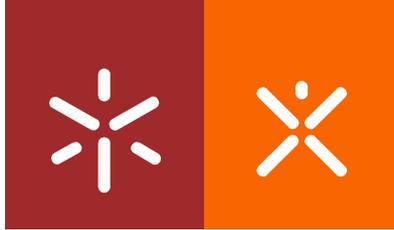




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ofélia Cristiana Fernandes Sousa

**Promover o envolvimento das famílias
no quotidiano de Jardim-de-Infância
e de Creche**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ofélia Cristiana Fernandes Sousa

**Promover o envolvimento das famílias
no quotidiano de Jardim-de-Infância
e de Creche**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Vieira

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Ofélia Cristiana Fernandes Sousa

Endereço eletrónico: cristianasuos@sapo.pt

Número do Bilhete de Identidade: 14028497

Título do Relatório: Promover o envolvimento das famílias no quotidiano de Jardim-de-Infância e de Creche

Supervisor: Professora Doutora Fátima Vieira

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, para a obtenção do grau de Mestre contei com o apoio de várias pessoas a quem quero prestar o meu agradecimento.

Aos meus pais, ao meu irmão Ricardo, ao meu namorado, à minha tia e aos meus primos, pelo carinho que me deram e pelo incentivo nos momentos de aflição ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, pelo apoio que me prestou, ajudando-me a refletir e a seguir em frente com afinco.

Às minhas colegas da Universidade, com quem partilhei as dificuldades e conquistas ao longo destes quatro anos.

Aos professores da Universidade do Minho, com quem aprendi imenso ao longo desta jornada.

E ainda, às famílias e crianças, pois, sem eles todo este processo não seria concretizável.

A todos,
Muito obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nele se fundamenta, descreve e analisa o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em jardim-de-infância e em creche com a finalidade de promover o envolvimento das famílias no quotidiano educativo das crianças.

O tema do projeto surgiu da identificação de dificuldades nas relações com as famílias e da necessidade de dar a conhecer o dia-a-dia das crianças em ambos os contextos.

As estratégias de intervenção pedagógica privilegiaram o diálogo e a partilha de informações, a realização de atividades conjuntas entre famílias, crianças e educadoras e a criação de mecanismos de comunicação mais regulares entre estes atores.

Favoreceu o desenvolvimento de um clima de confiança e contribuiu para o reconhecimento da relevância do trabalho educativo desenvolvido nestes contextos.

Palavras-chave: Crianças; Famílias; Creche; Jardim-de-Infância.

ABSTRACT

The present report was undertaken as part of the course *Supervised Teaching Practice* of the Master Degree in *Pre-School Education*. It grounds, describes and analyses the pedagogic intervention project developed in the pre-school and nursery, aiming to promote the involvement of the family in the children's curricular life.

The project's theme came up after difficulties in the relationship with families had been identified as well as the need to get to know the children in their daily lives on both of these contexts.

The pedagogic intervention strategies favoured the dialog and information sharing, carrying out family, children and teacher activities and the creation of communication mechanisms among the participant parts.

It fostered the development of a trust environment and contributed to the recognition of the relevance of educational work developed in these contexts.

Key-words: Children; Families; Nursery; Pre-School

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | iv |
| ABSTRACT | v |
| Índice | vi |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 – A importância da relação escola/família | 3 |
| 1.1-A relação com as famílias na educação de infância | 4 |
| 1.2-A importância da relação escola/família à luz das diferentes abordagens pedagógicas e curriculares: | 7 |
| 1.2.1- Modelo curricular High/Scope | 7 |
| 1.2.2- A abordagem educacional de Reggio Emilia | 10 |
| 1.2.3- A perspectiva de Goldschimied e Jackson | 11 |
| 1.2.4- A Pedagogia-em-Participação | 12 |
| 1.3-O papel do Jogo e da Brincadeira no envolvimento das famílias | 13 |
| Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de Intervenção Pedagógica | 15 |
| 2.1- Jardim-de-infância | 15 |
| 2.1.1- Caracterização geral do contexto educativo | 15 |
| 2.1.2- Caracterização do ambiente educativo da sala | 16 |
| 2.1.2.1-Grupo de crianças | 16 |
| 2.1.2.2-Espaço Pedagógico | 16 |
| 2.1.2.3- Rotina Diária | 17 |
| 2.2- Creche | 18 |
| 2.2.1- Caracterização geral do contexto educativo | 18 |
| 2.2.2- Caracterização do ambiente educativo da sala | 19 |
| 2.2.2.1-Grupo de crianças | 19 |
| 2.2.2.2-Espaço Pedagógico | 19 |
| 2.2.2.3-Rotina Diária | 20 |
| Capítulo 3- Intervenção Pedagógica- Promover o envolvimento das famílias no quotidiano de Jardim-de-Infância e de Creche | 21 |
| 3.1-Metodologia | 21 |
| 3.2-Processo de Intervenção em Jardim-de-Infância | 22 |

| | |
|--|----|
| 3.2.1-Identificação da problemática e definição de objetivos | 22 |
| 3.2.2-Descrição e análise das estratégias de intervenção | 23 |
| 3.2.3-Análise Reflexiva | 28 |
| 4.2- Processo de Intervenção em Creche | 29 |
| 4.2.1- Identificação da problemática e definição de objetivos | 29 |
| 4.2.2- Descrição e análise das estratégias de intervenção | 30 |
| 4.2.3- Análise Reflexiva | 35 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |
| ANEXOS | 42 |
| ANEXO 1- Entrevista informal à mãe que participou na atividade da realização dos biscoitos | 42 |
| ANEXO 2- Análise ao questionário “Jogos/Brincadeira tradicionais Infantis” | 44 |
| | |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | |
| Gráfico I | 44 |
| Gráfico II | 44 |
| Gráfico III | 45 |
| Gráfico IV | 45 |
| | |
| ÍNDICE DE TABELAS | |
| Rotina Diária de Jardim-de-Infância | 17 |
| Rotina Diária de Creche | 20 |
| | |
| ÍNDICE DE FIGURAS | |
| Figuras I e II - Elaboração dos biscoitos | 24 |
| Figuras III e IV – Jogos Tradicionais Infantis | 26 |
| Figuras V e VI - Dramatização: “Nabo Gigante” | 28 |
| Figura VII - Mãe e filho exploram a farinha | 31 |
| Figura VIII - Crianças exploram o chocolate | 31 |
| Figuras IX e X - Crianças veem as suas famílias no álbum fotográfico | 32 |
| Figuras XI e XII - Placar dos registos relevantes das crianças | 34 |
| Figura XIII - Registo de uma mãe sobre a sua criança | 35 |

Introdução

Este Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em jardim-de-infância e em creche com a finalidade de promover o envolvimento das famílias no quotidiano educativo desses contextos.

O Jardim-de-infância onde decorreu o estágio situava-se em braga e pertencia à rede pública. O estágio em creche desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada em Guimarães.

Uma observação atenta de ambos os contextos, permitiu-me identificar um distanciamento das famílias em relação à vivência educativa das crianças nesses contextos. Em ambas as instituições, a comunicação só existia quando os familiares se mostravam preocupados com os cuidados prestados às crianças, nomeadamente a alimentação e a higiene. A informação que partia das educadoras para as famílias era sobretudo de carácter formal e destinada a convocar os pais para reuniões e festas comemorativas, como o dia da mãe ou o dia do pai. Na hora de chegada e de partida das crianças a comunicação entre os adultos e os familiares das crianças era esporádica.

A identificação desta problemática levou-me a colocar a seguinte questão: “Como poderei melhorar a relação entre as famílias, os educadores e as crianças no jardim-de-infância e na creche?”

As relações entre a família e a escola *“são essenciais para a educação, porque a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares.”* (Sarmiento & Marques, 2002,p.33),

A intervenção pedagógica envolveu a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto diversificado de estratégias que pretenderam dinamizar as relações já estabelecidas entre a escola-família, melhorar as oportunidades de contacto, comunicação e interação no âmbito de atividades conjuntas entre famílias, crianças e adultos do jardim-de-infância e da creche, dar a conhecer às famílias o quotidiano das crianças nesses contextos e fomentar o desenvolvimento de sentimentos de confiança e de tranquilidade nos pais e outros familiares das crianças.

Este não foi um percurso fácil de percorrer mas trouxe benefícios para os atores envolvidos. As famílias ficaram a conhecer melhor a creche e o jardim-de-infância e algumas das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nesses contextos pelas crianças. O projeto deu também um contributo para aumentar o sentimento de confiança das crianças e das famílias.

O presente relatório encontra-se estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo, refere-se ao enquadramento teórico, em que procurei com base em várias leituras aprofundar a questão do envolvimento das famílias na creche e no jardim-de-infância, os seus benefícios para crianças, educadores e famílias e ainda o papel do jogo e da brincadeira nessa dinâmica relacional. O segundo capítulo expõe uma breve caracterização de ambos os contextos de intervenção, permitindo-nos perceber mais detalhadamente os contornos específicos da problemática na Creche e em Jardim-de-Infância. O último capítulo descreve e analisa a intervenção pedagógica desenvolvida. Nele faço uma breve referência à metodologia do projeto, clarifico os objetivos da minha intervenção e apresento com detalhe as atividades e estratégias pedagógicas bem como a sua análise reflexiva. Nas considerações finais, procuro fazer um balanço sobre a minha prática pedagógica, os seus efeitos nas crianças, famílias e instituições e as suas limitações e reflito a importância deste projeto para o meu crescimento profissional.

Capítulo 1: A importância da relação escola/família

Até há relativamente pouco tempo a escola era vista como um local isolador, onde a comunidade envolvente, incluindo os pais e os restantes familiares das crianças, não eram bem aceites dentro da porta desta instituição, uma situação que na opinião de Sarmiento & Marques (2002, p.32) “gerou inércia, isolamento e anulou toda e qualquer tentativa de participação”.

Contudo no novo mundo democrático vivido em Portugal, após a Revolução de 1974, esta situação veio a alterar-se, criando-se novos valores e atitudes, com o objetivo de melhorar a ligação entre a família e a escola.

As pessoas passaram a ter direito a serem ouvidas e a tomarem decisões e “os pais e/ou os encarregados de educação e toda a comunidade em geral têm, então, o direito e a possibilidade de tomar decisões no seio da escola e/ou de as influenciar”. (Sarmiento & Marques, 2002, p.33). Com o passar dos anos, pouco a pouco, começa-se a sentir uma ligeira abertura e as instituições abrem as portas à família e à comunidade em geral, tornando-se portanto mais flexíveis, fazendo com que as próprias famílias passem a ver a escola, a educação e a profissão docente de uma forma mais compreensiva, mais esclarecida e mais próxima de si.

Quando falamos na relação escola-família, vários são os conceitos que vimos ser utilizados em diferentes documentos e obras, entre eles: o conceito de participação, envolvimento, colaboração e cooperação.

De acordo, com Davies (1989, p.24) os conceitos de participação e de envolvimento são distintos. A participação das famílias na escola refere-se às atividades que “supõem algum poder ou influência em campos como o do planeamento, gestão e tomada de decisões.”

A participação “corresponde a uma prática, a um exercício” e é construída e negociada através de interações “quer formais, quer formalizadas, quer informais, mas sempre desejadamente informadas.” (Lima,1992, citado por Homem, 2002, p.44). Essas interações devem ocorrer quotidianamente e implicar educadores /professores e famílias na tomada de decisões, na troca de pontos de vista, de valores e interesses em torno da educação da criança.

Ao referir-se ao conceito de envolvimento, Davies (1989, p.24) fala em “todas as atividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas atividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola.”. Ligada a este conceito está a ideia de “implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos” e conseqüentemente de trabalho conjunto entre

educadores/professores e famílias (Homem, 2002, p.47). Normalmente o envolvimento da família é desejado pelos educadores mas é um desafio exigente.

