabelecer conexões entre experiências. Este tipo de diálogo, quando presente nas conversas familiares sobre o quotidiano na Creche ou no Jardim de Infância, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e comunicativo da criança.

Fazendo uma comparação entre os discursos das Famílias e das crianças, julga-se que a análise conjunta evidencia tanto pontos de convergência como divergência. Ambos valorizam as conversas sobre o quotidiano na Creche e no Jardim de Infância como momentos significativos de partilha e ligação entre a casa e a instituição. No entanto as perspetivas

diferem quanto ao foco e à intencionalidade. As Famílias tendem a encarar essas interações como uma oportunidade para acompanhar o bem-estar, os comportamentos e as aprendizagens dos filhos procurando compreender o modo como vivem o seu dia. As crianças, por sua vez, privilegiam nas suas narrativas as dimensões mais afetivas e lúdicas, centrando-se nas brincadeiras, nas relações com os pares e nas experiências que lhes despertam interesse e prazer. Apesar destas diferenças, observa-se uma sintonia quanto ao valor atribuído ao diálogo enquanto forma de reforçar a proximidade e de manter viva a ligação entre os dois contextos fundamentais da vida da criança.

Em suma, os dados analisados mostram que todas as crianças comunicam com as suas Famílias sobre o que vivenciam na Instituição Educativa, embora o façam de forma distinta consoante a sua etapa de desenvolvimento. Acredita-se que a transição da Creche para o Jardim de Infância marca uma ampliação temática e discursiva, com mais autonomia por parte da criança, maior profundidade dos temas abordados e crescente valorização das relações sociais e das aprendizagens realizadas.

Assim, considera-se que é relevante reconhecer o valor destas conversas como parte integrante do processo educativo sendo essencial para a comunicação entre a Família e a Instituição. Ao permitir que a criança partilhe, reorganize e dê significado às suas vivências, estas interações reforçam a ligação entre os dois contextos fundamentais da sua vida e promovem uma continuidade educativa que respeita a voz da criança, a envolve e a reconhece como participante ativa no seu próprio processo de desenvolvimento.

## CAPÍTULO V : CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo traduz o culminar de um percurso de formação inicial pautado pela articulação entre a teoria e a prática, observação e intervenção, reflexão e ação. Considera-se que o estudo realizado permitiu aprofundar a compreensão sobre a comunicação entre a Instituição Educativa e as Famílias, reconhecendo-a como um eixo estruturante da qualidade pedagógica e do desenvolvimento global das crianças.

A problemática que orientou este estudo centrou-se em compreender de que modo as crianças podem ser envolvidas como mediadoras da comunicação entre a Instituição Educativa e as Famílias, reconhecendo os seus contributos e potencialidades nesse processo. Para dar resposta à questão de investigação – De que forma o papel ativo da criança na relação entre a Creche/Jardim de infância e a Família pode contribuir para o desenvolvimento do potencial educativo de ambos os contextos? – definiram-se como principais objetivos: identificar e analisar as perceções das vivências educativas na Creche e no Jardim de Infância; compreender as perceções das crianças acerca das conversas mantidas com os familiares; e refletir sobre estratégias de comunicação entre os profissionais e as famílias, potencialmente promotoras do papel mediador da criança nesta relação, tanto em contexto de Creche como em Jardim de Infância.

Com o intuito de alcançar estes objetivos, recorreu-se a diferentes instrumentos de recolha de dados – nomeadamente a observação, as conversas informais e os grupos focais – procurou-se conhecer os processos de comunicação existentes, analisar as suas dinâmicas e compreender o modo como as crianças participam ativamente nesse diálogo entre os dois contextos educativos. Assim, ao longo deste relatório, procurou-se não apenas descrever as práticas observadas, mas também fundamentá-las teoricamente e analisá-las criticamente, integrando as perspetivas da literatura com as evidências recolhidas nos contextos de estágio.

Neste quadro de investigação e intervenção, foram implementadas diferentes estratégias para promover a aproximação entre a Instituição Educativa e as Famílias, nomeadamente atividades de partilha, momentos de diálogo e iniciativas que deram voz às famílias. Julga-se que estas experiências se revelaram essenciais não apenas para recolher dados relevantes para a investigação, mas também para consolidar aprendizagens no âmbito da prática pedagógica.

Assumindo-se como um trabalho de investigação-ação, o estudo integrou permanentemente momentos de observação, análise e reajuste das práticas, procurando articular a teoria com a realidade concreta dos contextos. Esta abordagem possibilitou uma leitura crítica e sustentada das estratégias desenvolvidas, bem como das perceções recolhidas junto das famílias e das crianças. Os resultados apresentados no Capítulo IV evidenciaram que tanto as famílias como as crianças valorizam as conversas sobre o quotidiano institucional. Contudo observaram-se diferenças evidentes nas formas como essas interações são vividas: as famílias tendem a centrar-se em aspetos ligados ao bem-estar e às rotinas, enquanto as crianças enfatizam as dimensões afetivas e lúdicas, revelando prazer em partilhar as brincadeiras e as relações com os pares.

Neste sentido, as intervenções pedagógicas realizadas procuraram colocar as crianças e as suas famílias no centro do processo comunicativo, traduzindo os princípios da investigação-ação em práticas concretas. No contexto de Creche, destacaram-se os momentos de acolhimento e despedida, assumidos de forma intencional como oportunidades privilegiadas de contacto, escuta e a construção de uma relação de confiança com as famílias. Para além disso, a proposta “Conexões visuais – fotografias das famílias”, permitiu trazer para a sala imagens do quotidiano famílias, criando assim pontes entre o ambiente familiar e o ambiente institucional, promovendo a partilha de experiências por parte das crianças. Já no Jardim de Infância, a comunicação foi reforçada igualmente através dos momentos de acolhimento

e despedida, em que se procurou uma interação mais próxima e significativa com os familiares das crianças, e pela implementação de uma iniciativa integrada no projeto sobre o Sistema Solar, que levou as crianças a envolver as famílias na procura de respostas para as suas curiosidades, aproximando assim ambos os contextos.

Globalmente, estas iniciativas demonstraram que a comunicação com as famílias não deve restringir-se a mecanismos formais, mas pode assumir a forma de intervenções quotidianas, simples e significativas que respeitam os ritmos e contextos de cada criança. Como afirmam Mata e Pedro (2021), “As atividades integradas nas rotinas familiares são as mais fáceis de executar para os pais, e podem ter um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (p.57). Neste sentido, as intervenções realizadas constituíram não apenas uma experiência de aproximação entre o estabelecimento educativo e família, mas também uma evidência prática de que a comunicação pode e deve ser entendida como um processo contínuo, contextualizado e partilhado.

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que a comunicação entre a Instituição e as famílias enfrenta desafios que influenciam a qualidade das interações. Uma das primeiras dificuldades observadas foi as barreiras linguísticas vividas no contexto de Creche, onde a diversidade de nacionalidades dificultava a comunicação fluida. Esta realidade exigiu a procura de recursos de mediação que pudessem transcender o uso exclusivo da língua. Assim, surgiu a intervenção “Conexões visuais – fotografias das famílias”, cujo principal objetivo foi proporcionar às crianças um espaço para falar sobre as suas famílias, valorizando as vivências familiares no ambiente educativo. De acordo com Cummins (2001), as estratégias visuais desempenham um papel decisivo na inclusão das famílias, pois a comunicação apoiada em pistas visuais e situacionais acaba por tornar-se mais acessível e compreensível, mesmo quando o domínio linguístico é limitado.

