



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-Escolar - A Relação entre
Educadores e a Família das Crianças**

Sandra Cristina Ferreira Valadas

Orientação: Professora Doutora Maria Assunção
Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉvORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em
Educação Pré-Escolar - A Relação entre
Educadores e a Família das Crianças**

Sandra Cristina Ferreira Valadas

Orientação: Professora Doutora Maria Assunção
Folque

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

Relatório “A Relação entre Educadores e a Família das Crianças”
Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade de Évora

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, tendo por finalidade a obtenção de grau de mestre. Corresponde à descrição de um trabalho desenvolvido em contexto de creche e jardim de infância.

Este trabalho tinha como objetivo compreender as relações família – escola e os seus benefícios para todos os intervenientes neste processo, em especial as crianças. Para isso, foi construído um quadro teórico onde é abordado o conceito de família e de que forma este conceito se relaciona com a escola, e qual a importância desta relação.

Este relatório foi suportado na metodologia investigação-ação, onde foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, de forma a atingir os objetivos propostos.

No decorrer das intervenções foram propostas várias experiências tendo em conta a temática do relatório.

As aprendizagens decorrentes deste trabalho evidenciaram a importância de uma parceria entre a família e a escola.

PALAVRAS-CHAVE:

Relação família-escola; família; escola; pais; crianças; participação

The Relationship Between School and Family Report
Masters in Preschool Education

Abstract

This internship report was developed within the course of supervised teaching practice, with the purpose to obtain a master degree. Matches the description of a work developed in the context of kindergarten and daycare.

This study aimed to understand the family – school relationships and its benefits to all stakeholders in this process, especially children. For this, we built a theoretical framework which addresses the concept of family and how this concept relates to the school, and the importance of this relationship.

This report was supported in research-action methodology, where several tools to collect data in order to achieve the proposed objectives were used.

During the interventions were proposed several experiments taking into account the theme of the report.

The learning arising from this work showed the importance of partnership between family and school.

Key words: Family/school relationship; family, school, parents, children, participat

Agradecimentos

Chegando ao fim de mais uma etapa, que constitui simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu profundo agradecimento a todos os que me apoiaram na sua concretização.

À professora Assunção Folque pelo seu enorme saber e pelas experiências que comigo partilhou e também pelo seu apoio, atenção e disponibilidade no decorrer deste trabalho.

À Instituição Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade que me acolheu no decorrer da minha Prática Educativa, principalmente às Educadoras de Infância cooperantes, auxiliares, pais, crianças e coordenadora.

À minha família, especialmente aos meus avós, irmão e namorado que sempre me apoiaram e me deram força para não desistir.

Às minhas colegas de Mestrado e amigas Nina Canelas e Cláudia Rebocho por nos termos apoiado mutuamente na realização de todos os trabalhos e pelas palavras amigas que sempre tivemos.

Índice

Resumo / Palavras-Chave	i
Abstract / Keywords	ii
Agradecimentos	iii
Introdução	1
<u>Capítulo 1 - Fundamentação Teórica</u>	
1.1 Conceito de Família e sua relação com a Escola	4
1.2 Problemas na interação Família – Escola	10
1.3 Modalidades e níveis de envolvimento das famílias com as instituições educativas	15
1.4 A relação família – educador na adaptação do bebé à creche	20
1.5 A importância de uma boa relação entre o educador-de-infância e a família para o desenvolvimento da criança	25
<u>Capítulo 2 – Metodologia</u>	
2.1 -Identificação dos objetivos	31
2.2 - Instrumentos de recolha de dados	32
2.2.1 – Observação	32
2.2.2 - Notas de Campo / Reflexões	33
2.2.3 – ITERS e ECERS	35
2.2.4 – Questionário aos pais	39
<u>Capítulo 3 – Intervenção</u>	
3.1) Caracterização da Instituição	41
3.2) Caracterização do grupo - creche	48
3.3) Caracterização do grupo – jardim de infância	56
3.4) Participação da família nas atividades da escola	67
3.5) Contribuição da família na melhoria do espaço	73
3.6) À volta com os livros e com as histórias	81
3.7) Celebrações	85
3.8) Reuniões de pais	88
3.9) Discussão dos dados obtidos no decorrer do estudo das relações família escola	89
<u>Capítulo 4 - Considerações Finais</u>	96
Referências Bibliográficas	99

Relatório “A Relação entre Educadores e a Família das Crianças”
Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade de Évora

Lista de Fotografias

Fotografia 1 – Visita à mercearia	68
Fotografia 2 – Exposição da mercearia	69
Fotografia 3 – Mãe da L. a fazer bolinhos	70
Fotografia 4 – Mãe do T. a fazer salame	70
Fotografia 5 – Mercearia Caretas	71
Fotografia 6 – Mãe do V. a contar história	73
Fotografia 7 – Mãe do F. a contar história	74
Fotografia 8 – Pais do S. com a Viola	75
Fotografia 9 – M. M. e T. a partirem bolachas para o salame	85
Fotografia 10 – M. e o pai	86

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de Notas de Campo / Reflexão Semanal

Apêndice 2 – Resultado de avaliação com a utilização da ITERS

Apêndice 3 – Resultado de avaliação com a utilização da ECERS

Apêndice 4 – Questionário aos pais acerca dos hábitos de leitura

Apêndice 5 – Recado aos pais – Baú da fantasia

Apêndice 6 - Recado aos pais acerca da partilha de livros

Apêndice 7 - Documento de Avaliação da partilha de livros entre os pais

Introdução

Ao longo de muitos anos verificou-se que a educação e aprendizagem das crianças não era partilhada entre a família e a escola, tendo cada um destes elementos diferentes papéis que não se relacionavam. A família educava as crianças e a escola transmitia saberes e conhecimentos, não deixando que a família interviesse neste processo. Ao longo do tempo verificou-se uma alteração de comportamentos em relação a esta questão: atualmente, na maioria dos casos, a escola promove a participação das famílias no processo educativo das crianças, o que é uma mais valia para todos os intervenientes, no entanto ainda se verificam alguns problemas a este nível, que irei expor ao longo do relatório.