Outros conceitos, como o de colaboração (ou seja, quando as decisões são tomadas em consenso, por ambas as partes - família/escola) e o de cooperação (ou seja, quando a família apenas “ajuda” a instituição em alguma tarefa), estão normalmente associados à temática da relação escola-família, podendo afirmar-se que o conceito de participação engloba processos de colaboração, cooperação e de envolvimento pois é *“mais abrangente e incisivo.”* (Homem, 2002,p.50). Com frequência as famílias colaboram e cooperam com as instituições onde diariamente deixam os seus filhos mas, tanto o seu envolvimento como a sua participação na vida desses contextos fica aquém do desejável.

1.1- A relação com as famílias na educação de infância

A partir do ano de 1996, o governo português passa a olhar para a educação pré-escolar de forma mais atenta, tornando-a numa das áreas prioritárias de investimento público com vista ao seu alargamento e à concretização de uma resposta educativa consistente e de mais qualidade para todas as crianças.

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar publicado pelo Ministério da Educação em 1997 enfatiza a importância que a família tem na vida da criança e a necessidade do jardim de infância *“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”* (OCEPE,1997, p.16).Este documento refere ainda que os pais devem participar na elaboração do projeto educativo pois essa participação favorece a criação de uma relação entre o jardim-de-infância e a família.

A comunicação entre os dois contextos pode acontecer em reuniões e em outros momentos informais de diálogo para que ambas as partes se possam conhecer melhor e trocar opiniões. Os pais podem ainda participar em *“situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.”* (OCEPE,1997, p.45). O educador pode ainda dar a conhecer aos pais quer o processo, quer o produto das diferentes atividades realizadas pelas crianças, para que haja assim uma troca de saberes e interesses.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, a educação pré-escolar é entendida como a primeira etapa da educação básica devendo assumir-se como um

complemento à família da criança a nível educativo e social. A mesma lei afirma que os pais e encarregados de educação devem:

- a) *Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;*
- b) *Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa;*
- c) *Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;*
- d) *Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação, em atividades educativas de animação e de atendimento.*

Também no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto que define o perfil específico de desempenho do educador de infância, é referido que:

“4- No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve (...) envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver.”

Todos os documentos aqui referidos e que regulamentam a ação pedagógica no âmbito da educação pré-escolar destacam a necessidade de estabelecer uma ponte entre a escola e a família, uma vez que esta última, é um contexto crucial na vida da criança. O jardim-de-infância sendo um contexto complementar da família, no que concerne aos cuidados e à aprendizagem tem também um papel fundamental na vida da criança. Os dois contextos *“encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambos sejam coordenadas e complementares.”* (Sarmiento & Marques, 2002, p.33).

Mas a relação entre famílias e os centros educativos, como a creche e o jardim-de-infância, nem sempre é fácil. Nela se jogam diferentes pontos de vista (educadores/professores, famílias, comunidade e as próprias crianças) que necessitam de ser dialogados e aproximados.

Assim sendo, existe ainda alguma fragilidade nesta ligação. Por exemplo, muitos pais não sabem qual o papel a desempenhar na escola dos filhos, por vezes a sua participação é deficitária ou então, *“mais simbólica do que real e concebida de um modo meramente formal e minimalista, mais como imperativo de relações públicas do que como processo efetivo de transferir poder para os pais”* (Barroso, 1991, citado por Homem, 2002, p.41).

Por vezes, esta relação não se torna fácil visto que os pais e familiares preocupam-se unicamente com a sua criança em particular. Cabe ao educador procurar satisfazer essas necessidades, mas, não deixando de atender e dar resposta às necessidades coletivas das crianças. Por outro lado, continuam a verificar-se erros de ambas as partes; os *“professores que pedem a*

colaboração e que depois não estão muito abertos a dialogar e a colaborar” e os pais que vão à escola “muitas vezes, só reivindicar”. (Sarmiento & Marques, 2002, p.97). Estas situações ainda acontecem, devido à falta de diálogo entre ambas as partes, quando se devia perceber que, “o objetivo comum é servir a criança como um todo através da divisão de responsabilidades entre a família, a escola e os organismos comunitários.” (Stevens et.al, 2002, p.777). De facto, a relação escola-família tem de traduzir-se num diálogo construtivo que visa responder à educação da criança, de forma diferenciada, particular, social e interativa.

Para além disso, depois de ter analisado diferentes autores e respetivos documentos, como Sarmiento e Marques, pude perceber que as crianças se sentem mais confiantes quando os seus familiares estão presentes na escola. No entanto, elas mesmas considerem que são momentos escassos e previsíveis, ou seja, normalmente as famílias só vão à escola em dias festivos, como são os casos do dia da mãe, do dia do pai, o dia Mundial da Criança, ou nas reuniões que acontecem nos inícios dos trimestres. Verifica-se ainda, que estes momentos só acontecem, porque na maioria das vezes, são os professores/educadores que convidam a família a estar presente, ou seja, a família a maioria das vezes, não se sente atraída para participar em outros momentos da rotina da criança.

Por sua vez, as crianças entendem *que “a escola pode ser um espaço onde os pais podem experienciar o papel dos professores e intervirem diretamente com os seus filhos: ora jogando, ora conversando”* (Sarmiento & Marques, 2002, p.90), o que revela que a criança também tem o desejo de manter a família mais próxima e participativa do seio escolar.

Assim sendo, é importante que os educadores possam assegurar esta aproximação, pois como nos refere Matos (2012,p.50) *“conversar com as famílias individualmente é proporcionar momentos de estreitamento de relações e proximidade, tão importantes quando no meio dos profissionais e das famílias está uma criança.”*

No recente Relatório do Conselho Nacional da Educação (Vasconcelos, 2009, p.80), sugerem-se várias medidas para melhorar a qualidade da educação de infância. Uma dessas medidas consiste em *“Encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com outros pais.”*

1.2- A importância da relação escola/família à luz das diferentes abordagens pedagógicas e curriculares:

1.2.1. O modelo curricular High/Scope

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações.” (Weikart & Hohmann, 2007, p.99).

Também nas diferentes abordagens para a educação de infância dá-se primazia à relação escola-família.

A abordagem High/Scope pretende que quer famílias, quer a equipa educativa da creche/educação pré-escolar procurem criar laços de estreitamento para que a criança possa desenvolver-se de forma saudável.

Assim sendo, segundo esta abordagem a hora de chegada e partida das crianças ao jardim-de-infância, é um momento fundamental quer para as crianças, quer para os familiares destas e consequentemente para os educadores que as acompanham.

Daí que se torna necessário que nestes momentos, nos centros educativos deva existir um local acolhedor para as famílias das crianças, onde estas possam amamentar, ler uma história, conversar, etc..., pois muitas das vezes este não é um processo fácil, nem para as crianças nem para as suas famílias, sobretudo se tivermos a falar do início do ano letivo, quando toda esta rotina é nova.

Muitas das vezes as crianças ao serem deixadas nos centros educativos envolvem-se em diferentes comportamentos, como o choro, os gritos, o afastamento visual dos pais, ou pelo contrário, “amarram-se” às pernas destes. Na hora da partida do centro educativo também rituais como estes podem acontecer.

Por suas vez, os pais sentem-se angustiados e tristes ao deixarem as suas crianças neste sofrimento.

Assim sendo, durante estes momentos de chegada e partida é essencial, até para construir uma relação de confiança que *“os educadores deem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e reencontro.”* (Post & Hohmann, 2011, p.213).

É importante que o educador em vez de não valorizar estes sentimentos, procure respeitá-los e os possa tentar descrever quer aos pais, quer às crianças, assim quando estes perceberem que a

educadora se mostra solidária nestes momentos de angústia, passarão a ganhar mais confiança nesta e por conseguinte mais estabilidade emocional.

Nestes momentos de transição é importante que o educador procure arranjar estratégias para acalmar a criança, muitas das vezes as crianças encontram este conforto ao trazer um objeto pessoal de casa para o jardim-de-infância, cabe ao educador compreender esta decisão e apoiá-la.

Os momentos de chegada e partida ao jardim-de-infância, são ainda ocasiões para pais e educadores trocarem informações sobre as suas crianças, ao dizerem o que elas fizeram em casa, ou na escola, os seus interesses, as suas novas conquistas,.. Estas são assim, ocasiões de troca e partilha de informação que também vão fazer com que os laços entre o educador e a famílias se passem a solidificar.

Outra situação importante que se deve ter em conta para proporcionar este relacionamento, tem que ver com a estrutura interna do centro, é muito importante que um grupo de crianças tenha durante a sua estadia a mesma equipa educativa ao longo dos anos, isto porque lhes permite ter mais confiança nas mesmas pessoas e os pais sentir-se-ão mais confiantes com esta continuidade quer ao nível dos cuidados quer das aprendizagens prestados às suas crianças, assim ao *“ficarem com as crianças à medida que elas vão amadurecendo, os educadores testemunham o mesmo contínuo de desenvolvimento de bebé-criança que os pais testemunham.”* (Post & Hohmann, 2011, p.307).

Também as notas que os educadores vão fazendo ao longo do dia servem para mostrar aos pais o crescimento e desenvolvimento das suas crianças ao longo do tempo, o que mostrará que o educador está atento e se preocupa com a criança e assim os pais também podem partilhar com os educadores as suas observações, e nesta conversa de dar-e-receber ambos se envolvem num interesse comum - a criança, e esta *“ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento.”* (Post & Hohmann, 2011, p.329). Muitas educadoras também tomam a iniciativa de criar um diário que vai para casa e regressa diariamente ao jardim-de-infância, para que esta troca de interesses possa ser partilhada, é importante que sempre que aconteça algo de novo no desenvolvimento da criança o educador deixe que sejam os pais os primeiros a relatar esses momentos e só depois é que os educadores devem complementar com as suas observações, visto serem os pais os primeiros educadores dos seus filhos e assim evitam-se constrangimentos e importa ainda, que estas breves notas sejam de carácter positivo e assim *“os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças”.* (Post & Hohmann, 2011, p.338).

No entanto, também esta abordagem nos diz o quão difícil pode ser a construção desta ligação, pois muitas das vezes pais e educadores, são vistos como rivais na educação das crianças, mas o que devem procurar é um entendimento onde ambos não devem competir, pois têm papéis diferentes na educação das crianças.

É importante assim, tal como referi anteriormente, que ambos possam praticar uma comunicação aberta, onde expressem as suas preocupações e as suas posições de forma sincera. Também se torna relevante que o educador não faça juízos de valor baseados em crenças religiosas, nas culturas, na língua, deve sim procurar os pontos fortes das famílias e das crianças e valorizá-los para que haja uma parceria verdadeira, pois tal como nos refere Hohmann & Weikart (2007, p.105) *“a ênfase nas forças e nos talentos das crianças e das famílias promove o autorrespeito das crianças e ajuda a contra-atacar os estereótipos sociais”*.

Outra estratégia encontrada, centra-se na importância das visitas guiadas, quer por parte das famílias ao jardim-de-infância, quer dos educadores à casa das crianças (quando possível) isto porque estes momentos informais permitirão que pouco a pouco famílias, crianças, e educadores se passem a conhecer melhor. Pais e educadores passam a partilhar as preferências das crianças, o que elas gostam de comer, o local preferido das brincadeiras, como gostam de dormir, entre outros aspetos, que acontecem quer em casa quer no jardim-de-infância.