Também os momentos de acolhimento e de despedida, embora valorizados como espaços de contacto, revelaram por vezes constrangimentos devido à pressa dos pais, o que limitava diálogos mais prolongados. No Jardim de infância, o principal desafio prendeu-se com a necessidade de criar estratégias de comunicação mais participativas, que envolvessem as famílias nas aprendizagens das crianças de uma forma natural. A integração do Projeto sobre o Sistema Solar, ao incentivar as crianças a procurar respostas junto das suas famílias, permitiu ultrapassar este obstáculo. Acredita-se que esta estratégia demonstrou que a comunicação pode ser estimulada através da curiosidade infantil e da mediação da própria criança, que assume um papel ativo como elo de ligação entre os dois contextos.

Deste modo, considera-se que as dificuldades encontradas não foram encaradas como limitações, mas como oportunidades para experimentar soluções pedagógicas ajustadas ao contexto. A utilização de recursos visuais, a valorização dos momentos informais de interação e a mobilização das crianças como mediadoras revelaram-se estratégias eficazes para reforçar a comunicação. Assim, foi possível demonstrar que, mesmo perante constrangimentos significativos, é viável desenvolver práticas inclusivas e colaborativas que estreitam a relação entre a Instituição educativa e a família.

Ao longo das várias intervenções apresentadas, foi possível compreender, com maior profundidade, o valor da corresponsabilidade educativa e o papel fundamental que as famílias desempenham no processo de desenvolvimento da criança. Mesmo perante alguns desafios, como a menor participação de famílias no contexto de Creche, foi possível construir pontes de comunicação e perceber o quanto o envolvimento familiar é valorizado pelas próprias crianças.

Estratégias como a escuta nos momentos de acolhimento e despedida, valorização das rotinas, a partilha de fotografias de vivências familiares ou a elaboração de um vídeo com questões dirigidas às famílias permitiram uma aproximação afetiva entre os dois contextos em que a criança está inserida.

Este tipo de práticas concretiza a ideia de que a relação entre a Instituição e a família não deve ser unidirecional nem pontual, mas sim construída de forma contínua, próxima e recíproca. Como afirmam Mata e Pedro (2021), é através de uma comunicação bidirecional - em que tanto a Instituição como as famílias partilham e recebem informação – que se criam as condições para ultrapassar receios, incentivar a participação e construir uma visão educativa comum. Assim, as ações desenvolvidas ao longo dos estágios procuraram concretizar este princípio, promovendo a escuta ativa e o envolvimento conjunto em torno das experiências das crianças.

Ao nível metodológico, o recurso à investigação-ação revelou-se essencial para articular a observação, reflexão e a intervenção. Tal como refere Ponte (2002) citado por Ponte (2004), a investigação-ação promove uma aproximação entre a investigação e a prática, permitindo ao educador compreender os problemas do seu contexto e delinear estratégias de melhoria ajustadas à realidade concreta. Neste sentido, o trabalho desenvolvido possibilitou uma análise integrada entre a observação, a reflexão e a intervenção, traduzindo-se num contributo para o desenvolvimento profissional e para a qualidade das práticas educativas.

A prática pedagógica realizada evidenciou ainda a observação como instrumento de análise e de planeamento. A possibilidade de observar, refletir e intervir sobre, permitiu-me compreender, de forma aprofundada, a centralidade desta relação no quotidiano pedagógico. Rodrigues et al. (2016), referem que “Saber observar é uma função específica da prática educativa, constituindo uma capacidade fundamental na promoção de aprendizagens significativas (...).” (p.337).

Do ponto de vista profissional, este percurso consistiu uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Tal como defende Sarmiento (2009), a identidade profissional das Educadoras de Infância, constrói-se nas interações que se estabelecem com os colegas, com as famílias, e sobretudo, com as próprias crianças, que são a fonte inspiradora e

central da ação educativa. Neste sentido, também Borges (2014), salienta que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm um papel determinantes na construção da teoria pessoal e profissional docente, evidenciando que os constrangimentos enfrentados podem transformar-se em oportunidades de crescimento e de consolidação da construção da identidade profissional. Assim, os desafios enfrentados durante este processo transformaram-se em oportunidade de aprendizagem, reflexão e afirmação da identidade profissional.

De uma forma global, a intervenção realizada permitiu compreender que a comunicação entre a Instituição e as Famílias deve ser contínua, transparente e participativa envolvendo as crianças como protagonistas deste processo. A reflexão sobre as práticas evidenciou que a escuta, o diálogo e a construção conjunta de significados são elementos centrais para uma qualidade educativa. Assim, considera-se que a implementação das intervenções possibilitou o desenvolvimento de uma postura investigativa, na medida em que se articulava a observação, reflexão e ação. Esta experiência reforçou a importância da investigação como via para a melhoria da qualidade das práticas educativas, permitindo compreender o contexto, identificar dificuldades e projetar respostas pedagógicas mais consistentes. Neste sentido, julga-se que o estudo não apenas contribuiu para a formação de uma prática mais consciente e fundamentada, como também consolidou a percepção de que a comunicação com as famílias é um eixo estruturante para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, ao integrar as aprendizagens decorrentes do processo de investigação, perceciono que o meu perfil profissional se constrói como o de uma Educadora capaz de valorizar o diálogo, de procurar estratégias inovadoras e de estabelecer relações de parceria com as famílias. Acredito que as experiências vividas ao longo da minha formação inicial, assumem assim, um papel determinantes na construção da identidade profissional,

influenciando as concepções e práticas que irão orientar o futuro exercício docente.

Em termos formativos, considero que este percurso de estágio contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional de Educadora de Infância, nomeadamente ao nível da observação, da escuta ativa, da planificação e da reflexão crítica sobre as práticas. A experiência permitiu-me compreender a importância da flexibilidade pedagógica e da colaboração com as famílias, reforçando a consciência de que a educação de qualidade se constrói em parceria e em diálogo permanente. O envolvimento em processos de investigação-ação possibilitou-me ainda desenvolver uma postura mais analítica face às realidades educativas, consolidando a capacidade de intervir de forma fundamentada e ajustada aos contextos. Assim, reconheço que este percurso de formação inicial foi determinante para o fortalecimento da minha identidade profissional, tornando-me uma educadora mais consciente, crítica e comprometida com a promoção do bem estar e do desenvolvimento integral de cada criança.

## Referências Bibliográficas

Albright M. & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds) (pp. 246-265). Routledge.

Amaro, F., & Matos, T. (2022). Entre a escola e a Família: O papel do educador de infância para uma educação cooperada: A voz da Estagiária e da Educadora Cooperante. *Mediações* 10(1), 86–100.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). *Relação escola-Família: participação dos encarregados de educação na escola*.

Bhering, E., & Nez, T. (2002). Envolvimento de pais em Creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 63-73.

Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de pesquisa*, (106), 191-216.

Bilória, J. & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Fafibe On-line*, 1(6), 1-7.

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

Borges, L. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Universidade do Algarve.

Borges, L., Gualda, D., & Cia, F. (2015). Relação Família e escola e educação Especial: opinião de professores. *Revista educação: teoria e prática*, 25(48), 168-185.

Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional school counseling*, 15(2), 77-87.

Brandão, C., & Ribeiro, J. (2018) A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 169-173.

Caetano, L. M. (2003). Relação escola e Família: uma proposta de parceria. *Revista Intellectus*, 1(1), 38-46.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto aprendizagem* (2en ed.) Universidade Aberta.

Colégio do Vale (s.d). *Sobre nós*

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.

Costa, E., & Souza, J. (2019). Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil *Revista Khora*, 6(7), 1 - 17.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed).

Dias, D., & Barroso, R. (2023). Envolvimento parental na escola: Perspetivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, 1-10.

Eliot, J. (2014). *Action Research for Educational Change (Theory in Practice)* (1st ed.). Open University Press.

Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na Creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), 13-34.

Franco, M. (2005). *Análise de Conteúdo*. (2nd ed.) Liber Livro.

Glidden, R. (2018). Comunicação Família e escola: Tensões e desafios. *Revista da Faculdade de Educação* 22(1), 159-174.