Em relação ao tema escolhido, “A relação entre educadores e a família das crianças”, esta escolha deve-se ao fato de uma boa relação entre educadores e família só trazer benefícios a nível do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Henderson (1987, citado por Davies, Marques e Silva, 1993) “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento. (...) Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.” (p.25).

Este tema desde cedo despertou-me curiosidade, pois no decorrer da minha licenciatura em Educação Básica, intervim num local onde a relação entre pais e educador era bastante conturbada, o que tinha influências muito notórias a nível do grupo de crianças. Desde essa ocasião, pensei em diferentes possibilidades de ultrapassar as diferenças entre educador e famílias, de modo a que, entre ambos se verificasse um clima de serenidade e partilha, contribuindo assim para o bem-estar das crianças.

Outra situação que me levou a escolher este tema, foi o fato de ainda hoje me recordar o ambiente familiar que se vivia na sala de jardim de infância que frequentei na minha infância. Recordo-me da boa relação que a minha mãe mantinha com a educadora-de-infância, e da constante presença dos pais e avós das crianças na sala, tornando-se assim, para mim enquanto criança, num ambiente acolhedor e cheio de aprendizagens, situação essa que me marcou bastante e certamente era uma das causas que me levavam a sentir tão serena e confiante no interior da sala.

O relacionamento entre educadores de infância e a família das crianças nem

sempre é simples de gerir, pois quando se trata do ser mais precioso duma família surgem com bastante frequência situações em que ambas as partes estão em desacordo, pois apesar de todos os intervenientes estarem preocupados unicamente em proporcionar bem-estar à criança, por vezes não conseguem ultrapassar os seus diferentes pontos de vista e criam assim relações conflituosas. Bonomi (1998) afirma que

Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa. A criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflituante entre os adultos. (p.162).

O educador de infância deve assim tentar encontrar estratégias que resolvam e ultrapassem estes conflitos, pois uma boa relação, tal como já foi mencionado, é favorável para todos, principalmente para a criança.

Focando agora a estrutura deste relatório, a mesma está dividida em quatro capítulos. O capítulo 1, intitulado Fundamentação Teórica irá abordar diferentes temas relacionados com a relação entre a família das crianças e o Educador de Infância. O conceito de família e a sua relação com a escola será o primeiro tema a ser aprofundado, pois é essencial que se compreenda o significado de família e qual a sua importância na vida da criança, e, qual a importância da sua relação com a escola para o desenvolvimento da criança. Seguidamente irão ser relatados alguns problemas que se verificam na interação entre a família e a escola e quais as origens desses problemas. Numa instituição educativa verificam-se várias modalidades e níveis de envolvimento das famílias, o que possibilita uma interação mais próxima entre a família das crianças e a instituição, sendo assim um tema que irá ser focado neste relatório. A adaptação do bebé à creche é uma fase muito frágil para todos os intervenientes, pois verifica-se uma fase de adaptação para todos. É assim importante que se compreenda a relevância da interação entre a família das crianças e o Educador de Infância.

Para terminar o Capítulo 1 será pertinente abordar a importância de uma boa relação entre o educador-de-infância e a família para o desenvolvimento da criança.

O Capítulo 2 deste relatório, intitulado Metodologia, é o capítulo onde serão mencionados os objetivos do estudo realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionado II, onde foi possível analisar as relações existentes entre o educador de

infância e a família das crianças, de forma a compreender de que forma existiam e como podiam ser melhoradas, caso fosse necessário. Ainda neste capítulo, estão mencionados todos os instrumentos utilizados no decorrer deste estudo, de que forma foram utilizados e com que objetivos.

O Capítulo 3 contém toda a informação relevante acerca das intervenções ocorridas no decorrer da PES II na sala de creche e jardim de infância. Inicialmente é possível conhecer a Instituição Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade através de uma caracterização da mesma, que descreve a forma como a família das crianças é envolvida no quotidiano da instituição, e, de seguida segue-se a descrição da forma como a estagiária promoveu e envolveu as famílias nas salas das crianças.

Por último, o Capítulo 4, onde se pode observar as Considerações Finais onde dou como terminado este relatório, comentando assim a elaboração do mesmo, bem como as dificuldades que surgiram.

Capítulo 1

1.1 - Conceito de Família e sua relação com a Escola

O conceito de família tem, ao longo do tempo, sofrido alterações significativas, tendo em conta algumas mudanças, principalmente sociais e económicas a que temos assistido.

Segundo Giddens (2001), “Uma família é um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças.” (p.175).

Na realidade, podemos afirmar que a construção da criança como sujeito inicia-se no seio da família, local onde a criança segue um modelo que irá formar a sua identidade e onde irá compreender o seu papel e o papel dos restantes intervenientes. Além disso, a família onde a criança nasce possui hábitos culturais próprios da sociedade onde está inserida e por isso, sendo a família o primeiro ambiente que a criança vivencia, é a partir daqui que desenvolverá a sua personalidade e conduta.

Para Reimão (1994, citado por Homem, 2002),

A família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, costumes e de tradições que constituem o seu património cultural. (p.36).

Giddens (2001) citou o Sociólogo americano Talcott Parsons que afirma que a família desempenha duas funções em relação à criança: a função de socialização primária que está relacionada com a apreensão das normas culturais da sociedade em que nasceu e a de estabilização da personalidade que ocorre nos primeiros anos de vida.