Segundo Post & Hohmann existem ainda, outras medidas para que os pais possam participar na escola, são elas: deixar os pais darem *assistência à criança no centro* (para amamentar, brincar), a *participação nas reuniões dos educadores-pais* (para falar do desenvolvimento da criança), a *participação em projetos de serviços relacionados com o centro* (jardinagem, a recolha de materiais) e por *último ler ou escrever* (onde se pretende que pais e educadores troquem as suas opiniões sobre as crianças e o processo de cuidar e educar destas).

Em suma, *“neste tipo de programas, as crianças pequenas têm a oportunidade de desabrochar-podem confiar nos seus educadores e famílias para os carinhos, cuidados e primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculo para o resto das suas vidas.”* (Post & Hohmann, 2011, p.356).

1.2-2. A abordagem educacional de Reggio Emilia

A abordagem educacional de Reggio Emilia veio afirmar-se após a II Guerra Mundial e desde então, *“ a participação das famílias constitui no modelo de Reggio Emilia, uma parte imprescindível do projeto educacional, pois os três sujeitos da educação – a criança, os educadores, a família – são considerados inseparáveis em sua integração.”* (Bondioli & Mantovani, 1995, p.327)

A creche/jardim-de-infância e as famílias devem portanto lutar por *“ um direito de as crianças terem oportunidades de frequentar práticas educacionais de qualidade.”* (Malaguzzi,1998, citado por Lino, 2013, p.138).

Loris Malaguzzi (1993, citado por Faria, 2007, p.286), ao redigir a carta dos três direitos - para crianças, pais e educadores - refere que a escola sabe que *“pode obter de uma boa colaboração com as famílias, visando uma maior segurança e serenidade das crianças, assim como à abertura de uma rede comunicativa que leve a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento.”*

Nesta abordagem, a relação com as famílias pratica-se através de dois objetivos fundamentais.

Um primeiro objetivo prende-se com a comunicação diária com as famílias sobre aquilo que as crianças fazem nestes centros, utilizando a documentação pedagógica. Esta estratégia revela os cuidados prestados às crianças, as suas experiências ao longo do dia, presenças das crianças, produções das crianças e fotografias que põem em evidência as aprendizagens em que se envolveram.

Um segundo objetivo, relaciona-se com a partilha de informação entre as famílias e o jardim-de-infância, pois pretende-se criar *“um relacionamento positivo com as famílias a fim de desenvolver com elas um processo de troca, discussão, confronto em relação a tudo que diz respeito à criança.”* (Bondioli & Mantovani, 1995, p.327). Na abordagem regiana, esta conquista torna-se possível através dos frequentes encontros entre as famílias e os educadores. Aqui tratam-se assuntos relacionados com os cuidados e aprendizagens das crianças, ou outros de caráter organizacional. Caso haja algum problema em que estes atores estejam envolvidos, pratica-se a resolução de problemas, através do diálogo. Pouco a pouco vão se criando laços de confiança entre os adultos que prestam estes serviços às crianças

Os centros de educação que implementam a abordagem regiana são cada vez mais procurados pelas famílias que veem neles uma resposta às suas necessidades e ao direito dos seus filhos a uma educação participada e compartilhada.

Em suma, em Reggio Emilia *“o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação.”* (Lino, 2013, p.118).

1.2-3. A perspectiva de Goldschmied e Jackson

Também as autoras Goldschmied e Jackson (2007, p.29) que trabalham à largos anos no campo da educação infantil, veem a creche como um local onde um dos objetivos fundamentais é *“alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo”*, ou seja, na sua maioria, as famílias das crianças.

Ambas as autoras também percebem o quão difícil se torna estabelecer uma relação positiva entre famílias e creches, uma vez que muitos pais se sentem inseguros aos deixarem as crianças na creche, e chegam a ter receio que estas passem a gostar mais das educadoras do que de si.

Também para as educadoras este processo se torna difícil, sobretudo quando sentem grande afeição pelas crianças, o que as pode levar a confundir o seu papel com o de mãe ou pai.

Assim sendo, várias são as atitudes que mães/pais e educadores devem assumir, sem que entrem em conflitos na educação da criança, pois o necessário é que se construa um clima de confiança e de satisfação, para o bem-estar quer da família, quer da creche e sobretudo da criança que é o elemento central nestes dois contextos e portanto é necessário que haja diálogo constante entre ambas as partes.

Os momentos de chegada das crianças e das famílias à creche e ao jardim-de-infância, são ocasiões onde se podem estabelecer relações. Nestes momentos os pais sentem-se angustiados por deixarem as suas crianças na creche. Cabe ao educador sentar-se com as famílias e procurar compreender estes sentimentos de angústia mostrando-lhes que de facto a criança sente tristeza no momento da separação, mas que ficará bem entregue ao cuidado dos profissionais.

Também outros momentos são indicados para a construção desta ligação, nomeadamente reuniões, onde se possa falar das preferências das crianças, das regras da instituição, da alimentação, do sono, da higiene, entre outros. Outra estratégia tem que ver, sobretudo no início do ano, com as visitas quer dos pais ao centro, quer dos educadores às casas das crianças e famílias, para que ambos de forma informal se possam conhecer melhor e possam tirar notas ou esclarecer dúvidas. Também os cadernos que viajam entre a casa e a creche/jardim-de-infância, são um elemento facilitador na troca de informações sobre a criança. Eles podem conter pequenas falas das crianças, fotografias, desenhos, pinturas, ou seja experiências significativas em que a criança se envolveu, quer em casa, quer no

jardim-de-infância. Os educadores podem ainda convidar os pais para brincarem com as suas crianças, nos centros, fazendo com que ambos passem momentos de alegria e interação.

Os pais com pouco tempo para se envolver nestas estratégias, podem ainda ter a possibilidade de ler numa circular mensal as anotações sobre as suas crianças, ou porventura, ter acesso a vídeos, onde as suas crianças vão mostrando as suas aprendizagens e conquistas ao longo do tempo. Esta e outras estratégias já referidas permitem envolver as famílias no quotidiano da creche e do jardim-de-infância e tornar a relação entre os contextos de vida da criança verdadeiramente colaborativa.

Goldschmied e Jackson (2007, p.264) entendem ainda que crianças e famílias mais desfavorecidas, com condições económicas reduzidas, empregos precários, habilitações baixas merecem um maior apoio por parte dos centros educativos. Apoiar aos pais no desenvolvimento de uma relação educativa com mais qualidade pode passar por *“ajudar os pais a se divertir com os seus filhos, em vez de perceber-los como uma carga irritante que têm de carregar (...) capacitá-los a aprender mais acerca do desenvolvimento infantil, e assim achar seus próprios filhos mais interessantes e ter expectativas mais realistas em relação a eles e aumentar a sua autoestima e consciência do seu papel primário no desenvolvimento da criança.”*

No fundo se pais e educadores virem a criança com os mesmos olhos, ou seja, como sendo seres capazes, também a relação escola/família se tornará mais facilitada e eficaz na educação das crianças.

1.2-4. A Pedagogia em Participação

Por último, também a abordagem da Pedagogia-em-Participação mostra que a família é um ponto central na educação da criança.

Esta abordagem baseia-se na *“criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.”* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.29). E valoriza a experiência, a cultura, o conhecimento que a criança traz consigo e que provém, nomeadamente, do seio familiar. Podemos assim referir que a *“pedagogia é vista como um encontro de culturas.”* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.32).

Esta perspetiva educacional assenta em diferentes eixos pedagógicos que definem a intencionalidade educativa. O *eixo pedagógico-ser/estar*, diz-nos o seguinte: *“A nossa primeira*

preocupação pedagógica reside na criação de um clima de bem-estar para crianças e famílias, onde as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.34). O eixo do pertencimento e da participação - valoriza a *pedagogia de laços*, onde se reconhece a pertença à família e à cultura da criança e assim sendo, este respeito deve ser levado para dentro do jardim-de-infância, onde crianças e famílias possam conhecer, respeitar e valorizar diversas culturas. Assim, as crianças ao sentirem respeito por parte das outras crianças e adultos sentirão respeito pela pertença à sua própria cultura e família. Esta dinâmica fará com que as famílias se sintam aliciadas a se envolverem no centro educativo e este envolvimento *“ajuda as crianças a aprender a ser assertivas na participação no dia-a-dia.”* (Whalley,2001, citado por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.35).

Uma das estratégias que a Pedagogia-em-Participação põem em prática para “atrair” os pais ao jardim-de-infância é a documentação pedagógica, que na sua essência transmite aos pais, à comunidade e aos outros profissionais as aprendizagens significativas que as crianças fazem ao longo do tempo. Este processo permite um *“cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos”* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.54), onde todos podem construir significado acerca das aprendizagens desenvolvidas, podendo assim, serem todos construtores do seu próprio conhecimento.

1.3- O papel do Jogo e da Brincadeira no envolvimento das famílias

Quando falamos na criança, associamo-la a palavras e ações como jogo, brinquedo e brincadeira. Contudo convém salientar que estas três palavras não são sinónimas umas das outras.

Assim, de acordo com Kishimoto (2000) é possível definir o jogo, como uma estrutura onde existem regras, podendo ainda, esta atividade estar associada ao caráter lúdico. Já o brinquedo requer uma relação mais íntima com a criança, não sendo necessárias regras para o utilizar. Um dos seus objetivos é *“dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”* (Kishimoto,2000, p.18). A criança utiliza-o para reproduzir situações do quotidiano, evocando o seu imaginário.

A brincadeira é a ação que a criança desempenha, de forma lúdica, onde o brinquedo é um objeto que serve para estimular a sua imaginação.

Assim *“brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”* (Kishimoto, 2000 p. 21). Enquanto a brincadeira é uma ação espontânea o jogo é regido através de regras que têm de ser cumpridas.

A mesma autora, fala-nos também no brinquedo educativo, com fins pedagógicos, e defende que este deve ser utilizado para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para que isso aconteça o educador tem de interligar as componentes, lúdica e educativa de forma intencional. Assim a criança utiliza o brinquedo educativo para se desenvolver fisicamente, cognitivamente e socialmente.

Passaremos a centrar-nos na brincadeira das crianças, pois como refere Kishimoto (2000 p. 32) já Piaget via a brincadeira como *uma “conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá”* e é através dela que a criança passa a *“demonstrar o nível dos seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”*.

A brincadeira tendo consigo todos os elementos essenciais - como materiais adequados, o apoio do adulto, a linguagem que a brincadeira envolve e o respeito pelas escolhas que a criança faz - envolve todos os ingredientes da aprendizagem-ativa, permitindo à criança imitar situações, tornar-se aventureira e criativa, observadora dos outros a brincar, e passa a ganhar mais autonomia e confiança em si mesma.

Assim sendo, torna-se importante que quer famílias, quer educadores, que passam muito tempo com a criança, possam valorizar a brincadeira e se possam integrar nesta com a criança. Kishimoto (2000, p.33) recorda que Bruner associa as brincadeiras infantis ao desenvolvimento da linguagem, pois através de *“brincadeiras entre mãe e filho, que dá significado aos gestos e que permite à criança descodificar contextos e aprender a falar.”*

A brincadeira é ainda uma boa estratégia para levar as famílias a se relacionarem com o jardim-de-infância. Como referem Goldschmied & Jackson (2007, p. 230) *“o brincar relacional é ainda uma boa forma de envolver as mães que podem ter uma certa falta de confiança para participar em outras atividades”* e deste modo informal poderão passar mais tempo com as suas crianças nos centros educativos. Para as autoras *“quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos.”* (Goldschmied & Jackson, 2007 p.25).

O educador, também tem um papel importante na brincadeira, pois ao observar a criança pode perceber os interesses e as aprendizagens que as crianças vão construindo e pode fazer parte desta, desde que o faça com respeito e serenidade. Assim, a criança sente que o adulto está a apoiá-la.