Gomes, M. & Barbosa, E. (1999). A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. *Educativa*, 1-7.

Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação Qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

Hennink, M. (2014). *Grupos Focais discussions* (1st ed.). Oxford University Press

Junior, G. & Carvalho, A. (2005). *Análise de Conteúdo*.

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

Leão, A. & Goi, M., (2021). Um olhar na teoria da aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development*, 10(13), 1-12.

Lima, L., & Oliveira, S. (2024). Gestão escolar participativa: Caminhos para participação das Famílias. *EaD & Tecnologias Digitais Na Educação*, 12(15), 173–184.

Marcondes, K. & Sigolo, S. (2012). Comunicação e envolvimento: Possibilidades de interconexões entre Família-escola?. *Paidéia* 22(51), 91-99.

Marietto, M. (2018). Observação participante e não participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 05-18.

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

Marques, J. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em foco*, 19(28), 263-284.

Mata, L., & Pedro, I., (2021). Participação e Envolvimento das Famílias: Construção e parceria em contexto de educação de infância. Direção-Geral da Educação.

Melo-Dias, C., & Silva, C. F. D. (2019). Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, saúde & doenças*, 20(1), 101-113.

Morgan, D. (2014). *Grupos Focais as Qualitative research* (2nd ed.). Sage publications.

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Ed.

Ponte, J. P. (2004). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*.

Portugal, G. (2017). O currículo em Creche - Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Humanidades e Inovação*, 4(1), páginas 56-65.

Post, J. & Hohmann, M. (2003), *Educação de bebês em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Prandi, L. R., Leite, C. A. R., & Ruiz, E. C. (2014). Família e escola: Uma parceria indispensável no processo de ensino e aprendizagem. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 14(2).

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655–660.

Reis, M. (2008). A Relação entre os pais e os professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga: Facultad de ciência de la Educacion.

Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of sport pedagogy & research*, 2(1), 50-57.

Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4(4) 129-148.

Ribeiro, M. & Ribeiro, L. (2023). A importância da rotina e os contextos da educação infantil: Especificidades da prática docente. *Revista Educação e Infâncias*, 2(3), 1-29.

Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: Caso na formação de Professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39.

Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F. & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância-uma prática necessária.*

Sarmento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*. 18, 37-50.

Sarmento, T., (2005). (Re)pensar a interacção escola-Família. *Revista portuguesa de educação*, 18(1), 53-75.

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 46–64.

Schröder, C., & Klering, L. (2009). On-line Grupos Focais : uma possibilidade para qualitativa em administração. *Cadernos Ebape.br* 7(2), 333-348.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.*

Simões, A., & Sapeta, A. (2018). Entrevista e observação: Instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 1(1), 45-57.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D., (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years.* Queen's Printer.

Sousa, J. & Santos, S. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 10(2), 1396–1416.

Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família - comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.

Sparks, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product* (1st ed.). Routledge.

Strenzel, G. R. (2002). Tempo de chegada na Creche: Conhecendo-se e fazendo-se conhecer. *Zero-a-Seis*, 4(6), 8-15.

Vanderstoep, S. & Johnston, D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches* (1st ed.). Jossey-Bass.

Vargas, R., & Schmidt, C. (2017). Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum. Education*, 39(2), 207-214.

Veiga, L., & Gondim, S. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião pública*, 7(1), 1-15.

Vitória, T. (1999). As relações Creche e Famílias. *Perspetiva*, 17(especial), 23-47

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilkinson, S. (1998). Grupos Focais methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203.

Zenhas, A. (2010). *Porquês” e “comos” de uma relação Família-escola*. Revista Ozarfaxinars, 18, 1-9.

### **Documentos pessoais:**

Dossier Pedagógico – Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância I, no ano letivo de 2023/2024

Reflexão sobre a intervenção pedagógica e adaptação em Jardim de Infância – Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância III, no ano letivo de 2024/2025

Metodologia do Projeto de Investigação – Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto I, no ano letivo de 2023/2024

Quadro teórico de referência – Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto I, no ano letivo de 2023/2024

Caracterização dos Contextos de Estágio - Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto II, no ano letivo de 2024/2025

Intervenções realizadas nos Contextos de Estágio - Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto II, no ano letivo de 2024/2025

Reflexão sobre a Ética - Realizado por Beatriz Teixeira para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e de Projeto II, no ano letivo de 2024/2025

### **Legislação**

Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

## Apêndices

Apêndice 1 – Guião do Grupo Focal realizado com as crianças de Creche



### Mestrado em Educação Pré-Escolar

#### Guião de entrevista

**Local:** Instituição

**Data:** 23 de janeiro de 2024

**Hora de início:** 10h

**Participantes:** 4 crianças

**Tema:** Comunicação entre pais e crianças

#### Preparação:

- Falar com as crianças sobre o que vamos fazer

#### Objetivo da entrevista:

- Perceber se os pais e filhos falam sobre o dia-a-dia das crianças na Creche

#### Agradecimento:

- Irá agradecer-se ao grupo de crianças a ajuda dada

#### Consentimento:

- Assegurar as crianças a confidencialidade das informações dadas nas entrevistas e obter o consentimento para a gravação da mesma.

### Guião da Entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Solicitar a colaboração de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho em curso</li> <li>- Solicitar consentimento para a gravação da entrevista</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações</li> </ul>
Conversas sobre a Instituição Educativa e o dia a dia das crianças em casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se as crianças costumam partilhar experiências da escola no contexto familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumam falar sobre a escola em casa? Ora contem... mas um de cada vez, pode ser?</li> </ul>
Conteúdo das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber os temas abordados pelas crianças quando falam da escola em casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é que costumam falar sobre a escola?</li> </ul>
Interlocutores das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender com quem as crianças comunicam sobre o seu dia a dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com quem é que costumam falar?</li> </ul>
Fim da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>	

Apêndice 2 – Guião do Grupo Focal realizado com os familiares das crianças de Creche



## Mestrado em Educação Pré-Escolar

### Guião de entrevista

**Local:** Instituição

**Data:** 24 de janeiro de 2024

**Hora de início:** 10h

**Participantes:** 4 encarregados de educação

**Tema:** Comunicação entre pais e crianças

#### Preparação:

- Falar com os encarregados de educação sobre o que vamos fazer

#### Objetivo da entrevista:

- Perceber se os pais e filhos falam sobre o dia-a-dia das crianças no Jardim de Infância

#### Agradecimento:

- Irá agradecer-se ao grupo de encarregados de educação a ajuda dada

#### Consentimento:

- Assegurar os participantes a confidencialidade das informações dadas nas entrevistas e obter o consentimento para a gravação da mesma.

### Guião da Entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Solicitar a colaboração de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho em curso</li> <li>- Solicitar consentimento para a gravação da entrevista</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações</li> </ul>
Conversas sobre a Instituição Educativa e o dia a dia das crianças em casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se as crianças costumam partilhar experiências da escola no contexto familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumam falar sobre a escola em casa com os vossos filhos? Quem gostaria de começar?</li> <li>- Quem é que toma a iniciativa para esta conversa?</li> </ul>
Conteúdo das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber os temas abordados pelas crianças quando falam da escola em casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre o que é que os vossos filhos costumam falar quando falam sobre a escola?</li> </ul>
Fim da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>	

Apêndice 3 – Guião do Grupo Focal realizado com as crianças de Jardim de Infância



## Mestrado em Educação Pré-Escolar

### Guião de entrevista

**Local:** Instituição

**Data:** 27 de maio de 2024

**Hora de início:** 10h

**Participantes:** 4 crianças

**Tema:** Comunicação entre pais e crianças

#### Preparação:

- Falar com as crianças sobre o que vamos fazer

#### Objetivo da entrevista:

- Perceber se os pais e filhos falam sobre o dia-a-dia das crianças na Creche

#### Agradecimento:

- Irá agradecer-se ao grupo de crianças a ajuda dada

#### Consentimento:

- Assegurar as crianças a confidencialidade das informações dadas nas entrevistas e obter o consentimento para a gravação da mesma.