Em relação ao passado, pode-se dizer que se assistia a uma realidade dissimilar do que se verifica hoje em dia, podendo-se assim afirmar que existiu uma evolução a nível familiar. No passado, os casais tinham mais filhos, e estes eram considerados um recurso e uma mais valia na sobrevivência das famílias, pois as crianças trabalhavam tal como os pais, de forma a garantir a sua subsistência. As relações entre pais e filhos era mais distante do que hoje em dia, no entanto era no ambiente familiar que as crianças apreendiam os seus papéis sociais e o que era necessário para a sua sobrevivência.

Focando o papel que as crianças tinham no seu contexto familiar, Naldini e Saraceno (2003) dizem que aquilo a que hoje em dia é chamado trabalho infantil, no passado era considerado um recurso familiar importante e legítimo.

Nas famílias aristocráticas, a distância entre pais e crianças era igualmente notória, sendo normalmente os bebés entregues a amas. A presença de criados era também uma constante, pois era com eles que as crianças eram educadas e era com os criados que passavam o tempo, enquanto que, com os pais, as suas relações eram limitadas e formais.

Mais tarde (século XIX), segundo Naldini e Saraceno (2003), alguns estudiosos como Laslaett (1973), Uhlenberg (1974) e Segalen (1981) afirmam que houve uma estabilidade a nível familiar, devido à redução da mortalidade, ao aumento e diversificação dos recursos disponíveis a nível local, entre outros, “tornando possível uma convivência ente pais e filhos, irmãos e irmãs; favorecendo por isso uma maior homogeneização das estruturas familiares (...)” (p. 45).

Com a industrialização, assistimos a muitas alterações na sociedade, como por exemplo alterações das próprias estruturas familiares. A mulher passou a exercer atividades laborais fora de casa e o papel da criança na família acabou por sofrer também alterações. Com as mães a trabalhar fora de casa, era necessário deixar as crianças em algum local e assim foram sendo criados locais para acolher as crianças.

A nível da escola, a intervenção do Estado, no século XIX, assegurou a definição dos aspetos básicos do ensino e da formação, assim como todos os processos organizativos inerentes, o que fez com que os docentes ficassem com um papel exclusivo de interveniência educativa, deixando as famílias totalmente de fora, e não sendo a sua participação desejada.

De um modo geral, a família atual tem vindo a sofrer alterações, pois progressivamente vai reduzindo o número de membros, tornando-se assim na chamada família nuclear, afastando-se das famílias com um grande número de pessoas, predominantes no passado. Todas estas alterações são significativas para o processo de educação das crianças, pois as alterações a que temos vindo a assistir ao longo dos anos fazem com que as famílias trabalhem muitas horas por dia, o que concede à escola um papel muito importante na educação das crianças e na sua aprendizagem, visto que passam lá a maior parte do seu dia. Atualmente verificam-se também alterações a nível

do sistema educativo que fazem com que, principalmente a nível da participação da família, existam mudanças positivas o que é bastante importante visto que é através da comunicação e da interação entre a escola e a família e da troca de pareceres acerca das crianças que se podem proporcionar momentos enriquecedores a nível pedagógico. Pode assim afirmar-se que, hoje, mais do que nunca, é reconhecida a importância de abrir as escolas para as famílias, de modo a que ambas se relacionem.

Segundo Davies, Marques e Silva (1993) a relação entre a escola e a família,

É uma relação sobre a qual existe um consenso ideológico considerável. Há como que uma crença generalizada das suas virtudes: o estreitamento da relação Escola-Família sobrepõe claramente as vantagens às desvantagens. Tão claramente que nem sequer é preciso problematizar esta relação. (p.78).

Nos tempos mais recentes, podemos verificar uma maior abertura das escolas ao exterior, através das inúmeras formas de contato entre a família e a escola, principalmente através da presença de representantes dos pais nos órgãos de gestão dos estabelecimentos, às reuniões, às atividades realizadas nas horas letivas e não letivas direcionadas para os pais, às festas e outros eventos preparados pelas crianças

Em Portugal, com o novo quadro legal criado na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, os pais e encarregados de educação passaram a ter uma participação efetiva na direção dos estabelecimentos de ensino, embora seja, na prática, muito reduzida e pouco significativa.” (Lima, 2002, p. 134).

Assim, segundo Lima (2002) encontram-se hoje dois mundos que no passado raramente foram colocados em contato; dois mundos muito distintos a nível de linguagem, de vivências e de ações.

Segundo Lima (2002) foi realizado um estudo, de forma a obter um breve panorama da relação família-escola. O referido estudo foi realizado no contexto educativo de jardins de infância e tinha como principal objetivo compreender a realidade concreta e quotidiana da relação família-escola, bem como as modalidades, dimensões e limites que esta relação tende a atingir. Ao analisar este estudo podem-se observar diferentes opiniões a nível das famílias.

As famílias que possuem um contato mais próximo e regular com a instituição afirmam que a responsabilidade de contato entre a família e o jardim de infância é dos pais, pois devem preocupar-se com o percurso escolar dos seus filhos. Outro grupo de famílias defende que não devem interferir no que se passa na instituição de educação pré-escolar: “Os pais não se devem meter com o que se faz no colégio, porque cada colégio tem as suas regras e as crianças devem cumpri-las. (família f, instituição 2)” (Lima, 2002, p. 238).

Outras famílias atentam que, entre ambas as instituições há uma separação quase inevitável, pois trabalham segundo objetivos díspares. Não consideram que a sua articulação acarretasse vantagens. Um outro grupo de famílias considera que a relação com a instituição escolar deve ser concretizada pela criança, logo de forma indireta, pois através dos comportamentos e ações da criança os pais conseguirão perceber como esta se encontra no contexto escolar. Por último, a nível das opiniões das famílias, podemos constatar um último grupo que considera que a relação com a instituição é uma responsabilidade profissional da educadora.

Em síntese, poderemos dizer nem todas as famílias concebem da mesma forma a sua relação com a instituição escolar, condição que teremos de ter em conta quando quisermos analisar a natureza e a frequência das interações entre estas duas instituições em presença. (Lima, J., 2002, p. 240).