Normalmente, a criança no jogo faz-de-conta e nas construções procura o apoio do adulto e este deve aceitar as pistas e sugestões da criança. É importante que as crianças *“expericiem os adultos como apoiantes, como recursos a quem recorrer e como pessoas que querem que elas sejam bem-sucedidas.”* (Hohmann & Weikart,2007, p.321). O educador deve procurar *“oferecer às crianças apoio físico e emocional”* (Post & Hohmann, 2011, p.273) para que estas se sintam seguras e possam explorar livremente.

Quando falamos em brincadeiras, de imediato nos relembramos das brincadeiras tradicionais infantis, pois estas sucedem de geração em geração, ultrapassam diferentes culturas e por isso fazem parte da memória da criança e desta enquanto adulta.

As brincadeiras tradicionais têm como função *“perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.”* (Kishimoto,2000, p.38-39). Através destes momentos lúdicos e prazerosos podemos juntar diferentes gerações, como mães/filhos e educadores/pais /crianças, que partilham das mesmas memórias agradáveis da brincadeira.

Capítulo 2: Caracterização dos Contextos de Intervenção Pedagógica

2.1 Jardim de Infância

2.1.1 Caracterização geral do contexto educativo

O meu estágio iniciou-se num Jardim de Infância da rede pública, em braga que acolhe crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos.

O edifício da instituição possui 3 salas, com grupos heterogêneos de crianças de 3, 4 e 5 anos. Possui ainda duas casas-de-banho, uma para adultos e uma outra para as crianças, uma cantina onde são servidas as refeições às crianças, um espaço para o acolhimento, das crianças e encarregados de educação, que serve também para as crianças brincarem, e uma sala de reunião para os adultos. A partir das 16 horas funciona a valência de ATL, numa sala própria.

O espaço exterior, esteve durante bastante tempo com acesso restrito uma vez que o muro principal estava danificado impossibilitando o acesso das crianças a alguns dos seus equipamentos.

O grupo de adultos era constituído por 4 educadoras três assistentes operacionais e ainda uma educadora pedagógica, que estava no centro às terças-feiras e quintas-feiras, para apoiar as três salas.

2.1.2 Caracterização do ambiente educativo da sala:

2.1.2.1 Grupo de crianças

A sala onde estive inserida era constituída por um grupo de 24 crianças, onde 13 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Todas elas se situavam numa faixa etária compreendida entre os 3-5 anos de idade.

Através de conversas com a educadora cooperante pude perceber que a maioria das crianças viviam no seio de famílias nucleares, havendo algumas exceções, em que as crianças viviam apenas com um dos pais, ou com os avós.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, auxiliadas pontualmente por uma educadora pedagógica.

2.1.2.2 Espaço pedagógico

O espaço da sala de atividades estava organizado por várias áreas de interesse, com uma diversidade de equipamento e de materiais.

A área dos blocos/construções era a mais ampla da sala e estava apetrechada com blocos de madeira e de plástico, legos com diferentes formas e cores, vários veículos (carros, motas locomotivas, linhas ferroviárias de montar/desmontar), e alguns bonecos de pequenas e médias dimensões.

A área da casa era constituída pelo quarto e pela cozinha, espaços com uma riqueza e diversidade de materiais. Os móveis eram feitos de madeira e muitos dos materiais eram reais. Esta área também era relativamente ampla e situava-se junto à janela, tendo portanto grande luminosidade natural.

A área das expressões estava dividida em dois espaços; um para a colagem e o desenho e outro para a pintura. O equipamento e os materiais desta área eram também bastante diversos, mas nem todos estavam acessíveis às crianças pois não existia espaço suficiente. Esta área estava situada junto a uma banca com água que era utilizada pelas crianças para preparar tintas, lavar mãos, pinceis e panos e por vezes para brincar com a água, enchendo e esvaziando recipientes. Neste local, existia uma corda superior, que permitia expor os trabalhos das crianças sem atrapalhar a circulação das crianças e dos adultos.

Na área da biblioteca as crianças podiam ter acesso a alguns livros, uma mini-enciclopédia e algumas revistas em estantes de madeira ao alcance das crianças. Esta área tinha uma mesa circular e um cadeirão comprido, onde podiam sentar-se várias crianças. Esta era a área da sala com menos materiais.

2.1.2.3 Rotina diária

| Horas | Momento da Rotina Diária |
|---------------|--|
| 09h00 – 09h30 | Acolhimento |
| 09h30 – 10h30 | Planear, Fazer (Tempo de trabalho), Rever |
| 10h30 – 10h45 | Tempo de higiene |
| 10h45 – 11h15 | Lanche manhã |
| 11h15 – 11h30 | Tempo exterior |
| 11h30 – 12h00 | Tempo grande grupo |
| 12h00 – 12h15 | Tempo higiene |
| 12h15 – 13h00 | Almoço |
| 13h00 – 14h00 | Tempo exterior |
| 14h00 – 14h30 | Tempo higiene |
| 14h30 – 16h00 | Tempo pequeno grupo |
| 16h00 – 16h15 | Tempo higiene |
| 16h15 – 16h45 | Lanche tarde |

Rotina diária de Jardim de Infância

O dia na sala iniciava-se com o acolhimento (9h-9h30) em grande grupo destinado à conversa e partilha entre crianças e com os adultos de ocorrências significativas, à eleição do(a) “chefe” e ao registo de presenças realizado por essa criança no mapa de presenças que estava afixado na parede. Neste mesmo momento, cantava-se a música dos “Bons Dias”.

Entre as 9h30 e as 10h30, ocorria o tempo de trabalho nas áreas de interesse após o registo das escolhas das crianças, no mapa de atividades. Por vezes acontecia um tempo de planeamento com algumas crianças apoiado pela educadora.

Depois do tempo de trabalho as crianças arrumavam os materiais e por vezes faziam a revisão das atividades e produções realizadas nas áreas com o apoio da educadora. Seguiu-se uma rotina de higiene antes do lanche que decorria na cantina e após o qual as crianças iam brincar para o recinto fechado, ou então para o exterior, num local onde não existisse nenhum perigo, visto que parte do recreio estava vedado, pois estava a sofrer requalificações.

Depois do recreio acontecia um tempo de grande grupo, transformado normalmente na “Hora do conto”.

Depois do almoço (cerca das 13h) as crianças iam para o recreio, normalmente, para o recinto fechado onde funcionava o ATL, ou então para o parque exterior, quando as condições meteorológicas o permitiam.

Pelas 14h30 as crianças voltavam à sala para o tempo de pequeno grupo e pelas às 16 horas realizavam mais uma rotina de higiene que antecedia ao lanche na cantina.

Às segundas-feiras, a rotina da parte de manhã era alterada, pois a educadora fazia com as crianças uma sessão de movimento. Às sextas-feiras, da parte de tarde as crianças podiam escolher as suas próprias atividades.

Algumas crianças frequentavam atividades extracurriculares, tal como ballet e a natação, às segundas-feiras e quartas-feiras, respetivamente.

2.2 Creche

2.2.1 Caracterização geral do contexto educativo

O estágio em creche teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Guimarães, constituída por uma sala de berçário, uma sala para crianças de um ano e duas salas para grupos de crianças com dois anos.

A instituição dispunha de espaços próprios, climatizados e bem apetrechados para a preparação e a toma de refeições, para o descanso das crianças e para as suas rotinas de higiene. Havia ainda espaços próprios para os adultos e uma sala para receber as crianças e os seus familiares.

O espaço exterior tinha diferentes zonas com relva, árvores e flores, com solo almofadado para proteção das crianças e um parque com baloiços e escorrega.

2.2.2 Caracterização do ambiente educativo da sala

2.2.2.1 Grupo de crianças

O grupo era constituído por 13 crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos de idade, uma educadora e uma auxiliar de educação. A educadora de infância era também responsável por outro grupo de 9 crianças com as mesmas idades, que estava numa sala ao lado, com duas auxiliares de educação.

Nos momentos de acolhimento, de almoço, lanche da tarde, no recreio exterior e nas horas de partida, os dois grupos juntavam-se. As atividades realizavam-se com ambos os grupos.

2.2.2.2 Espaço pedagógico

O espaço pedagógico da sala, com o grupo de 13 crianças – aquela onde centrei a minha intervenção pedagógica - possuía três áreas de interesse: a área das construções, a área da biblioteca e a área dos jogos.

Na área das construções, existiam materiais como: blocos grandes de plástico, bolas de plástico e de ténis, rocas, animais da selva e da quinta, carros grandes e carros pequenos.

Na área da biblioteca existiam diversos livros colocados em estantes e acessíveis às crianças, dois cestos com fantoches de mão (porco, vaca, pato, cão, entre outros) e um livro de pano. Nesta área, as crianças tinham uma manta confortável, almofadas e dois sofás para se acomodarem.

Na área dos jogos existiam puzzles de madeira, alguns brinquedos de encaixe, peças com formas geométricas (triângulo, quadrado e retângulo). Esta área tinha uma mesa e várias cadeiras.

Na sala existiam ainda vários espelhos, uma banca com água e uma janela grande que permitia a entrada de luz e a observação do espaço exterior.

A área de sono e de descanso, ficava ao lado da sala de atividades, tinha pouca luminosidade e estava apetrechada com catres.

2.2.2.3 Rotina diária

| Horas | Momento da Rotina Diária |
|---------------|--|
| 09h00 – 09h30 | Acolhimento |
| 09h30 – 09h45 | Lanche da manhã |
| 09h45 – 10h30 | Tempo de pequeno grupo |
| 10h30 – 10h50 | Tempo de Escolha Livre |
| 10h50 – 11h00 | Tempo de higiene |
| 11h15 – 11h45 | Almoço |
| 11h45 – 12h00 | Tempo de higiene |
| 12h00 – 15h00 | Sesta |
| 15h00 – 15h30 | Tempo de higiene |
| 15h30 – 16h15 | Lanche |
| 16h15 – 16h30 | Tempo de higiene |
| 16h30 – 17h00 | Momento Inter/Multicultural |
| 17h00 | Tempo de escolha livre/Tempo de exterior |

Rotina diária de Creche

Na sala de creche o momento de acolhimento decorria entre as 9h e as 9h30. Em grupo cantava-se a canção dos bons dias e colocavam-se as presenças.

Pelas 9h30 na sala de atividades era servido o lanche (fruta sólida) que era seguido pelo momento em pequeno grupo, um tempo em que a educadora propunha a realização de uma atividade.

Às 10h30, acontecia o tempo de escolha livre em que as crianças tinham a oportunidade de escolher as áreas onde queriam brincar.

Pelas 10h50 minutos as crianças tinham uma rotina de higiene a que se seguia o almoço no refeitório.

Por volta das 11h45, as crianças iam de novo para a casa de banho. Neste momento, trocavam-se as fraldas a todas as crianças, limpavam-se as mãos e a cara, retirava-se a bata e a roupa que estava em excesso e que não mostrava ser confortável para dormir.

A sesta ocorria entre as 12h e as 15h e era seguida de mais uma rotina de higiene (muda de fralda, vestir a roupa e a bata, lavar as mãos).

O lanche da tarde acontecia por volta das 15h30 no refeitório.

A educadora juntava depois os dois grupos de crianças sob a sua responsabilidade para a realização do momento intercultural geralmente dedicado a atividades de música e movimento, leitura de histórias e visualização de vídeos.

A partir das 17h as crianças podiam brincar com alguns materiais de encaixe (puzzles, roscas), ou caso o tempo permitisse, iam para o exterior. A partir desta hora, os pais começavam a vir buscar os filhos.