### Guião da Entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Solicitar a colaboração de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho em curso</li> <li>- Solicitar consentimento para a gravação da entrevista</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações</li> </ul>
Conversas sobre a Instituição Educativa e o dia a dia das crianças em casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se as crianças costumam partilhar experiências da escola no contexto familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumam falar sobre a escola em casa? Ora contem... mas um de cada vez, pode ser?</li> </ul>
Conteúdo das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber os temas abordados pelas crianças quando falam da escola em casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é que costumam falar sobre a escola?</li> </ul>
Interlocutores das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender com quem as crianças comunicam sobre o seu dia a dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com quem é que costumam falar?</li> </ul>
Fim da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>	

Apêndice 4 – Guião do Grupo Focal realizado com os familiares das crianças de Jardim de Infância



### **Mestrado em Educação Pré-Escolar Guião de entrevista**

**Local:** Instituição

**Data:** 29 de maio de 2024

**Hora de início:** 10h

**Participantes:** 4 encarregados de educação

**Tema:** Comunicação entre pais e crianças

#### Preparação:

- Falar com os encarregados de educação sobre o que vamos fazer

#### Objetivo da entrevista:

- Perceber se os pais e filhos falam sobre o dia-a-dia das crianças no Jardim de Infância

#### Agradecimento:

- Irá agradecer-se ao grupo de encarregados de educação a ajuda dada

#### Consentimento:

- Assegurar os participantes a confidencialidade das informações dadas nas entrevistas e obter o consentimento para a gravação da mesma.

### Guião da Entrevista

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Solicitar a colaboração de todos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o trabalho em curso</li> <li>- Solicitar consentimento para a gravação da entrevista</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações</li> </ul>
Conversas sobre a Instituição Educativa e o dia a dia das crianças em casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se as crianças costumam partilhar experiências da escola no contexto familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumam falar sobre a escola em casa com os vossos filhos? Quem gostaria de começar?</li> <li>- Quem é que toma a iniciativa para esta conversa?</li> </ul>
Conteúdo das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber os temas abordados pelas crianças quando falam da escola em casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre o que é que os vossos filhos costumam falar quando falam sobre a escola?</li> </ul>
Interlocutores das conversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender com quem as crianças comunicam sobre o seu dia a dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Com quem é que eles costumam falar habitualmente? Quem quer começar?</li> </ul>
Fim da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>	

Apêndice 5 – Fotografia apresentada na atividade de Creche: Conexões visuais Fotografias das Famílias



Apêndice 6 – Fotografia apresentada na atividade de Creche: Conexões visuais Fotografias das Famílias



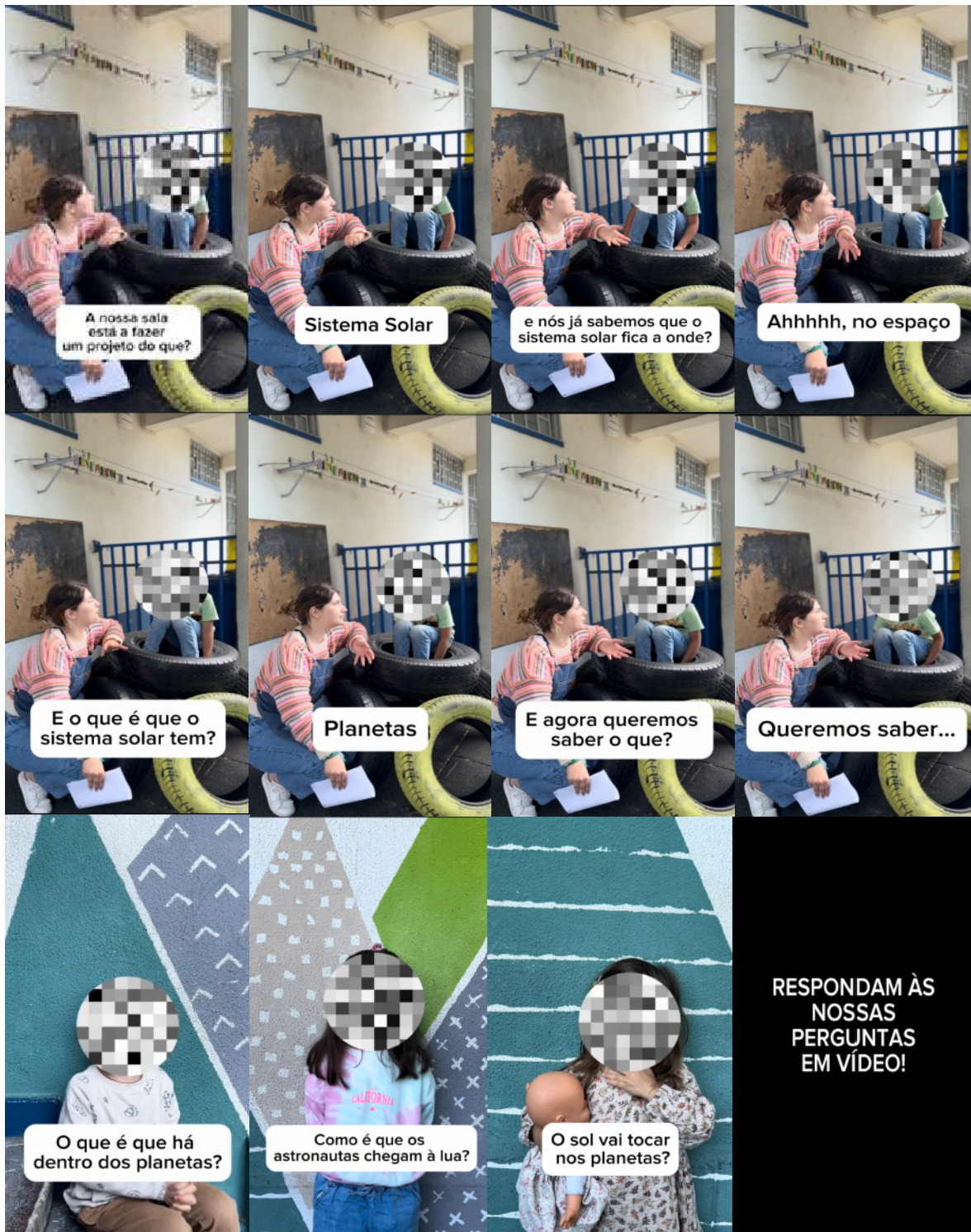
Apêndice 7 – Fotografia apresentada na atividade de Creche: Conexões visuais Fotografias das Famílias



Apêndice 8– Fotografia apresentada na atividade de Creche: Conexões visuais Fotografias das Famílias



Apêndice 9– Recortes do vídeo realizado com as crianças de Jardim de Infância intitulado de: “Ajudem-nos a obter respostas”



Apêndice 10 – Nota de campo 22/01/2024

**Diálogo 3:**

B: Outra praia!

F: (assim que a foto aparece) F! (Apontando para ele)

J: É F!

Estagiária: Boa, é o F. É só o F que está ali?

F: F e o mano!

Estagiária: E, conseguem dizer o que o F está a fazer?

(O E não consegue verbalizar mas faz os gestos com as mãos de escavação)

Estagiária: Boa E. Viram o que o E fez com as mãos? Faz lá outra vez E.

(O E imita o gesto que fez - escavar)

S: Um buraco.

Estagiária: Muito bem. O F está a fazer um buraco na areia. Olhem, n esta fotografia, está dia ou noite?

L: Dia

Estagiária: Está dia. E o céu está como?

B: Sol

F: Gosto da praia

Estagiária: E onde é que o F e o mano estão sentados?