Para compreendermos a relação da escola com a família, teremos de chegar à raiz, ou seja, aos mecanismos que existem para permitir essa relação. Segundo Lima (2002), alguns autores como Montandon, 1987, 1988 e 1995, Don Davies, 1989 e Benavente, 1990 têm vindo a analisar as posições dos professores/educadores face a esta questão e verificaram que os professores/educadores receiam que uma participação mais ativa dos pais nas escolas possa, tal como nos diz Benavente (1990, citado por Lima, 2002): “criar problemas e (...) complicar as situações”. (p. 148).

Uma das educadoras inquirida no decorrer do estudo considera que prefere os contactos dos pais através de reuniões e de festas e concerne aos pais o papel de recetores da informação acerca da criança e do seu desenvolvimento. Adianta que, cabe às famílias estabelecer o contato com o jardim de infância pois são as principais

interessadas no processo de desenvolvimento da criança. Em relação às famílias das crianças desta sala, as mesmas consideram que é a educadora que deve estabelecer este tipo de contatos. Ou seja, o fato de a educadora considerar que são os pais que devem estabelecer contatos com a escola, e os pais acharem que é a educadora que os deve contatar e promover estes contatos levam a que se verifique uma ausência de interação entre família e escola.

Uma outra educadora tem uma opinião diferente, dando a oportunidade às famílias de falarem sobre o seu filho, enquanto a mesma as ouve, e por isso as famílias descreveram-na como: "...conselheira da família, alertando os pais para os problemas que vai detetando na criança, quer em relação às suas capacidades quer em relação ao seu comportamento: atenção, interesse pelas atividades, concentração..." (Lima, J., 2002, p. 241). A última educadora inquirida no decorrer deste estudo, afirma que conversa com as crianças acerca do que se vai realizar no dia seguinte, de forma a que estas sejam "mensageiras" e que contem aos pais o seu quotidiano na sala. No entanto, surge aqui uma questão acerca da viabilidade deste processo, pois até que ponto as crianças transmitem aos pais as informações e de que forma as transmitem. Segundo Perrenoud (1987, citado por Lima 2002): "[a criança] pode esquecer-se de a transmitir... pode transmiti-la num momento e com um tom que influenciará fortemente o seu sentido." (p. 242).

Baseando-nos nas informações obtidas no decorrer do estudo, podemos constatar que a forma como a instituição, ou mais propriamente o educador, define os contornos que pretende para a relação entre os pais e a escola, acaba por controlar esta relação o que limita, ou não, a participação dos pais bem como o seu parecer sobre a importância desta relação. Foi notório, como em alguns outros estudos que existe ainda, segundo Lima (2002) uma relação rara e pontual entre muitas famílias e o jardim de infância, o que, para muitos autores, é a razão para a existência de muitas barreiras ao sucesso educativo de muitas crianças. (p. 244).

No entanto, é importante referir que, comparando com outros níveis de ensino, a educação pré-escolar tem níveis de participação da família no quotidiano da escola bem mais elevados. A explicação mais pormenorizada desta dissemelhança será exposta no próximo subcapítulo, no entanto a título de introdução pode-se dizer que os níveis de participação elevados estão em certo ponto relacionados com o fato de o ensino na educação pré-escolar ser mais livre, sendo os educadores a adequar os métodos ao grupo, podendo a participação dos pais um dos métodos a ser utilizado com frequência.

Importa salientar que, apesar deste poder de escolha em relação aos métodos, existe um aspeto que não pode ser descurando, aspeto esse que está relacionado com as metas que as crianças devem atingir.

De forma a concluir este capítulo, é relevante que se compreenda que a relação entre escola e família, apesar de essencial, não é um processo fácil e por vezes surgem questões e conflitos que devem ser analisados de forma a que se ultrapassem. Importa compreender quais são os problemas que surgem neste relacionamento e o porquê, tendo sempre em conta o bem-estar e o desenvolvimento da criança tentando contornar a situação para que nenhuma família fique excluída. De acordo com Davies (1989), a ligação e a participação dos pais são situações que devem ser preparadas de forma cautelosa e conduzidas por princípios democráticos consistentes.

No próximo subcapítulo, serão explicitados alguns desses problemas e de que forma o educador pode intervir para os minimizar ou resolver.

1.2 - Problemas na interação Família – Escola

“A relação entre a escola e a família constitui uma relação complexa.” (Lima, 2002, p. 97).

Hoje, mais do que nunca, fala-se da importância desta ligação, no entanto, e devido ao fato de não ser uma relação acessível, existem vários estudos à volta da mesma.

Na realidade, é difícil separar a família da ação educativa, pois a família é a primeira instância educativa do indivíduo, o primeiro ambiente onde a criança apreende valores, atitudes e papéis. A escola e os professores, são parceiros insubstituíveis na assunção destas responsabilidades.

Como parceiros devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos. Encarar os pais como rivais é algo que impede a união de esforços e a partilha de objetivos, com graves prejuízos para os alunos. (Marques, 2001, p. 12).

No entanto, verifica-se a existência de várias barreiras à interação família-escola, ou seja, situações que dificultam a presença das famílias nas escolas, como forma de participar na educação das crianças. Um dos problemas que se coloca é o fato serem diferentes estruturas e, com funções diferenciadas. Lightfoot (1979, citado por Davies, 1989) realça que existem diferenças no tipo de atividades nestes dois contextos da vida da criança, a nível da qualidade e da profundidade da interação pessoal (p.43), visto que no contexto familiar as crianças são geralmente tratadas como um indivíduo e, na escola são tratadas como membro de um grupo. Outra barreira identificada está relacionada com as classes sociais: de modo geral, os pais com menos posses a nível económico dispõem de menos disponibilidade para participar na escola dos filhos. No entanto, outros fatores podem estar na origem de esta ausência de colaboração, tais como, o fato de terem más experiências a nível escolar, não conhecerem a cultura escolar ou terem dificuldades em compreender a linguagem utilizada pelos professores. Mas, verificam-se casos de pais com elevado nível económico que também têm dificuldades em colaborar na escola dos filhos e neste caso, levanta-se a questão de terem pouco tempo disponível, devido a cargos importantes que ocupam no trabalho, por exemplo. Podemos ainda referir as famílias monoparentais, a que o fato de a educação da criança não ser compartilhada com outro adulto, obriga a que o adulto responsável pela criança

tenha uma menor disponibilidade. Por último, segundo Ramires (2001) “é preciso referir os pais recém-chegados a Portugal que vivem e trabalham em situação ilegal ou que o fazem legalmente mas travam uma dura luta pela sobrevivência.” (p.32).