Importa referir que a rotina era consistente mas também flexível para responder às necessidades das crianças. Por exemplo, por vezes depois do lanche da tarde as crianças iam para o parque e outras vezes não havia oportunidade de fazer o momento de pequeno grupo. As rotinas de higiene, com algumas crianças aconteciam mais vezes do que referi sobretudo, porque, algumas crianças estavam a fazer o desfralde e o lanche da tarde, quando o tempo o permitia realizava-se no exterior.

Todas as quartas-feiras, as crianças tinham uma sessão de movimento, que acontecia pelas 9h45 até às 10h15, sensivelmente (primeiro com o grupo de 13 crianças e depois com o de 9 crianças); O mesmo acontecia às quintas-feiras, mas com sessões de música (com o grupo de 22 crianças).

Capítulo 3: Intervenção Pedagógica – Promover o envolvimento das famílias no quotidiano de Jardim-de-Infância e de Creche

3.1 Metodologia

Torna-se relevante referir alguns processos que sustentaram o desenvolvimento do meu projeto de intervenção pedagógica ao longo do estágio: *observar-planear-agir-refletir-avaliar*.

A observação revelou-se uma prática exigente mas necessária para conhecer os contextos e as crianças, identificar a problemática que fez emergir o tema do meu projeto e acompanhar a adesão das famílias e das crianças às estratégias que procurei pôr em prática e refletir. Recolhi informação através de notas de observação, de fotografias e vídeos e de entrevistas informais aos familiares mais próximos das crianças. As notas de observação permitiram-me aceder a dados sobre as interações dos familiares das crianças, das crianças e dos adultos da instituição. O diário de bordo também me

auxiliou na recolha de informação uma vez que nele procurei relatar especificamente momentos por mim observados, as minhas respostas, os meus sentimentos e emoções.

A planificação das estratégias de intervenção foi outro processo que me obrigou a clarificar os objetivos da minha atuação, a escolher as atividades, os materiais e as estratégias de interação mais adequadas para dar seguimento a esses objetivos.

Pus em prática um conjunto de propostas e procurei estar atenta ao modo como crianças e adultos participavam e se envolviam nelas, procurei ainda, gerir problemas e ultrapassar obstáculos.

Por fim, não deixei de fazer um esforço por fazer progressos ao nível da capacidade de reflexão sobre a minha prática, sobre a sua adequação e sobre os seus efeitos nas crianças, nos pais e nos próprios contextos onde estagiei.

Durante todo o estágio procurei fazer leituras em torno do tema do projeto de modo a poder fundamentar teoricamente as minhas decisões e as minhas reflexões.

3.2 Processo de intervenção em Jardim-de-Infância

3.2.1 Identificação da problemática e definição de objetivos

Ao longo do estágio em Jardim de Infância, fui-me apercebendo que a senhora educadora tentava aproximar os familiares das crianças ao contexto do Jardim-de-Infância. Promovia momentos em que as famílias eram convidadas, como no caso da “Hora do conto”. Porém estes eram acontecimentos esporádicos e nem todas as famílias se mostravam interessadas ou respondiam ao convite da educadora.

A maioria das crianças do grupo tinha apenas 3 anos de idade e estava a frequentar pela primeira vez o Jardim de Infância. A tentativa de comunicação e de envolvimento das famílias destas crianças nem sempre se tornava fácil de promover, pois mostravam sentimentos de insegurança e dificultavam a comunicação ao serem muito incisivas nas questões e comentários em relação ao dia-a-dia das crianças no jardim-de-infância.

A promoção do envolvimento dos pais era também um objetivo definido pela educadora cooperante em relação ao seu grupo de crianças. Daí que fizesse sentido, direcionar o projeto de intervenção pedagógica para a melhoria da relação entre as famílias e a escola, criando oportunidades mais frequentes de diálogo, de conhecimento sobre as atividades realizadas pelos seus filhos e de

envolvimento de alguns pais nalguns tempos da rotina diária. Possibilitar a entrada mais frequente das famílias no Jardim de Infância, permitir-lhes-ia ir percebendo a relevância dos tempos da rotina educativa para a aprendizagem das crianças. Deste modo poderiam diluir-se também os sentimentos de desconfiança e de preocupação observados nalguns pais sobretudo nos momentos de chegada e de partida dos filhos.

Como refere Luísa Homem (2002, p.37) a *“ligação”* entre a escola-família *“constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, em espaços de diálogo”*, em que se partilham *“preocupações educativas”*, quer *“individuais”*, quer *“universais”*...mas estes *“objetivos educacionais”* só se conseguem através de uma *“perspectiva interactiva”*.

Em síntese a minha intervenção pedagógica neste contexto pretendeu:

- Fortalecer as relações já estabelecidas, entre as famílias e o Jardim-de-Infância;
- Fomentar o envolvimento das famílias em atividades conjuntas com crianças e adultos do Jardim-de-Infância;
- Dar a conhecer às famílias o quotidiano das crianças no Jardim-de-Infância;
- Favorecer o desenvolvimento de sentimentos de confiança, tranquilidade nos pais.

3.2.2 Descrição e análise das estratégias de intervenção

Estratégia 1 – Fazer biscoitos com a mãe do G.

Através da observação, reparei que a mãe de uma das crianças, mostrava vontade em colaborar nas atividades do Jardim-de-Infância. Nas festas do dia do pai e do dia da mãe tinha participado na confeção do lanche levando brigadeiros e queques feitos por si.

Em conversa com a educadora foi decidido convidar a mãe do G. a realizar uma atividade de culinária com as crianças. Solicitei a sua participação na planificação desta atividade sugerindo-lhe que desse ideias sobre o que fazer com as crianças.

A mãe do G. sugeriu que ensinássemos as crianças a fazer biscoitos.

No dia combinado eu e a mãe do G. preparamos o espaço e os materiais necessários para realizar a atividade. Juntamos várias mesas e sugerimos às crianças que se colocassem em redor desse espaço e dispusemos os ingredientes necessários à confeção dos biscoitos em várias partes da mesa para que as crianças em simultâneo pudessem participar ativamente na atividade. O tempo de

grande grupo “dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2007, p.231).

Desde logo as crianças começaram a participar, ao identificarem os ingredientes a utilizar (farinha, açúcar, ovos e manteiga), tiveram a oportunidade de juntar os ingredientes e observar a sua transformação. Depois da massa feita foram distribuídas pequenas quantidades por cada criança para que elas pudessem manipular e decidir a sua forma. Pois foram distribuídos às crianças diversos moldes.



Figuras I e II - Elaboração dos biscoitos

Nestas imagens podemos identificar sinais do envolvimento das crianças no momento de explorar a massa e de definir a forma dos biscoitos.

Depois disto, os biscoitos foram ao forno e as crianças em pequenos grupos foram com a mãe do G e comigo à cozinha verificar este processo.

Enquanto estes coziavam, a mãe quis contar uma história às crianças.

Depois de cozidos, os biscoitos fizeram parte do lanche de crianças e adultos nesse dia.

Durante a confeção dos biscoitos foi evidente o envolvimento da mãe do G. nas conversas com as crianças, no apoio às suas ações e na resolução de problemas. Todo o grupo se mostrou muito interessado na atividade fazendo perguntas, falando sobre o que estavam a fazer e explorando com todos os sentidos os materiais.

Numa entrevista informal (ANEXO 1) que fiz a mãe do G. esta referiu, que estas atividades eram para si muito prazerosas e importantes para perceber que através de uma atividade como a confeção de biscoitos era possível proporcionar as crianças experiências de aprendizagem relevantes no domínio das relações sociais, da linguagem e da matemática.

Estratégia 2 – Jogos e Brincadeiras Tradicionais

Quando cheguei ao Jardim de Infância, apercebi-me desde logo que o espaço exterior estava em obras. O parque com baloiços e escorrega estava inacessível às crianças e portanto estas só podiam brincar num espaço muito reduzido em cimento e na caixa de areia.

Com vista a proporcionar às crianças outras opções durante os momentos passados no exterior, pensei em dinamizar este espaço e pedir aos pais que participassem num dia dedicado a experimentar jogos e brincadeiras tradicionais.

Certamente esta estratégia iria por isso permitir o envolvimento das crianças e dos seus familiares, fazendo-os recuar no tempo e nas memórias de infância.

Como não conhecia a disponibilidade e o interesse das famílias em participar numa iniciativa deste tipo e não conhecia as suas preferências ao nível de jogos e brincadeiras elaborei um questionário para recolher esta informação (Ver ANEXO 2).

Depois dos dados recolhidos e analisados, percebi que a maioria das famílias tinha mostrado interesse em participar e percebi também quais as suas preferências no que respeita aos jogos e brincadeiras.

Foi então que pedi às famílias, para que caso pudessem, estivessem presentes neste dia, pois seria um dia repleto de emoções e recordações e que serviria, ainda, para dinamizar o espaço exterior do Jardim-de-Infância.

Chegado o dia, fui delimitando os espaços, dedicando cada um a um jogo. Coloquei os materiais para o jogo do lencinho, o jogo das cadeiras, o jogo da macaca, o jogo da colher, o jogo dos sacos, o jogo da farinha.

À medida que as crianças e os seus familiares iam chegando, iam aproveitando para participar nos jogos.

Todas as crianças e adultos estiveram envolvidos nas diversas propostas e o meu papel era comunicar com as famílias, apoiar as crianças e adultos.

O jogo da macaca e saltar à corda tiveram imenso sucesso

Tentei proporcionar aos familiares um dia descontraído com lanche para pais e crianças, com água, sumo, bolinhos e café, para quem o desejasse. Numa das conversas que fui tendo com os pais, uma das mães disse-me que tinha achado a iniciativa muito boa, pois tinha feito com que ela recordasse a sua infância, e alguns jogos de que não se lembrava. Outros pais, acrescentaram ainda,

que era importante dar a conhecer estes jogos às crianças pois cada vez mais elas preferiam ficar em casa ligadas às novas tecnologias.

Em suma, recebi um bom feedback dos pais, estes mostraram-se felizes e muito participativos. Por outro lado, penso ter proporcionado às crianças experiências de aprendizagem ao nível da iniciativa e relações sociais, da linguagem, do movimento e da matemática. As experiências de jogo sugeriram às crianças outras formas de brincar e jogar em casa com as famílias.



Figuras III e IV – Jogos Tradicionais Infantis

Estratégia 3 - Dramatização da história do “Nabo Gigante”

Ao longo do estágio fui percebendo que as crianças gostavam muito da hora do conto e se mostravam cada vez mais interessadas por este momento. O envolvimento do grupo neste tipo de atividade era maior quando os pais aceitavam o nosso convite e vinham ler ou contar histórias.

Hohmann & Weikart, (2007) consideram que *“através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.”* (p.547).

Numa ocasião anterior, o pai de uma das crianças do grupo tinha revelado uma enorme aptidão para contar histórias, as personagens ganhavam vida através da sua voz e dos seus gestos e isso fazia com que todos nós ficássemos “colados” às histórias por si contadas.

Num dos dias, na hora de chegada das crianças ao jardim-de-infância, fui ter com esse pai perguntando-lhe se ele não estaria interessado em participar na dramatização de uma história, uma vez que as crianças se mostravam muito motivadas para realizar esse tipo de atividade.

Desde logo este pai se mostrou recetivo e depois de conversar com ele sobre a obra a dramatizar decidimos que a história do “Nabo Gigante” seria uma boa opção. A história envolvia vários personagens e para além do pai, que seria a personagem principal, faltavam outros adultos ou crianças. A educadora, prontificou-se a participar e três crianças do grupo mostraram interesse em representar os animais - o cão, o gato e o passarinho.

Durante alguns dias foi necessário ensaiar a dramatização. Esses ensaios despertaram a curiosidade das crianças das outras salas que pediram para assistir à peça.

Chegado o dia logo pela manhã, montamos o cenário e caracterizaram-se as personagens.