J: Na toalha

Estagiária: Estão na toalha. E eles estão calçados?

E: Não

Estagiária: Porquê F? Porque é que tiraram os sapatos?

F: Para brincar na areia

Apêndice 11 – Nota de campo 09/04/2024

Hoje, ao final do dia, quando a mãe do D. o veio buscar, ficamos a conversar durante um bocado. Nesta conversa a mãe do D., disse-me com um sorriso:

M: Já sei que voltaste! Ontem, o D. chegou a casa e disse ‘a Beatriz esteve na sala e deu-me colo’.

A mãe do D. parecia contente e tocada com o que o filho lhe tinha contado.

Apêndice 12 – Análise de conteúdo do Grupo focal das crianças de Creche

**Caracterização do grupo (crianças)** – O grupo com quem foi realizado o Grupo Focal é composto por quatro crianças com idades entre os 2 e os 3 anos, todas com irmãos e em diferentes fases de adaptação à Creche. Duas crianças, uma de 3 anos (c1) (sexo masculino) e outra de 2 anos (c4) (sexo feminino), estão na Creche desde o início do ano letivo, o que lhes proporcionou um período mais longo de adaptação. As outras duas crianças ambas do sexo masculino e com 2 anos, têm uma presença mais recente na instituição: uma entrou dois meses antes da realização do Grupo Focal (c3) e a outra apenas algumas semanas antes (c2).

Tema	Recorte/Ideias
<p><b>A. Caracterização das conversas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a mãe (c1) <b>A.1.1</b></li> <li>- pergunta (c1) <b>A.2.1</b></li> <li>- no carro (quando vão buscar) (c1) <b>A.3.1</b></li> <li>- quando vem buscar-me a mim e ao mano; (c1) <b>A.3.1</b></li> <li>- Quando chego a casa (c2) <b>A.3.2</b></li> <li>- a mãe (c2) <b>A.1.1</b></li> <li>- o pai (c2) <b>A.1.2</b></li> <li>- perguntam sempre o que fiz; (c2) <b>A.2.1</b></li> <li>- Sim, a mãe (c3) <b>A.1.1</b></li> <li>- pergunta (c3) <b>A.2.1</b></li> <li>- Sim, com a mãe, (c4) <b>A.1.1</b></li> <li>- com o pai (c4) <b>A.1.2</b></li> <li>- com o mano (c4) <b>A.1.3</b></li> <li>- quando comemos (c4) <b>A.3.3</b></li> <li>- com a mãe (c2) <b>A.1.1</b></li> <li>- a mãe (c1) <b>A.1.1</b></li> <li>- e o pai(c1) <b>A.1.2</b></li> <li>- no carro (quando vão buscar) (c1) <b>A.3.1</b></li> </ul>

	- a mãe (c3) <b>A.1.1</b>
<b>B. Conteúdo das conversas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se pintei, (c1) <b>B.2.1</b></li> <li>- o que foi o comer, (c1) <b>B.1.1</b></li> <li>- com quem brinquei; (c1) <b>B.2.4</b></li> <li>- se portei bem; (c4) <b>B.1.3</b></li> <li>- se fiz xixi nas cuecas (c4) <b>B.1.2</b></li> <li>- se comi tudo (c4) <b>B.1.1</b></li> <li>- o que brinquei (c3) <b>B.2.2</b></li> <li>- o que comi (c2) <b>B.1.1</b></li> <li>- onde brinquei (c2) <b>B.2.3</b></li> </ul>

<b>Tema:</b> Caracterização das conversas	
<b>Categoria:</b> Interlocutores das conversas	
<u>Mãe</u>	a mãe (c1) a mãe (c2) Sim, a mãe (c3) Sim, com a mãe, (c4) com a mãe (c2) a mãe (c1) a mãe (c3)
<u>Pai</u>	o pai (c2) com o pai (c4) e o pai(c1)
<u>Irmãos</u>	com o mano (c4)
<b>Categoria:</b> Iniciativa das conversas	
<u>Os pais perguntam</u>	pergunta (c1) perguntam sempre o que fiz; (c2) pergunta todos os dias (c3)
<b>Categoria:</b> Contexto de ocorrência das conversas	
<u>No carro</u>	no carro (quando vão buscar) (c1) quando vem buscar-me a mim e ao mano; (c1) no carro (quando vão buscar) (c1)
<u>Em casa</u>	Quando chego a casa (c2) Quando comemos (c4)

<b>Tema:</b> Conteúdo das conversas	
<b>Categoria:</b> Cuidados e bem-estar	
<u>Alimentação</u>	o que foi o comer, (c1) se comi tudo (c4) o que comi (c2)
<u>Higiene</u>	se fiz xixi nas cuecas (c4)
<u>Comportamento</u>	Se portei bem (c4)
<b>Categoria:</b> Atividades, brincadeiras e socialização	

<u>Atividades pedagógicas</u>	Se pinteí (c1)
<u>Brincadeiras</u>	O que brinquei (c3) Onde brinquei (c2) Com quem brinquei (c1)

**Sistema de Categorias:**

**A. Caracterização das conversas**

A.1. Interlocutor das conversas

A.1.1. Mãe

A.1.2. Pai

A.1.3. Irmãos

A.2. Iniciativa das conversas

A.2.1. Os pais perguntam

A.3. Contexto de ocorrência das conversas

A.3.1. No carro

A.3.2. Em casa

**B. Conteúdo das conversas**

B.1. Cuidados e Bem-estar

B.1.1. Alimentação

B.1.2. Higiene

B.1.3. Comportamento

B.2. Atividades e brincadeiras e socialização

B.2.1. Atividades pedagógicas

B.2.2. Brincadeiras

Apêndice 13 – Análise de conteúdo do Grupo focal das Famílias crianças de Creche

**Caracterização do grupo (pais)** – O grupo com quem foi realizado o Grupo Focal é composto pelas Famílias das crianças com quem realizei o Grupo Focal (Creche). Deste modo este grupo de pais é composto pelos pais do C1 (P1) e da C4 (P4), pela mãe do C3 (P3) e pelo pai do C2 (P2), cujas idades se situavam entre os 25 e os 35 anos. No que respeita às habilitações literárias, a maioria possui uma licenciatura, o que permite considerar um grupo relativamente homogéneo e este nível.