Ainda focando as classes sociais, é importante referir que, há a tendência para alguns pais da classe social média se envolverem de forma inadequada na educação dos seus filhos, tanto em casa como na escola, o que cria um clima de tensão tanto para os educadores / professores, como para as crianças. Lareau (autora de um estudo etnográfico relacionado com o tema em questão) constata que “muitos destes pais incluem na sua rede de relações informais docentes, inclusive docentes da escola onde têm o filho e, nalguns casos, docentes até do próprio filho. Situação impensável nos pais de classe operária.” (Homem, 2002, p. 118).

Estes pais são pessoas que pretendem ser bem vistos no contexto escolar e acabam por se dirigir com bastante frequência à instituição escolar, estabelecer inúmeros contatos com os educadores / professores, e, em relação às crianças, são pais que em casa impõem grandes objetivos nos filhos e os pressionam bastante. Assim, torna-se uma relação conturbada, pois torna-se inconveniente para os educadores / professores ter um grupo de pais em que um dos pais sobressai pela negativa a este nível. O fato dos pais não colaborarem nesta interação família-escola é negativo, no entanto os pais participarem abusadamente também não é positivo, pois neste caso estão a interferir demasiado. Na realidade, os principais problemas estão relacionados com a dificuldade em atingir este difícil equilíbrio, em que a relação escola-família não seja inexistente mas que também não se torne exagerada.

Outra questão que se coloca está relacionada com o fato de alguns educadores, apesar de terem o perfeito conhecimento das vantagens desta relação, possuem algum receio que o fato de os pais virem com frequência à sala de jardim de infância irá de alguma forma prejudicar o seu trabalho com as crianças. No entanto, é importante que o educador compreenda que o fato dos pais virem com frequência à sala é uma mais valia para as crianças e para os adultos, pois assim, todos conhecem diferentes realidades e todos podem ensinar algo. Além disso, é uma forma de os pais se sentirem e serem na realidade úteis na aprendizagem dos seus filhos, o que trás vantagens não só para os seus filhos, como também para o grupo de crianças.

Além destas barreiras que já referimos, surge ainda outra questão, pois por vezes, para os educadores, a participação dos pais é um objetivo que deve ser cumprido devido à sua importância, no entanto nada é feito para que esta aconteça, o que leva a

que a participação dos pais nem sempre seja concretizada, acabando por ser “simbólica”, tal como salienta Barroso (1991, citado por Homem 2002) “é mais simbólica do que real e é 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.” (p. 41).

Ramires (2001) sintetiza dizendo que existem principalmente quatro obstáculos ao envolvimento dos pais na escola: “a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais.” (p.23). Este autor fala-nos ainda do fato de, muitas das escolas, não terem em atenção as famílias não-tradicionais, ou seja, as famílias que vivem nas grandes cidades e que perdem várias horas por dia em transportes públicos. Com os horários previstos pelas escolas para o atendimento aos pais, unicamente uma vez por semana e a horas a que os pais não se podem deslocar à escola, os pais acabam por perder a motivação por ir à escola, pois são chamados unicamente quando os seus filhos têm problemas. Uma forma de resolver esta questão seria “encarar os pais como parceiros que são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (Ramires, 2001, p. 28) e cooperar com os pais, começando por exemplo por colocar um horário de atendimento mais alargado, convidar os pais a ir à escola mesmo que os filhos não tenham problemas e que seja necessário falar sobre os mesmos, existir comunicação também por telefone, entre outras estratégias que podem ser utilizadas.

Neste processo a comunicação é essencial, pois é extremamente importante que as famílias e os professores/educadores partilhem formas de resolver as questões, bem como entendimentos acerca das crianças, o que permite também que a relação entre ambas as estruturas se intensifique. No entanto quando isto não acontece, torna-se complicado existir uma colaboração por parte dos pais. Ainda focando os aspetos que dificultam esta colaboração, podemos expor a situação de alguns pais mais ansiosos e ambiciosos em relação aos seus filhos, que quando as crianças não chegam aos objetivos que eles próprios definiram, acabam por acusar os professores/educadores. Normalmente estes pais são pais ausentes que não têm oportunidade de acompanhar os seus filhos no seu processo de aprendizagem e por isso criam expectativas muito elevadas sem comunicarem com os professores/educadores. Tal como nos indica Marques (2001), surgem por vezes situações em que os pais são muito ocupado a nível profissional e não dispõem de muito tempo para os filhos, no entanto acabam por culpar os professores das suas fragilidades como pais.

No entanto, apesar da pertinência desta problemática, a nível do jardim de infância esta relação é um pouco mais facilitada, pois há aspetos que para isso contribuem como por exemplo as suas características estruturais e o funcionamento pedagógico, pois o fato de não existirem programas curriculares obrigatório faz com o quotidianos e as situações abordadas sejam mais flexíveis. Outra vantagem é o fato de ser dada grande importância aos aspetos relacionais e afetivos, o que faz com que a participação dos pais seja importantíssima, pois a este nível é privilegiada a relação que as crianças têm com os pais “(...) no palco das relações entre a escola e a família [...], os sistemas pré-escolares podem responder com [mais] maleabilidade às necessidades locais e ao desejo de participação dos pais.” (in MEU, p.8, citado por Homem, 2002).