No decorrer da dramatização, este pai foi fantástico revelando um enorme talento para improvisar e para interagir diretamente com o “público”. As crianças que participaram na peça desempenharam os seus papéis com grande empenho.

O nosso público, constituído por “miúdos e graúdos” ficaram embasbacados, sorriram diversas vezes, interagiram e estiveram sempre atentos.

Estes momentos permitiram às crianças ficarem com um leque mais alargado sobre a representação de papéis, como refere a abordagem High/Scope *“fazer de conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e que parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças.”* (Hohmann & Weikart, 2007, p.494).

As educadoras das outras salas afirmaram que a peça de teatro tinha corrido muitíssimo bem e que tinha sido muito agradável. O sucesso desta atividade deveu-se especialmente a este pai, ao seu talento e ao seu envolvimento na atividade com que se tinha comprometido. Foi no âmbito desta experiência que percebi bem as palavras de Hohmann & Weikart (2007) ao afirmarem que *“um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias”, esta “ênfase nas forças e nos talentos das crianças e das famílias promove o auto-respeito das crianças.”* (p.105).



Figuras V e VI - Dramatização: “Nabo Gigante”

Na verdade, esta foi mais uma estratégia de promoção do envolvimento das famílias no cotidiano do jardim-de-infância ao implicar adultos e crianças na realização de atividades conjuntas que favorecem a expressão e a comunicação e criam momentos prazerosos de interação social.

3.2.3 Análise reflexiva

Depois do processo de Intervenção em Jardim-de-infância, torna-se necessário refleti-lo.

É certo que o fator tempo não permitiu que fossem colocadas em prática mais estratégias, no entanto, aquelas que encontrei fizeram com que se sentissem alguma melhoria nas relações entre as famílias e o jardim-de-infância.

À medida que as estratégias de intervenção iam sendo postas em prática, verifiquei uma maior abertura por parte das famílias para dialogar com a senhora educadora, comigo e com os outros adultos da instituição, sobretudo nas horas de chegada e partida. Em contextos de educação de infância é importante que se aproveitem esses momentos para falar com elementos da família (Hohmann & Weikart, 2007).

A dinamização de um dia para trazer os pais ao jardim-de-infância a fim de brincar e jogar com os seus filhos desencadeou nos pais memórias de infância agradáveis e a oportunidade de as partilhar com os seus filhos, num ambiente caloroso e informal. As famílias tiveram a oportunidade de comunicar entre si e de trocar pontos de vista, saberes, talentos e experiências e puderam conhecer-se melhor.

Percebi que a participação ativa dos pais nalgumas atividades é muito valorizada pelas crianças que se sentem felizes, apoiadas e mais confiantes. Esta participação promoveu em vários momentos o envolvimento das crianças nas atividades.

O jardim-de-infância, por sua vez ao acolher as famílias e ao incentivar de forma mais sistemática o seu envolvimento viu reconhecida, nalguns comentários de pais e familiares, a ação educativa aí desenvolvida.

Em jeito de conclusão, penso que as estratégias de intervenção pedagógica foram bem-sucedidas e permitiram a criação de uma ponte entre famílias e o jardim-de-infância, em que a travessia ficou mais facilitada para ambas as partes, em prol das crianças, do seu bem-estar e da sua aprendizagem.

4.2 Processo de Intervenção em Creche

4.2.1 Identificação da problemática e definição de objetivos

Através do diálogo com a senhora educadora e das observações feitas por mim, nos momentos de chegada e partida das famílias e crianças à creche, percebi que a comunicação entre a creche e as famílias era difícil. Os pais pouco aderiam às reuniões e nalguns casos ignoravam pedidos de recursos necessários às rotinas de cuidados das crianças.

Havia no entanto uma preocupação generalizadas por parte das famílias em relação aos cuidados prestados às das crianças por parte dos adultos da creche (como a higiene, alimentação) sendo a dimensão pedagógica e da aprendizagem, pouco valorizada.

Hoje reconhece-se amplamente o quão importante é criar uma ligação entre a família e a creche, pois *“ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos.”* (Bove,1999, citado por Post & Hohmann, 2011, p.299).

Assim sendo, pareceu-me pertinente conceber e desenvolver estratégias pedagógicas que contribuíssem para aproximar as famílias à creche e para dinamizar essa relação tão fundamental para o desenvolvimento emocional e social da criança.

4.2.2 Descrição e análise das estratégias de intervenção

Estratégia 1– Exploração dos ingredientes do bolo de chocolate

Em conversa prévia, com a senhora educadora, esta disse-me que o Dia Mundial da Criança seria uma boa oportunidade para eu implementar uma atividade relacionada com o meu projeto, ou seja, tendo como finalidade o envolvimento dos familiares das crianças no quotidiano da Creche.

Enquanto observadora, reparei que as crianças quando estavam a almoçar, preferiam experimentar e explorar a comida com as mãos mesmo tendo talheres. Por isso achei que seria importante realizar uma atividade em que elas explorassem livremente alimentos.

Inicialmente, pensei em gelatina mas a educadora cooperante disse-me que já tinha feito a exploração da gelatina diversas vezes e aconselhou-me a planificar a uma atividade de exploração de chocolate.

Escolhi o dia Mundial da criança para realizar a atividade e para convidar os pais que quisessem participar nela.

Um dos objetivos principais desta estratégia, era promover a realização de uma atividade conjunta entre as famílias e as crianças na exploração de substâncias como o açúcar, o chocolate em pó e a farinha. Assim, as crianças puderam explorar com os seus sentidos todos estes ingredientes. Enquanto isso as mães foram interagindo com as crianças, e também aproveitaram para tirar fotografias e registar este momento.

Após esta exploração colocaram-se parte desses ingredientes junto a recipientes para as crianças os misturarem, juntamente com algumas gotas de água. Deste modo a mistura ganhava uma textura mais pegajosa e podia proporcionar às crianças outro tipo de explorações.

Observei um grande envolvimento das crianças nesta atividade, que é evidente nas suas ações e expressões faciais, que prendiam também o interesse das mães.



Figura VII - Mãe e filho exploram a farinha



Figura VIII - Crianças exploram o chocolate

Aproveitou-se a atividade de exploração dos ingredientes para confeccionar com ajuda de algumas mães um bolo para o lanche das crianças. Durante a cozedura do bolo, familiares e crianças foram para o exterior e eu aproveitei esse momento para conversar com algumas mães sobre a atividade anterior e colher as suas impressões.

Este foi o primeiro momento de interação direta com as famílias das crianças, uma vez que estava na creche há pouquíssimos dias. Apesar da fraca adesão das famílias as mães presentes na atividade foram muito participativas e devolveram-me um feedback positivo acerca da mesma.

No que respeita às aprendizagens, nomeadamente ao nível das relações pessoais, da exploração de objetos e da noção precoce da quantidade, as crianças, mostraram-se muito envolvidas. Estas apreciaram o chocolate e o açúcar, enquanto, que a exploração da farinha não fez muito sucesso.

2ª Estratégia – Álbum de Fotografias das crianças e famílias

Nos momentos de chegada à creche, reparei que algumas crianças ao se despedirem dos seus familiares ficavam a chorar.

Verifiquei ainda, que na sala de atividades e em outros locais da creche, existiam fotografias (ainda que em número reduzido) das crianças. Porém não existiam fotografias das famílias.

A criação dum álbum de fotografias em que incluísse fotografias das crianças e das suas famílias pareceu-me uma estratégia adequada para dar resposta às necessidades de algumas crianças

e promover a aproximação entre os dois contextos. A introdução de elementos da sua própria casa poderia contribuir para que cada criança sentisse a creche como um local mais acolhedor.

Post & Hohmann, (2011) afirmam que *“as crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias”*, torna-se assim *“interessante compor álbuns pequenos e de fácil manipulação com fotografias das crianças e das suas famílias para que bebês e crianças as possam ver sozinhas ou em conjunto”*, esta estratégia permite *“facilitar a transição para a creche.”* (,p.113).

Assim sendo, pedi aos pais que me cedessem fotografias deles com os seus filhos e expliquei-lhes que estas seriam para fazer um álbum para ficar na sala.

Apenas uma mãe me cedeu uma fotografia. Senti que a minha mensagem não tinha sido passada e/ou que por razões de outra ordem, as famílias não tinham respondido ao meu pedido.

Tive que readaptar a minha estratégia e começar por iniciar a comunicação com os familiares das crianças na hora de chegada à creche e na partida, de modo a aproximar-me mais deles e pedir-lhes autorização para tirar fotografias, com as suas crianças. Expliquei que esse registo seria para criar um álbum das famílias, que permitiria às crianças sentir que as suas famílias também fazem parte do dia-a-dia da creche.

Apenas os familiares a quem fiz este pedido se mostraram desde logo disponíveis em colaborar comigo, mas de novo a resposta ao meu pedido não foi significativa. Construí o álbum com o material que tinha conseguido e fiz a sua introdução em momentos de pequeno grupo para que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar, comunicar entre si e com adultos sobre os seus familiares e sobre os objetos que apareciam nas fotografias.



Figuras IX e X - Crianças veem as suas famílias no álbum fotográfico

Em seguida, o álbum de fotografias foi colocado na área da biblioteca e passou a ser muito procurado pelas crianças, sobretudo na hora de chegada à creche. No tempo de escolha livre, pegavam no álbum e observavam as fotografias exprimindo verbalmente e através das expressões faciais o interesse e o prazer de rever-se com os seus pais e por vezes, permitia-lhes acalmar a ansiedade de separação. A educadora deu continuidade ao uso desta estratégia quando terminei o estágio.

Aos familiares das crianças passou-se a mensagem de que a sua presença na creche é importante para que a criança se sinta confiante no ambiente educativo da creche e que as fotografias podem ser usadas com esse propósito.

Estratégia 3– Registo dos Momentos relevantes da criança: em casa/na creche

A experiência de desenvolvimento do projeto de intervenção na creche fez-me tomar consciência do desafio que pode ser construir uma relação de proximidade com as famílias e de promover o seu envolvimento no quotidiano da creche. Como realmente era muito difícil comunicar com as famílias pensei na implementação de uma estratégia que implicasse a troca de registos diários sobre as crianças entre a creche e a casa.

Defini um espaço para afixar esses registos que tinha como título - Momentos relevantes sobre a sua criança - Em casa/Na creche.

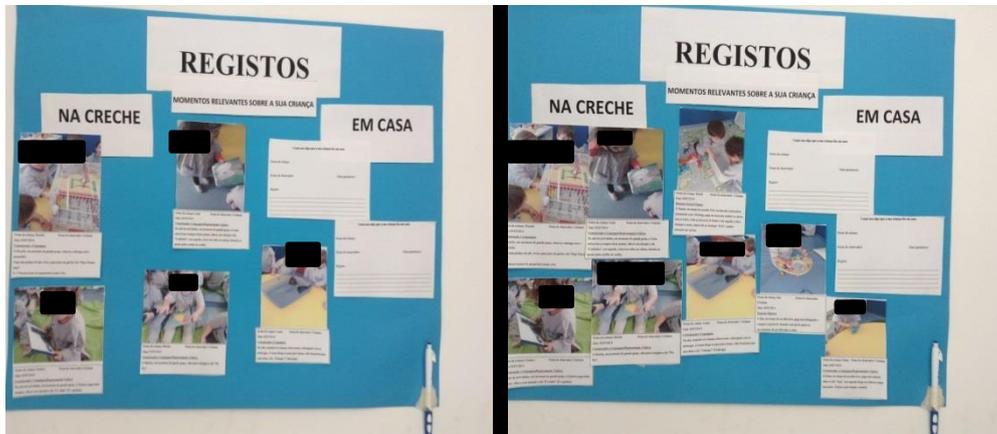
Comecei a observar as crianças de forma sistemática, nos diferentes momentos de rotina e a registar por escrito e através da fotografia as suas atividades e a interpretá-las com o suporte das experiências-chave da High/Scope para crianças de 2 anos (Post & Hohmann, 2011). Assim, podia partilhar com as famílias informação sobre os interesses, os pontos fortes e as aprendizagens das crianças.