Tema	Recorte/Ideias
<b>A. Caracterização das conversas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nós perguntamos sempre (P2) <b>A.1.1</b></li> <li>- acaba sempre por responder (P2) <b>A.1.2</b></li> <li>- no nosso caso também é muito semelhante (Conversam). (P1) <b>A.1.1</b></li> <li>- perguntando sempre (P1) <b>A.1.1</b></li> <li>- cada vez ele fala mais (P1) <b>A.1.2</b></li> <li>- comigo acontece exatamente a mesma coisa (P3) <b>A.1.1</b></li> <li>- Falo muito com ele (P3) <b>A.1.1</b></li> <li>- começo sempre por perguntar (P3) <b>A.1.1</b></li> <li>- assim que chegamos ao carro (p3) <b>A.2.1</b></li> <li>- Às vezes ele diz, outras vezes não, mas acaba sempre por conseguir desenvolver bem (P3) <b>A.1.2</b></li> <li>- connosco é muito semelhante. (conversam) (P4) <b>A.1.1</b></li> <li>- perguntamos sempre (P4) <b>A.1.1</b></li> <li>- perguntamos como correu o dia (P2) <b>A.1.1</b></li> <li>- quando chegamos ao carro (P2) <b>A.2.1</b></li> <li>- deixemos que ele responda (P2) <b>A.1.2</b></li> <li>- Normalmente somos nós que puxamos a conversa (P1) <b>A.1.1</b></li> <li>- ele a partir dai vai começando a falar e a desenvolver o assunto. (P1) <b>A.1.2</b></li> <li>- aqui também sou sempre eu que puxo o assunto (P3) <b>A.1.1</b></li> <li>- ele acaba por conseguir desenvolver bem (P3) <b>A.1.2</b></li> <li>- faço mais uma pergunta aberta (P3) <b>A.1.1</b></li> <li>- aqui a iniciativa também parte sempre de nós (P4) <b>A.1.1</b></li> <li>- à mesa enquanto estamos a jantar (P4) <b>A.2.2</b></li> <li>- ou no carro quando a vamos buscar. (P4) <b>A.2.1</b></li> </ul>
<b>B. Conteúdos das conversas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o que ele fez na escola.(P2) <b>B.1.4</b></li> <li>- o que comeu (P2) <b>B.1.1</b></li> <li>- o que é que fez (P2) <b>B.1.4</b></li> <li>- com quem brincou, (P2) <b>B.2.2</b></li> <li>- como é que se chamam os amigos, (P2) <b>B.2.3</b></li> <li>- como se chamam as educadoras. (P2) <b>B.2.3</b></li> <li>- o que ele fez.(P1) <b>B.1.4</b></li> <li>- sobre as atividades, (P1) <b>B.2.1</b></li> <li>- o que fez e como, (P1) <b>B.1.4</b></li> <li>- se pintou ou não (P1) <b>B.2.1</b></li> <li>- o que comeu ou não.(P1) <b>B.1.1</b></li> <li>- sobre o seu dia a dia (P3) <b>B.1.4</b></li> <li>- qual foi a coisa que ele mais gostou durante o dia. (P3) <b>B.1.4</b></li> <li>- dizendo se brincou com carros, (P3) <b>B.2.2</b></li> <li>- com quem (P3) <b>B.2.2</b></li> <li>- o que aconteceu na escola (P4) <b>B.1.4</b></li> <li>- o que ela fez, (P4) <b>B.1.4</b></li> <li>- se fez desenhos ou pinturas, (P4) <b>B.2.1</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se brincou com os amigos, (P4) <b>B.2.2</b></li> <li>- se gostou da comida (P4) <b>B.1.1</b></li> <li>- o que comeu, (P4) <b>B.1.1</b></li> <li>- se se portou bem, (P4) <b>B.1.3</b></li> <li>- se fez xixi nas cuecas (P4) <b>B.1.2</b></li> <li>- se alguém se magoou (P4) <b>B.1.4</b></li> <li>- falando sobre o seu dia a dia na escola. (P3) <b>B.1.4</b></li> </ul>
<p><b>C. Importância das conversas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentamos sempre ter uma conversa com ele para perceber como foi o seu dia. (P2) <b>C.1.</b></li> <li>- tentar estimulá-lo para desenvolver mais sobre o assunto. (P2) <b>C.2</b></li> <li>- para perceber do que é que ele se lembra (...) (P3) <b>C.2</b></li> <li>- do que é que o marcou mais (P3) <b>C.1.</b></li> </ul>

<b>Tema:</b> Caracterização das conversas	
<b>Categoria:</b> Iniciativa das conversas	
<u>Os pais incentivam</u>	Nós perguntamos sempre (P2) No nosso caso também é muito semelhante (P1) Perguntando sempre (P1) Comigo acontece exatamente a mesma coisa (P3) começo sempre por perguntar (P3) Falo muito com ele (P3) faço mais uma pergunta aberta (P3) Connosco é muito semelhante (P4) Perguntamos sempre (P4) Perguntamos como correu o dia (P2) Normalmente somos nós que puxamos a conversa (P1) Aqui também sou sempre eu que puxo o assunto (P3) Aqui a iniciativa também parte sempre de nós (P4)
<u>A criança conversa</u>	Acaba sempre por responder (P2) Cada vez ele fala mais (P1) Às vezes ele diz, outras vezes não, mas acaba sempre por conseguir desenvolver bem (P3) Deixemos que ele responda (P2) Ele a partir daí vai começando a falar e a desenvolver o assunto (P1) Ele acaba por conseguir desenvolver (P3)
<b>Categoria:</b> Contexto de ocorrência das conversas	
<u>No carro</u>	Assim que chegamos ao carro (P3) Quando chegamos ao carro (P2) Ou no carro quando vamos buscar (P4)
<u>Em casa</u>	À mesa enquanto estamos a jantar (P4)

<b>Tema:</b> Conteúdo das conversas	
<b>Categoria:</b> Cuidados e bem-estar	
<u>Alimentação</u>	O que comeu (P2) O que comeu ou não (P1) Se gostou da comida (P4) O que comeu (P4)
<u>Higiene</u>	Se fez xixi nas cuecas (P4)
<u>Comportamento</u>	Se se portou bem (P4)
<u>Bem-estar</u>	O que ele fez na escola (P2) O que é que fez (P2) O que ele fez (P1) Sobre o seu dia a dia (P3) O que fez e como (P1) Qual foi a coisa que ele mais gostou durante o dia (P3) O que aconteceu na escola (P4) O que ela fez (P4) Falando sobre o seu dia a dia na escola (P3) Se alguém se magoou (P4)
<b>Categoria:</b> Atividades, brincadeiras e socialização	
<u>Atividades Pedagógicas</u>	Se pintou ou não (P1) Se fez desenhos ou pinturas (P4) Sobre as atividades (P1)
<u>Brincadeiras</u>	Dizendo se brincou com carros (P3) Com quem brincou (P2) Com quem (P3) Se brincou com os amigos (P4)
<u>Relacionamento Social</u>	Como é que se chamam os amigos (P2) Como se chamam as educadoras (P2)

<b>Tema:</b> Importância das conversas	
<b>Categoria:</b> Avaliar as vivências das crianças	
	Tentamos sempre ter uma conversa com ele para perceber como foi o seu dia. (P2) e do que é que o marcou mais (P3)
<b>Categoria:</b> Promover o desenvolvimento da criança	
	tentar estimulá-lo para desenvolver mais sobre o assunto. (P2) para perceber do que é que ele se lembra (...) (P3)

**Sistema de categorias:**

**A. Caracterização das conversas**

A.1. Iniciativa nas conversas

A.1.1. Os pais incentivam

A.1.2. A criança conversa

A.2. Contexto de ocorrência das conversas

A.2.1. No carro

A.2.2. Em casa

**B. Conteúdo das conversas**

B.1. Cuidados e Bem-estar

B.1.1. Alimentação

B.1.2. Higiene

B.1.3. Comportamento

B.1.4. Bem-estar

B.2. Atividades, brincadeiras e socialização

B.2.1. Atividades pedagógicas

B.2.2. Brincadeiras

B.2.3. Relacionamento social

**C. Importância das conversas**

C.1. Avaliar as vivências da criança

C.2. Promover o desenvolvimento da criança

Apêndice 14 – Análise de conteúdo do Grupo focal das crianças de Jardim de Infância

**Caracterização do grupo (crianças)** – O grupo com quem foi realizado o Grupo Focal é composto por quatro crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, duas com irmãos e outras duas filhos únicos. Uma criança de 3 anos (c4) (sexo feminino) e outra de 4 anos (c1) (também do sexo feminino) encontram-se na instituição desde o início do ano letivo. As outras duas crianças (ambas do sexo masculino), C2 (6 anos) e C3 (5 anos) estão na instituição há três e dois anos respetivamente.