No caso de jardins de infância IPSS, a ligação entre a escola e a família é ainda mais facilitadora, pois como são instituições relativamente autónomas em relação ao poder político central, todos os implicados participam no processo educativo, o que inclui evidentemente os pais. Podemos observar assim neste âmbito diferenças entre escolas criadas por iniciativa do Estado tendo em conta um plano nacional e as escolas criadas a partir de movimentos ou associações tendo em conta as necessidades da população. Segundo Afonso, Natércio (1993, citado por Homem 2002) nas escolas criadas pelo estado “as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, a priori, do seu funcionamento” (p. 42). enquanto que nas escolas que possuem regulamentos próprios “estão mais expostas ao escrutínio público e à influência das famílias, dado que muitas decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local [...], sendo mais favorável à participação dos encarregados de educação”. (p. 43).

Além do que já foi referido, podemos salientar um estudo realizado em Inglaterra realizado por Penn (1995, citado por Homem, 2002) onde se comparavam os estabelecimentos de atendimento à criança públicos e privados, sendo as características que os diferenciam semelhantes aos estabelecimentos portugueses. Verificou-se que os jardins de infância privados (no nosso caso, as IPSS) vão mais de encontro às necessidades dos pais a nível de garantia de não encerramento, extensão de horário e flexibilidade no processo de admissão. Este fato pode fazer com que exista uma maior ligação escola-família, pois para isso é necessária confiança e, este serviço privado, oferece essa confiança aos pais.

Tal como foi falado ao longo deste subcapítulo, são várias as problemáticas que podem afastar as famílias das escolas, no entanto cabe ao educador compreender os

motivos dos pais, ou seja antes fazer apreciações negativas, pensar na situação com empatia e tentar encontrar estratégias de modo a ultrapassar as adversidades. Tendo em conta as necessidades dos pais, existem ainda diversas modalidades de envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças no jardim de infância, aspeto esse que iremos desenvolver no subcapítulo seguinte.

1.3 - Modalidades e Níveis de envolvimento das famílias com as instituições educativas

De modo a promover ao envolvimento das famílias com as instituições educativas, existem diversas formas de o fazer. Não existem formas certas de o fazer, pelo que o educador/professor deverá ter em conta o grupo de pais e assim proporcionar momentos que se adaptem a todas as famílias, no entanto é extremamente importante incluir os pais no trabalho que irá ser desenvolvido e deixar que estes manifestem a sua opinião sobre os diversos assuntos, ou seja, reconhecer que a família é a primeira instância na educação das crianças e por isso deixar que a mesma interceda também na escola.

A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaços para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar. (Davies et al, 1993, p. 33).

Existem assim várias formas de promover este envolvimento e serão essas estratégias que iremos descrever ao longo deste subcapítulo.

Tendo em conta as relações família-escola, a socióloga norte-americana Joyce Epstein (1990 citada por Davies et al, 1993) apresenta uma tipologia de envolvimento dos pais em cinco pontos:

Tipo 1: As obrigações básicas dos pais – referem-se às responsabilidades dos pais pela saúde e segurança da criança e à criação de condições positivas em casa para a aprendizagem escolar.

Tipo 2: As obrigações básicas da Escola – Referem-se à comunicação escola-casa, ou seja, à forma e frequência com que a escola vai informando a família das atividades e do progresso da criança.

Tipo 3: Envolvimento dos pais na Escola – Refere-se ao voluntarismo dos pais que se oferecem para ajudar professores ou administradores na escola, seja em atividades de sala de aula, desportivas ou doutro tipo.

Tipo 4: Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa – Refere-se à ajuda em casa em atividades de aprendizagem da criança relacionadas com a escola e que podem ser da iniciativa dos pais, do professor ou da própria criança.

Tipo 5: Envolvimento dos pais no governo da escola – Refere-se à tomada de decisões por parte dos pais através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos importantes onde tenham assento (Conselho de Escola ou de Área Escolar). (p. 80)

Além destas distinções de envolvimento, autores com Joyce Epstein e Don Davies fazem distinção entre envolvimento e participação, pois consideram que o primeiro está relacionado com o que os pais fazem em casa com as crianças, ajudando-as na aprendizagem e desenvolvimento ou com a sua participação na escola em reuniões convocadas ou outros eventos. Este conceito está relacionado com os quatro primeiros níveis da tipologia de Epstein. O conceito de participação corresponde assim à capacidade de tomada de decisões dentro da escola bem como a de influir na definição de uma política educativa de âmbito nacional.

Lima (2002), por sua vez coloca o envolvimento dos pais na educação dos filhos em três patamares distintos:

No primeiro patamar os pais são vistos enquanto meros recetores de informação (geralmente, enviada à distância) que recebem cartões (eventualmente telefonemas) com mensagens dos professores e da escola (...) mas mantêm-se à distância do estabelecimento escolar propriamente dito, a não ser em visitas esporádicas, normalmente em ocasiões festivas e com pouca relevância para a vida escolar dos filhos. (p.147).

No segundo patamar, os pais já são entendidos como parceiros inferiores da administração. Neste patamar, os pais podem entrar na escola e ter lugar nos seus órgãos, no entanto num papel apenas figurativo. “(...) permite-se que os pais entrem, de fato na escola, mas exige-se-lhes que parem à porta da sala de aula, território sagrado e inviolável dos professores, (...)” (p.148).

Por último, o terceiro patamar, onde os pais são encarados como parceiros ativos e participantes, com um importante papel na sala de aula.

É portanto, este último patamar que revela uma evolução em relação ao envolvimento parental. Não se pretende que os professores / educadores deixem de ter

o importante papel que têm na sala de aula, passando o mesmo para os pais, pretende-se sim que os pais e os professores se articulem, de modo a que trabalhem em parceria assegurando assim experiências e aprendizagens mais significativas para as crianças.