Convidei as famílias a partilhar com a creche, momentos significativos da vida das crianças em casa através de registos escritos e fotográficos. Essa informação seria para colocar ao lado daquela que eu partilhava.

Assim poderia aceder a informação relevante sobre interesses, necessidades, competências das crianças e dar continuidade a algumas das suas experiências na creche.

Foi muito difícil conseguir obter contributos dos pais, mas verifiquei que o placar (que estava junto à entrada da sala de atividades) não passou de despercebido a alguns pais. Apesar de não ter

havido partilha de informação entre a casa e a creche, pelo menos, houve informação que partiu da creche e que chegou aos familiares das crianças.



Figuras XI e XII - Placar dos registos relevantes das crianças

Em suma, talvez com mais tempo, esta estratégia tivesse sucesso, uma vez que os pais das crianças que frequentavam a creche também não estavam habituados a este tipo de troca/partilha de informação.

Estratégia 4 – Correspondência Vaivém

Uma vez que a estratégia anterior, só tinha reforçado a comunicação numa direção - da creche para a família. Surgiu a ideia de estabelecer a “Correspondência Vaivém”, Um envelope, com o nome da criança no rosto e com um texto breve esclarecendo os objetivos da estratégia de comunicação e esta passou a andar nas mochilas das crianças.

Junto a esta informação, passei a enviar também uma folha, com um registo de uma ocorrência significativa da criança, em formato escrito e/ou visual e a sua interpretação com base nas experiências-chave High/Scope.

Numa outra folha era pedido aos pais, que quando achassem relevante, que o preenchessem, com algo que a sua criança tivesse feito em casa ou fora desta, mas em companhia dos seus familiares.

Nos dias que se seguiram uma das mães enviou-me uma correspondência, onde falava de um momento em que o seu filho se tinha envolvido durante o fim de semana.

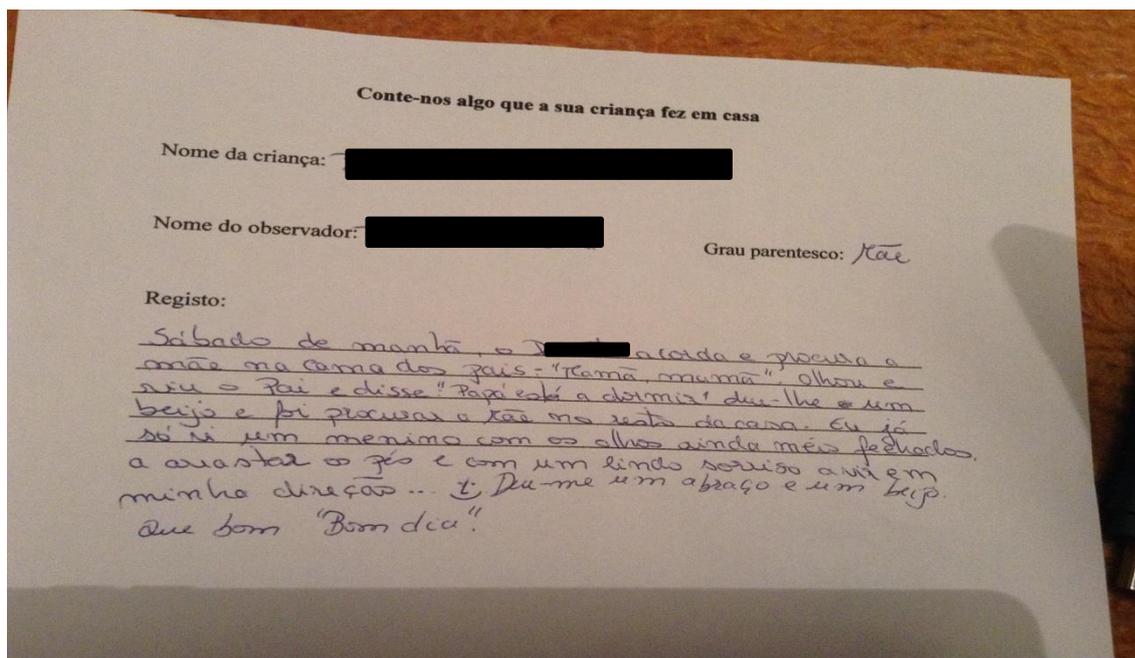


Figura XIII - Registo vindo de casa

Pensei no significado desse momento para esta mãe, que o registou na sua memória e confiou nos segundos educadores do seu filho para partilhar esta vivência. De imediato, procurei agradecer a esta mãe a partilha deste momento. Devolvi-lhe ainda, um outro episódio significativo em que o seu filho se envolvera durante a rotina da creche.

Para Post & Hohmann, (2011), *“as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador.”* E assim, as *“crianças pequenas...podem confiar nos seus educadores e famílias para os carinhos, cuidados e primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculo para o resto das suas vidas”*. (p.356).

4.2.3 Análise reflexiva

A creche onde estive a estagiar enfrentava um desafio grande no âmbito da relação com as famílias das crianças.

A observação permitiu-me perceber, que a hora de chegada e partida das famílias e das crianças à creche eram momentos difíceis para pais e filhos, uma vez que ambos sofriam com a separação. Os pais algumas vezes ficavam a olhar para as suas crianças enquanto estas choravam, ou então optavam por fugir, sem que estas se apercebessem, achando que assim não lhes causariam sofrimento. As crianças (a maioria) por sua vez, reagiam à separação através do choro, recusando o contacto ocular e afastamento do grupo de crianças e adultos.

Face a esta situação entendi ser importante tentar compreender a fragilidade das crianças e famílias nestes momentos e promover um clima de apoio para ambas as partes.

Post & Hohmann (2011, p.210) referem que *“na hora de chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebês e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar.”*

Assim sendo, as minhas estratégias também tinham como objetivo tornar estes momentos de separação mais tranquilos e ao fazê-lo também estava a dinamizar o diálogo entre as famílias e a creche.

Para isso elaborei um álbum de fotografias com as crianças e as respetivas famílias, Esta estratégia permitiu que as crianças pudessem recorrer a este quando o desejassem e assim se sentissem mais próximas das suas famílias. As famílias, por sua vez, ao verificar esta situação e ao perceber que as suas crianças estavam mais confortadas, também se sentiam mais tranquilas.

A documentação pedagógica de atividades das crianças, deu algum contributo para aproximar famílias-creche. Os registos escritos e visuais partilhados deu a conhecer algumas experiências de aprendizagem em que as suas crianças se envolviam ao longo do dia na creche.

Gostaria de referir, que não foi fácil implementar as estratégias de intervenção neste contexto. No entanto, se o estágio se prolongasse no tempo, penso que os efeitos da minha atuação poderiam ser outros e mais positivos. As famílias estavam a habituar-se à partilha de informações, sobretudo através da “Correspondência Vaivém”, que diariamente começava a funcionar, pois as famílias partilhavam o que as suas crianças tinham feito em casa e eu devolvia-lhes com os episódios significativos que ocorriam no quotidiano de creche.

Considerações Finais

A partir do momento que a criança entra na creche ou no Jardim-de-infância, os cuidados desta e as suas aprendizagens passam a ser da responsabilidade de dois atores fundamentais na sua educação: as famílias e os adultos do jardim-de-infância/creche. Daí que *“a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar. É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família.”* (Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p.99).

No âmbito da intervenção pedagógica desenvolvida com a finalidade de promover o envolvimento das famílias no jardim-de-infância e na creche, pude verificar que aproximar famílias e escola, promover o diálogo e a partilha de experiências e envolver os dois contextos em atividades conjuntas é um desafio exigente.

No entanto, também compreendi que *“Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses, e capacidades sempre em mudança da criança”* (Post & Hohmann, 2011, p.307).

O fortalecimento das relações entre os contextos de estágio e as famílias era realmente necessário.

Através da interação que fui estabelecendo com as famílias, na hora de chegada e partida à creche/jardim-de-infância e da observação atenta, fui percebendo os pontos fortes destes elementos, para que os pudesse envolver na rotina de forma ativa e consistente.

Através das diferentes estratégias adotadas, as crianças, famílias e adultos das instituições, criaram maior proximidade entre si, a troca de interesses e uma comunicação mais aberta.

No contexto de Jardim-de-Infância, as crianças, ao verificarem o interesse e envolvimento das suas famílias nas diferentes atividades, mostraram-se mais confiantes, ativas e participativas nas diferentes estratégias. As famílias puderam perceber a dinâmica do contexto.

No contexto creche incentivar e envolver as famílias nas trocas comunicacionais com os adultos foi mais difícil. Foram experimentadas várias estratégias de partilha de informação que com o tempo começaram a evidenciar resultados positivos.

Na creche um efeito importante da intervenção pedagógica verificou-se nos momentos de chegada das crianças, que se tornaram para algumas menos angustiantes pois recorriam ao álbum de fotografias das suas famílias, onde as mantinham “presentes” ao longo do dia.

O fator tempo também foi um constrangimento, uma vez que o tema do projeto remete para a necessidade de uma intervenção continuada.

Por último e não menos importante, a partilha de saberes, entre futuras educadoras, educadoras no ativo e os profissionais da Universidade do Minho, foi para mim um aspeto fundamental, ou seja, o trabalho em equipa permitiu-me refletir, tomar decisões e voltar a redefinir estratégias de intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2009). *Considerações finais e recomendações do estudo. A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bondioli, A. & Mantovani, S. (1995). *Manual de educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Brasil: Artmed Editora.

Davies, D. (Org.) (1989). *As escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Decreto-Lei n° 241/2001, de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Faria, A. (2007). *Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas*. In Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Brasil: Artmed Editora.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação De 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. (2.ªed.). Brasil: Artmed Editora.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras da cooperação*. (2.ªed.).Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2000). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. (4.ªed.).Brasil: Cortez Editora.

Kishimoto, T. (2001). *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. (8.ªed.). Brasil: Editora Vozes.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República nº 34/97- I
Série A.

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (4.ªed.). Porto: Porto Editora.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância – nº97 Set/Dez 12*.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (ME) & Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.

Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Brasil: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (4.ªed.). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ªed.).Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sá-Chaves, L. (2007). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (Coord.) (2002). *A escola e os pais*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Criança – U.M.
- Spodek, B. (Org) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevens, J., Hough, R. & Nurss, J. (2002). *A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças*. In Spodek, B. (Org) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação da Infância e Promoção da Coesão Social*. In *A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1- Entrevista informal à mãe que participou na atividade da realização dos biscoitos

Grau Parentesco: Mãe

Criança: G.

Profissão: Enfermeira

Depois da atividade dos biscoitos ter sido realizada, com a participação da mãe pedi-lhe para que me respondesse a algumas questões acerca da importância do envolvimento familiar no quotidiano do Jardim de Infância. Esta entrevista informal a esta mãe, foi realizada com o consentimento da mesma. Procurei, na medida do possível, ser fiel a todas as falas.

“ Estagiária- Gostou de participar na atividade?

Mãe- Muito, muito...

Estagiária- Porquê que gostou?

Mãe- Porque eu gosto destas atividades, porque para mim está a ser fantástico ser mãe e estas atividades fazem parte de ser mãe. Eu estou sempre disponível...A não ser que o meu trabalho não permita.

Estagiária- Qual foi a parte de que gostou mais?