Tema	Recorte/Ideias
<b>A. Caracterização das Conversas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os pais (c1) <b>A.1.3</b></li> <li>- perguntam (c1) <b>A.2.1</b></li> <li>- assim que chegamos ao carro (c1) <b>A.3.1</b></li> <li>- a mãe (c2) <b>A.1.1</b></li> <li>- e o pai (c2) <b>A.1.2</b></li> <li>- também perguntam (c2) <b>A.2.1</b></li> <li>- ou quando chegamos a casa (c2) <b>A.3.2</b></li> <li>- ou no carro (quando vão buscar) (c2) <b>A.3.1</b></li> <li>- quando estou a jantar (c3) <b>A.3.2</b></li> <li>- com os pais (c3) <b>A.1.3</b></li> <li>- com o pai (c3) <b>A.1.2</b></li> <li>- quando estamos a jantar (c3) <b>A.3.2</b></li> <li>- também conto à mãe (c3) <b>A.1.1</b></li> <li>- Eu falo com a mãe (c1) <b>A.1.1</b></li> <li>- e com o pai (c1) <b>A.1.2</b></li> <li>- Com a mãe (c4) <b>A.1.1</b></li> <li>- Com os dois (c2) <b>A.1.3</b></li> </ul>
<b>B. Conteúdo das Conversas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu falo que brinquei no recreio (c2) <b>B.2.2</b></li> <li>- conto a história que o L. contou (c2) <b>B.2.1</b></li> <li>- ou a experiência que fizemos (c2) <b>B.2.1</b></li> <li>- que brinquei com os meus amigos no recreio (c4) <b>B.2.3</b></li> <li>- se comi tudo ao almoço ou não (c4) <b>B.1.1</b></li> <li>- Conto o que fiz (c1) <b>B.1.2</b></li> <li>- com quem brinquei (c1) <b>B.2.3</b></li> <li>- se aprendi alguma coisa nova ou não (c1) <b>B.2.1</b></li> <li>- o que fiz (c3) <b>B.1.2</b></li> <li>- digo com quem brinquei (c3) <b>B.2.3</b></li> <li>- se fiz a minha tarefa ou não (c3) <b>B.2.1</b></li> <li>- a história que o L. contou (c3) <b>B.2.1</b></li> </ul>

<b>Tema:</b> Caracterização das conversas	
<b>Categoria:</b> Interlocutores das conversas	
<u>Mãe</u>	a mãe (c2) também conto à mãe (c3) com a mãe (c1) com a mãe (c4)
<u>Pai</u>	e o pai (c2) com o pai (c3) e com o pai (c1)
<u>Ambos</u>	Os pais (c1) Com os pais (c3) Com os dois (c2)
<b>Categoria:</b> Iniciativa das conversas	
<u>Os pais incentivam</u>	Perguntam (c1) Também perguntam (c2)
<b>Categoria:</b> Contexto de ocorrência das conversas	
<u>No carro</u>	Assim que chegamos ao carro (c1) Ou no carro (c2)
<u>Em casa</u>	Ou quando chegamos a casa (c2) Quando estou a jantar (c3) Quando estamos a jantar (c3)

<b>Tema:</b> Conteúdo das conversas	
<b>Categoria:</b> Cuidados e bem estar	
<u>Alimentação</u>	Se comi tudo ao almoço ou não (c4)
<u>Bem estar diário</u>	Conto O que fiz (c1) O que fiz (c3)
<b>Categoria:</b> Atividades e brincadeiras	
<u>Atividades pedagógicas</u>	Se aprendi alguma coisa nova ou não (c1) Ou a experiência que fizemos (c2) Conto a história que L. contou (c2) A história que o L. contou (c3) Se fiz a minha tarefa ou não (c3)
<u>Brincadeiras</u>	Eu falo que brinquei no recreio (c2)

<u>Relacionamentos</u>	Que brinquei com os meus amigos (c4) Com quem brinquei (c1) Digo com quem brinquei (c3)
------------------------	---

**A. Caracterização das conversas**

**A.1. Interlocutores das conversas**

A.1.1. Mãe

A.1.2. Pai

A.1.3. Ambos

**A.2. Iniciativa das conversas**

A.2.1. Os pais incentivam

**A.3. Contexto de ocorrência das conversas**

A.3.1. No carro

A.3.2. Em casa

**B. Conteúdo das conversas**

**B.1. Cuidados e Bem-estar**

B.1.1. Alimentação

B.1.2. Bem estar Diário

**B.2. Atividades, brincadeiras e socialização**

B.2.1. Atividades pedagógicas

B.2.2. Brincadeiras

B.2.3. Relacionamentos

Apêndice 15 – Análise de conteúdo do Grupo focal das Famílias das crianças de Jardim de Infância

**Caracterização do grupo (pais)** – O grupo com quem foi realizado o Grupo Focal é composto pelas Famílias das crianças com quem realizei o Grupo Focal (Jardim de Infância). Deste modo, este grupo de pais foi composto pela mãe da C1 (P1), C3 (P3) e C4 (P4) e pelo pai da C2 (P2), cujas idades se situavam entre os 27 e os 32 anos. No que respeita às habilitações literárias, dois dos participantes possuem o 12º ano de escolaridade e os outros dois possuem uma licenciatura, o que revela alguma diversidade no percurso académico do grupo.

Tema	Recorte/Ideias
<p><b>A. Caracterização das conversas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A v. fala bastante sobre o seu dia aqui na instituição (P1) <b>A.2.2</b></li> <li>- Assim que se senta no carro (P1) <b>A.3.1</b></li> <li>- começa logo a contar (P1) <b>A.2.2</b></li> <li>- ele adora falar (P2) <b>A.2.2</b></li> <li>- o M. fala bastante sobre o seu dia (P3) <b>A.2.2</b></li> <li>- especialmente quando algo emocionante e que ele gosta muito acontece (P3) <b>A.2.2</b></li> <li>- é um rapaz que mal pode esperar para partilhar comigo e com o pai o seu dia (P3) <b>A.1.3</b></li> <li>- assim que chega a casa (P4) <b>A.3.2</b></li> <li>- começa a contar-me (P4) <b>A.2.2</b></li> <li>- A Ma. Costuma falar mais comigo (mãe) (P4) <b>A.1.1</b></li> <li>- a maior parte das histórias sobre a escola e o seu dia são partilhadas comigo (P4) <b>A.1.1</b></li> <li>- quando o pai chega a casa, ela faz questão de repetir algumas histórias para ele (P4) <b>A.1.2</b></li> <li>- o M tem uma ligação muito forte com o pai e acaba por falar muito com ele (P3) <b>A.1.2</b></li> <li>- tento fomentar esses diálogos diários não só com o pai mas também comigo (P3) <b>A.1.3</b></li> <li>- a hora de jantar é onde tudo acontece (P3) <b>A.3.2</b></li> <li>- a V fala bastante comigo e com o pai (P1) <b>A.1.3</b></li> <li>- assim que entra no carro, começa logo a contar-me sobre o seu dia (P1) <b>A.3.1</b></li> <li>- quando estamos a jantar (P1) <b>A.3.2</b></li> <li>- o G divide-se um pouco entre mim e o pai (P2) <b>A.1.3</b></li> <li>- ele geralmente conta-me algumas coisas no caminho para a escola (P2) <b>A.3.1</b></li> <li>- é o pai quem o vai buscar, por isso acaba por partilhar mais detalhes do seu dia com ele (P2) <b>A.1.2</b></li> <li>- quando estamos todos juntos, ele gosta de contar-nos a todos o que fez na escola (P2) <b>A.1.3</b></li> </ul>
<p><b>B. Conteúdos das conversas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- está sempre a contar histórias sobre o que fez durante o dia (P1) <b>B.1.4</b></li> <li>- com quem brincou (P1) <b>B.2.3</b></li> <li>- como passou o seu dia (P1) <b>B.1.4</b></li> <li>- sobre o seu dia (P2) <b>B.1.4</b></li> <li>- sobre o que fez na escola (P2) <b>B.1.4</b></li> <li>- as atividades que realizou (P2) <b>B.2.1</b></li> <li>- o que comeu (P2) <b>B.1.1</b></li> <li>- Com quem brincou (P2) <b>B.2.3</b></li> <li>- por exemplo a nova brincadeira que fez (P3) <b>B.2.2</b></li> <li>- ou a nova história que ouviu (P3) <b>B.2.1</b></li> <li>- como a visita de estudo que teve (P3) <b>B.2.1</b></li> <li>- a pessoa que visitou a instituição/sala (P3) <b>B.2.3</b></li> <li>- o que fez (P4) <b>B.1.4</b></li> <li>- o que comeu (P4) <b>B.1.1</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- com quem brincou (P4) <b>B.2.3</b></li> <li>- A experiência ou a historia do dia (P4) <b>B.2.1</b></li> <li>- sobre as atividades que fez durante o dia (P3) <b>B.2.1</b></li> <li>- ele gosta mais de partilhar é sobre as atividades de matemática e ciências ou de trabalho de texto (P3) <b>B.2.1</b></li> <li>- conta bastante sobre as histórias lidas pelo educador (P3) <b>B.2.1</b></li> <li>- outra coisa que ele sempre menciona são as refeições (P3) <b>B.1.1</b></li> <li>- ela foca-se muito nos amigos (P1) <b>B.2.3</b></li> <li>- costuma contar com quem brincou (P1) <b>B.2.3</b></li> <li>- o que fizeram durante o recreio (P1) <b>B.2.2</b></li> <li>- fala bastante sobre os jogos que jogaram na sala (P1) <b>B.2.2</b></li> <li>- os projetos que estão a desenvolver (P1) <b>B.2.1</b></li> <li>- de vez em quando, vem muito entusiasmada a falar sobre um tema novo que aprendeu (P1) <b>B.2.1</b></li> <li>- gosta muito de falar sobre as atividades que fez (P2) <b>B.2.1</b></li> <li>- a história que ouviu (P2) <b>B.2.1</b></li> <li>- as cartas do pokemon que trocou (P2) <b>B.2.2</b></li> <li>- o que comeu (P2) <b>B.1.1</b></li> <li>- o que fizeram em educação física (P2) <b>B.2.1</b></li> <li>- a Ma. Adora contar sobre as atividades criativas (P4) <b>B.2.1</b></li> <li>- que fizeram ao longo do dia (P4) <b>B.1.4</b></li> <li>- como pintar e desenhar (P4) <b>B.2.1</b></li> <li>- também fala muito sobre as histórias ouvidas (P4) <b>B.2.1</b></li> <li>- também adora partilhar sobre as brincadeiras com os amigos (P4) <b>B.2.2</b></li> <li>- o que fizeram durante o recreio (P4) <b>B.2.2</b></li> </ul>
<p><b>C. Importância das conversas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consigo entender melhor o que ela mais gosta na escola (P1) <b>C.1</b></li> <li>- também consigo perceber como está a progredir (P1) <b>C.1</b></li> <li>- até o incentivo a fazer um desenho sobre o que ele mais gostou no dia (P2) <b>C.2</b></li> </ul>