A comunicação entre a escola e a família é um aspeto essencial no envolvimento dos pais, pois é através destas conversas formais e informais acerca das crianças que as famílias vão ganhando cada vez mais confiança no educador / professor e no trabalho que o mesmo desenvolve com as crianças. Segundo Davies et al. (1993): “A chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação.” (p.39). É assim importante que diariamente, no momento da chegada e da partida das crianças à instituição, o educador comunique com os pais acerca da criança, das suas aprendizagens e dificuldades e das suas novas conquistas, da mesma forma que os pais devem comunicar ao educador o que vai acontecendo no meio familiar, para que o educador vá conhecendo os hábitos das diversas famílias e para que converse com as crianças tendo em conta as rotinas familiares, pois é bastante importante para as crianças que o ambiente na escola seja a continuação do ambiente familiar e vice-versa. Além destas conversas informais diárias, poderá e deverá acontecer outro tipo de comunicação, falando assim de reuniões com o grupo de pais, reuniões individuais com alguns pais quando assim se justifica. Os recados enviados para casa ou colocados na capa onde os pais assinam quando deixam e vão buscar a criança à instituição são outro tipo de comunicação não menos importante.

Além da comunicação entre pais e educadores, a comunicação entre os pais e as crianças em casa em relação a valores culturais é igualmente uma forma de colaboração com a escola, pois é essencial que os pais cultivem nas crianças o gosto pela escola e por tudo o que aprendem na mesma. Falamos assim de um capital cultural, segundo Davies et al (1993), que consiste em maneiras de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem sucedidas. É importante que os pais conversem com as crianças, por exemplo acerca do que fizeram na escola, que as levem a museus, a bibliotecas, a teatros, etc. É também essencial que lhes leiam bons livros de histórias, de modo a que as crianças vão conhecendo vocabulário novo e diversificado. Estas atitudes são bastante uteis para as crianças e é uma das diversas formas de criar envolvimento entre a família e a escola, na medida em que assim, os pais transmitem às crianças valores idênticos aos que as mesmas apreendem na escola. Além disso, “Os alunos oriundos de famílias desfavorecidas e pouco habituadas a lidar com a cultura da escola também podem adquirir essas atitudes se os professores as derem a conhecer aos pais.” (Davies et al, 1993, p. 31).

Como já foi referido, as reuniões de pais são uma das estratégias utilizadas na comunicação entre a família e a escola. Podemos falar de reuniões com o grupo de pais ou reuniões individuais quando assim se justifica, no entanto o educador / professor deve ter em conta que estes dois tipos de reuniões são bastante distintos. Em reuniões individuais, o educador / professor fala com os pais acerca de assuntos relevantes relacionados com o seu filho e deverá ser conciso em relação ao assunto que os reúne. Deverão discutir a situação em conjunto e chegar a uma solução favorável para todos os intervenientes tendo em conta as necessidades da criança. Nas reuniões de pais onde o educador / professor conta com a presença de todos os pais, os assuntos tratados devem ser expostos de forma geral, não mencionando crianças em concreto, de modo a respeitar a privacidade de cada família. A marcação de horários destas reuniões deve ser flexível e os pais deverão ser consultados de modo a que informem um horário da sua disponibilidade e tendo em conta os vários horários, o educador / professor deve marcar uma data e uma hora que seja conveniente para todos os pais. Em relação à reunião em si, o educador deve escolher os temas que irão ser abordados na mesma, tendo em conta o grupo de crianças e as famílias e deve também preparar a reunião com antecedência, de forma a seleccionar uma ordem de trabalhos e ter atenção à linguagem que será utilizada. No entanto, é também importante que os próprios pais possam escolher os temas a serem abordados na reunião, pois certamente que existem dúvidas sobre determinados assuntos e assim, sendo os pais a dar igualmente a sua opinião acerca dos temas, o educador pode perceber que um grande grupo de pais pretendem falar sobre o mesmo assunto.

Importa referir que a forma de promover a interação das famílias com a escola não é semelhante para todos os casos. Foquemo-nos no caso de pais acabados de chegar ao país, por vezes a trabalhar em situação ilegal e sem compreenderem a nossa língua e a nossa cultura. Para o contato com esses pais, as visitas familiares são uma das várias modalidades de envolvimento das famílias com a instituição escolar que existe em Portugal. No entanto, esta é uma modalidade onde por falta de tempo e de preparação académica e profissional não é o educador/professor a desempenhar, mas sim os psicólogos escolares e os assistentes sociais, no entanto é através da iniciativa do educador/professor que estas visitas acontecem. Estes profissionais “(...) [têm] a tarefa de visitar os pais, falar com eles no seu ambiente, dar-lhes a conhecer aquilo que podem fazer pela educação dos seus filhos e reforçarem as rotinas favoráveis à aprendizagem.” (Marques, 2001, p. 33).

“Colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação.” (Marques, 2001, p.30). Sem dúvida que o grande promotor do envolvimento da família é a comunicação, pois em todas as situações que surjam em relação à criança ou algum aspeto relacionado com a mesma, é necessária a partilha de informação entre a família e o educador.

No próximo subcapítulo irá ser abordada a relação família-educador nomeadamente a nível da adaptação do bebé à creche, um tema cuja comunicação é essencial, pois é uma situação de adaptação para todos os intervenientes.

1.4 - A relação família – educador na adaptação do bebé à creche

Com a emancipação da mulher e o fato de muitas mulheres terem começado a trabalhar fora de casa, era necessário deixar os filhos em amas ou creches, no entanto as creches eram ainda vistas como entidades unicamente caritativas, que cuidavam dos bebés e ficavam com eles enquanto as mães trabalhavam.