Mãe- Ai, eu gosto de tudo, pronto, biscoitos eu já faço com o G. e fazemos outras coisas...Eu gosto de lhe contar historinhas, gosto mesmo de crianças. Gosto de tudo, se for para ir saltar lá fora, eu vou com eles, brincar, também vou com eles.

Estagiária- O que pensa sobre esta participação, da família no Jardim-de-Infância?

Mãe- Acho fantástica, nós vivemos um bocadinho à parte, se não houverem estas coisas. Eu pergunto-lhe (ao filho) ele às vezes não me responde....Se não houver estas coisas, eu não me sinto à vontade de ir lá...Quando me convidam é mais fácil....Isto faz muita falta, cada vez mais os pais têm que viver com os filhos, porque é a vida deles, porque se nós tivermos à parte não os conseguimos orientar, porque eu sinto isso no meu trabalho, quando os pais estão presentes, os filhos estão encaminhados.

Estagiária- Acha que as crianças beneficiam com esta participação?

Mãe- Muito, muito, eles gostam, fica de recordação não é...E sentem o acompanhamento dos pais, que estão presentes, cada vez mais estão ausentes...Sempre a correr, às vezes sinto isso, que não consigo

estar muito tempo com ele, tenho as minhas coisas para fazer, o meu trabalho, pronto...Mas a gente quando pode tem de se dedicar a estas coisas, que depois eles crescem e não querem nada connosco. Não é filho? (Rindo-se)...Eu agradeço imenso.

Estagiária- Nós é que lhe agradecemos, muito obrigada mesmo. Obrigada. “

ANEXO 2- Análise ao questionário “Jogos/Brincadeiras Tradicionais Infantis”

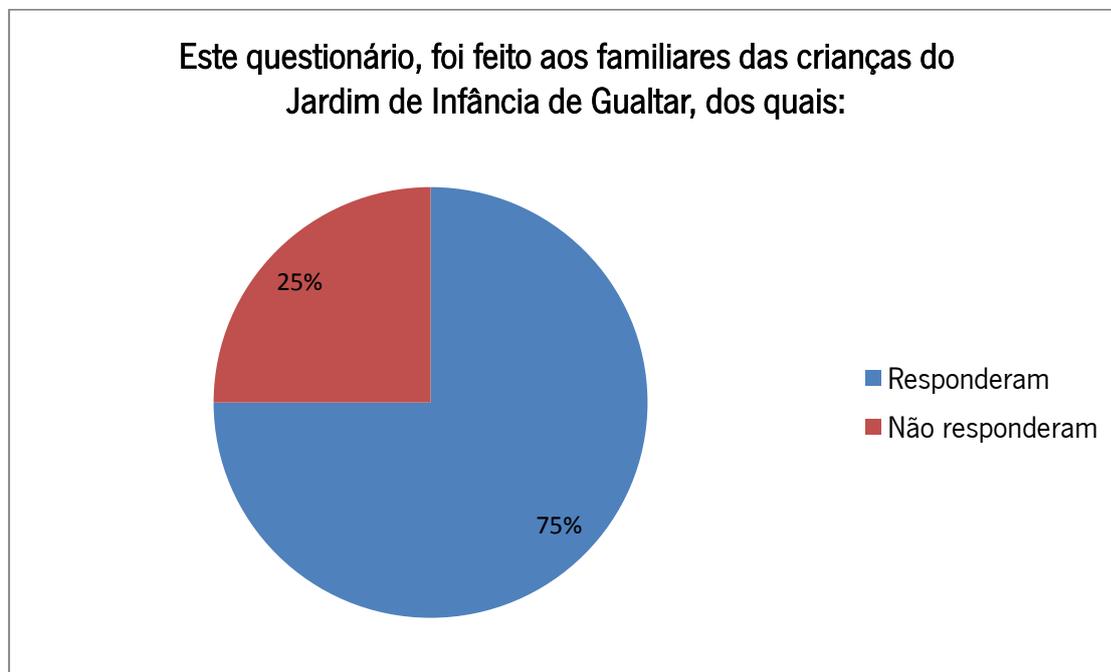


Gráfico I

Assim sendo, obtivemos os seguintes resultados, às seguintes questões:

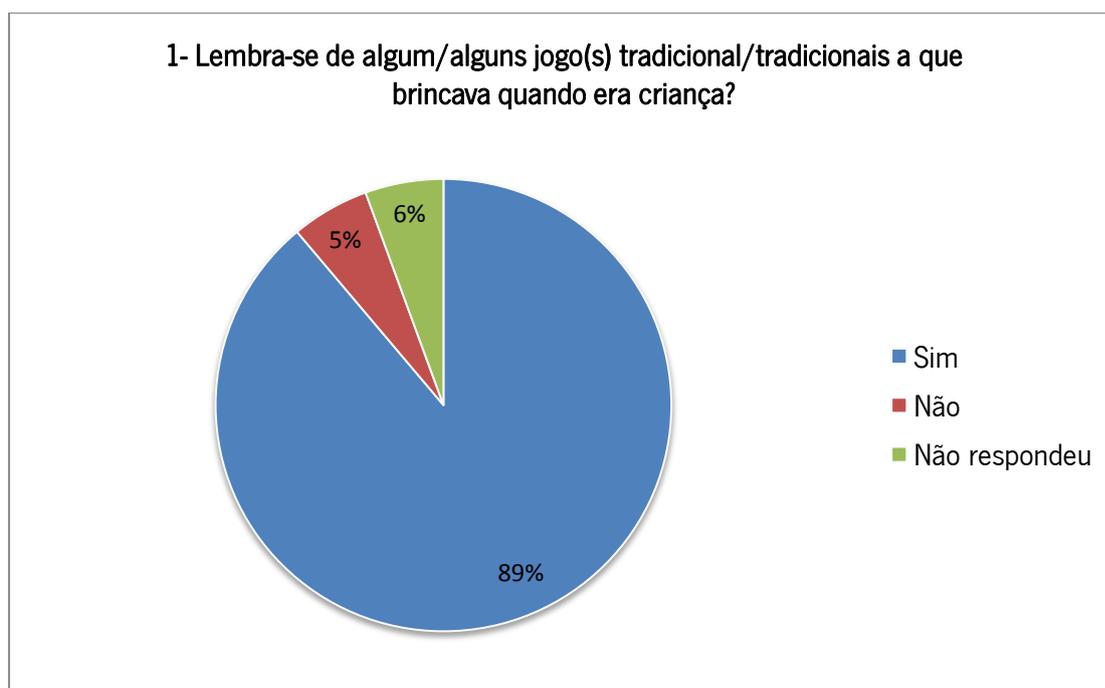


Gráfico II

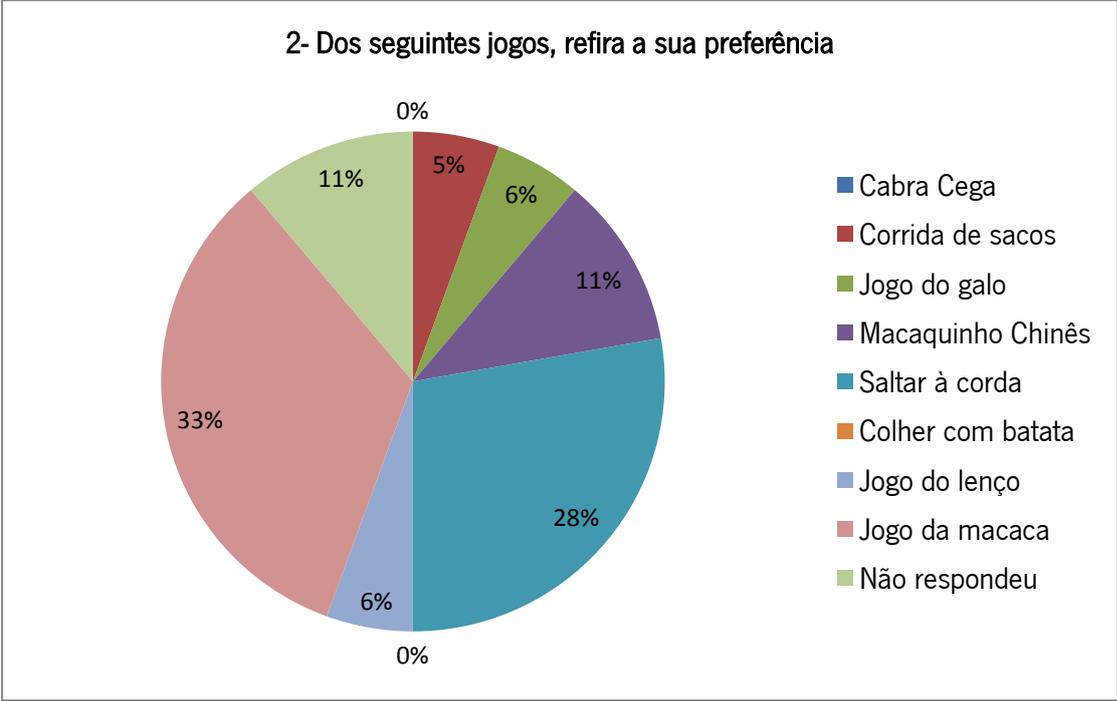


Gráfico III

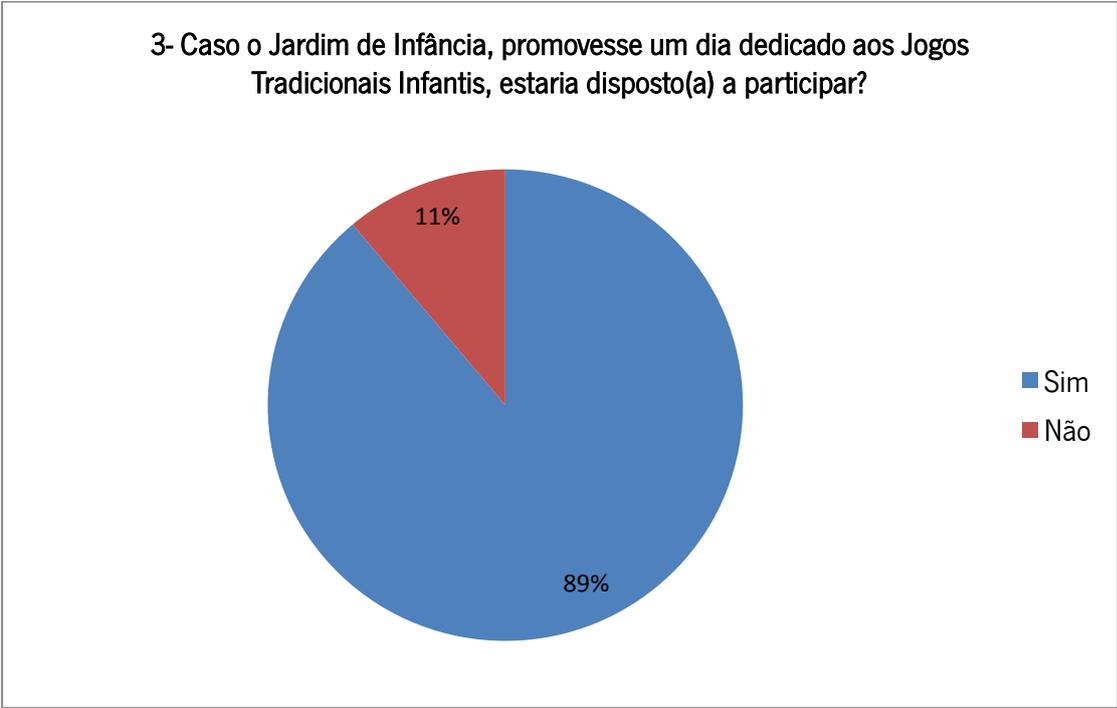


Gráfico IV