<b>Tema:</b> Caracterização das conversas	
<b>Categoria:</b> Interlocutores das conversas	
<u>Mãe</u>	a Ma. Costuma falar mais comigo (mãe) (P4) a maior parte das histórias sobre a escola e o seu dia são partilhadas comigo (P4) tento fomentar esses diálogos diários não só com o pai mas também comigo (P3)
<u>Pai</u>	quando o pai chega a casa, ela faz questão de repetir algumas histórias para ele (P4) o M tem uma ligação muito forte com o pai e acaba por falar muito com ele (P3) é o pai quem o vai buscar, por isso acaba por partilhar mais detalhes do seu dia com ele (P2)
<u>Ambos</u>	é um rapaz que mal pode esperar para partilhar comigo e com o pai o seu dia (P3) a V fala bastante comigo e com o pai (P1) o G divide-se um pouco entre mim e o pai (P2) quando estamos todos juntos, ele gosta de contar-nos a todos o que fez na escola (P2)
<b>Categoria:</b> Iniciativa das conversas	
<u>Os pais incentivam</u>	
<u>A criança conta espontaneamente</u>	a v. fala bastante sobre o seu dia aqui na instituição (P1) começa logo a contar (P1) ele adora falar (P2) o M. fala bastante sobre o seu dia (P3) especialmente quando algo emocionante e que ele gosta muito acontece (P3) começa a contar-me (P4)
<b>Categoria:</b> Contexto de ocorrência das conversas	
<u>No carro</u>	assim que se senta no carro (P1) assim que entra no carro, começa logo a contar-me sobre o seu dia (P1)

	ele geralmente conta-me algumas coisas no caminho para a escola (P2)
<u>Em casa</u>	assim que chega a casa (P4) a hora de jantar é onde tudo acontece (P3) quando estamos a jantar (P1)

<b>Tema:</b> Conteúdo das conversas	
<b>Categoria:</b> Cuidados e bem-estar	
<u>Alimentação</u>	o que comeu (P2) o que comeu (P4) outra coisa que ele sempre menciona são as refeições (P3) o que comeu (P2)
<u>Higiene</u>	
<u>Comportamento</u>	
<u>Bem-estar</u>	está sempre a contar histórias sobre o que fez durante o dia (P1) como passou o seu dia (P1) sobre o seu dia (P2) sobre o que fez na escola (P2) o que fez (P4) que fizeram ao longo do dia (P4)
<b>Categoria:</b> Atividades, brincadeiras e socialização	
<u>Atividades Pedagógicas</u>	as atividades que realizou (P2) ou a nova história que ouviu (P3) como a visita de estudo que teve (P3) a experiência ou a história do dia (P4) sobre as atividades que fez durante o dia (P3) ele gosta mais de partilhar é sobre as atividades de matemática e ciências ou de trabalho de texto (P3) conta bastante sobre as histórias lidas pelo educador (P3) os projetos que estão a desenvolver (P1) de vez em quando, vem muito entusiasmada a falar sobre um tema novo que aprendeu (P1) gosta muito de falar sobre as atividades que fez (P2) a história que ouviu (P2) o que fizeram em educação física (P2) a Ma. Adora contar sobre as atividades criativas (P4) como pintar e desenhar (P4) também fala muito sobre as histórias ouvidas (P4)
<u>Brincadeiras</u>	por exemplo a nova brincadeira que fez (P3) o que fizeram durante o recreio (P1) fala bastante sobre os jogos que jogaram na sala (P1) as cartas do pokemon que trocou (P2)

	também adora partilhar sobre as brincadeiras com os amigos (P4) o que fizeram durante o recreio (P4)
<u>Relacionamentos</u>	com quem brincou (P1) com quem brincou (P2) a pessoa que visitou a instituição/sala (P3) com quem brincou (P4) ela foca-se muito nos amigos (P1) costuma contar com quem brincou (P1)

<b>Tema:</b> Importância das Conversas
<b>Categoria:</b> Avaliar as vivências da criança
consigo entender melhor o que ela mais gosta na escola (P1) também consigo perceber como está a progredir (P1)
<b>Categoria:</b> Promover o desenvolvimento da criança
até o incentivo a fazer um desenho sobre o que ele mais gostou no dia (P2)

## Sistema de Categorias de análise

### A. Caracterização das conversas

#### A.1. Interlocutores das conversas

A.1.1. Mãe

A.1.2. Pai

A.1.3. Ambos

#### A.2. Iniciativa das conversas

A.2.1. Os pais incentivam

A.2.2. A criança conta espontaneamente

#### A.3. Contexto de ocorrência das conversas

A.3.1. No carro

A.3.2. Em casa

### B. Conteúdo das conversas

#### B.1. Cuidados e Bem-estar

B.1.1. Alimentação

B.1.2. Higiene

B.1.3. Comportamento

B.1.4 Bem-estar

#### B.2. Atividades, brincadeiras e socialização

**B.2.1.** Atividades pedagógicas

**B.2.2.** Brincadeiras

**B.2.3.** Relacionamentos

**C. Importância das conversas**

**C.1.** Avaliar as vivências da criança em Creche/JI

**C.2.** Promover o desenvolvimento da criança