Hoje em dia, as mulheres movidas pelo desejo de realização profissional, bem como pela necessidade de contribuir financeiramente para a família, bem como devido à situação económica do país, necessitam de colocar os seus filhos na creche que surge assim como uma instituição cuidadora e educadora de grande importância na vida das crianças e também na formação da sua personalidade. No entanto, a creche já não é vista unicamente como uma entidade cuidadora que substitui a família enquanto a mesma trabalha, mas sim uma entidade com identidade própria, sendo de grande importância para a sociedade.

No entanto, uma situação que pode deixar os pais desconfortáveis, é o fato de as opiniões dos especialistas acerca da entrada do bebé na creche estarem ainda divididas, pois alguns mostram bastante entusiasmo perante esta situação, enquanto outros se mostram ainda reticentes. Segundo Portugal (1998), alguns investigadores (Robertson e Robertson (1971)) apontam efeitos negativos para a separação prolongada das crianças e das suas figuras parentais, efeitos esses que se refletem no bem-estar imediato e a longo prazo da criança. Segundo Spock (1975, citado por Portugal, 1998), a criança deve ficar com a mãe o máximo de tempo possível, pois antes dos três anos, a criança requer cuidados individualizados e não coletivos. Bowlby (1974, citado por Portugal, 1998), por sua vez, considera que a separação do bebé da mãe é perigosa e deve ser evitada sempre que possível. Por último, Brazelton (1986, citado por Portugal, 1998) pensa que nos primeiros anos de vida duas mães não são tão boas como uma e incita as mães a atrasarem o seu regresso ao trabalho.

Apesar disto, temos ainda autores que acreditam que a permanência na creche é saudável para as crianças: “(...) alguns autores creem que a creche não tem efeitos negativos apreciáveis na criança e que pode até ser particularmente benéfica (estes autores descrevem as crianças que frequentam a creche como socialmente mais amadurecidas, independentes e mais conhecedoras do mundo) (...)” (Portugal, 1998, p. 167).

Clarke-Stewart (1990, citado por Portugal, 1998) considera que a creche não tem

efeitos negativos na criança, muito pelo contrário. Para Caldwell et al (1970, citado por Portugal, 1998) a creche é extremamente positiva, no entanto é importante referir que os seus estudos foram realizados em instituições de elevada qualidade. Lamb e Stenberg (1990, citado por Portugal, 1998) concluem que a experiência da creche não é necessariamente negativa para a criança e consideram que a maioria das crianças que frequentam a creche não diferem muito das crianças que permanecem em casa. Ainda, Montovani “Os temores de que a creche cause "traumas da separação" não possuem fundamento científico.” (p.175).

Perante estes dois quadros, é muito difícil chegar a uma verdade absoluta, pois sabe-se que os efeitos da creche nas crianças depende de vários fatores: “Muito depende das características da própria criança, das características ou circunstâncias familiares e do próprio contexto creche.” (Portugal, 1998, p. 173).

No momento de escolher o local onde a criança vai ficar diariamente surgem diversas questões que deixam as famílias inseguras. É extremamente essencial que a criança fique numa instituição que transmita confiança aos pais, a nível de cuidados e atenção, de segurança e do próprio ambiente. Portugal (1998) considera que:

Encontrar centros de qualidade representa um esforço e stress constante. (...) Como é que os pais sabem qual o tipo de acolhimento mais satisfatório? Por outro lado é também difícil dadas as enormes diferenças na qualidade dos serviços oferecidos (a qualidade vai de um extremo meramente custodial, com níveis mínimos de segurança e sem programa pedagógico até um atendimento centrado na criança, no seu nível de desenvolvimento e necessidades, com uma atenção individualizada prestada pelo adulto educador, um ambiente seguro e estimulante, a oportunidade de brincar com outras crianças, um programa pedagógico cheio de experiências e oportunidades educativas). (p. 194).

A partir do momento em que a criança começa a frequentar a creche inicia-se um processo de adaptação, cuja sua durabilidade varia de criança para criança. O bebé ao entrar na creche irá experimentar diferentes sensações, pois tudo é diferente do seu ambiente familiar, vivido em casa. Rodriguez e Hignett (1981, citados por Portugal, 1998) consideram que o período de adaptação à creche é um processo bem mais complexo do que se pode imaginar e, que, em determinadas fases do desenvolvimento podem voltar a surgir comportamentos negativos idênticos aos observados no início da adaptação. No entanto, importa referir que este momento é considerado o momento

chave na construção da relação família escola, pois é neste momento que a comunicação é essencial e, através da comunicação entre estas duas entidades, há possibilidade de serem criados vínculos muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Enquanto educadores de infância, de forma a iniciar este processo de adaptação, é essencial que se tenha uma conversa com os pais de modo a contextualizá-los no que consiste a inserção do bebé na creche e explicando desde logo alguns comportamentos que possam surgir na criança, no entanto isto não significa que os mesmos se verifiquem, pois cada criança é diferente e reage de forma díspar às situações. É importante que o educador transmita confiança e segurança aos pais, de forma a que estes inicialmente compreendam o seu papel perante a criança.

Uma outra condição para a inserção é que a educadora saiba reconhecer essas situações e que, de uma certa maneira, saiba incumbir-se delas e preveni-las: através de um contato preliminar com os pais que estabeleça um relacionamento de confiança, em que se comunique com clareza ao pai que não se pretende suplantá-lo, mas ajudá-lo a viver melhor e mais serenamente o seu papel insubstituível; que o papel da educadora com a criança é rico mas diferente, feito para mediar outras experiências de conhecimento do ambiente, de jogo, da vida em grupo; enfim, um relacionamento "quente", porém mais cultural, ou seja, profissional. (Montovani, 1998, p.181).

Depois, o educador deve alertar os pais que, será mais favorável para o bebé se este não for deixado abruptamente numa sala com adultos e outras crianças desconhecidas, e que será mais favorável que inicialmente esta adaptação seja realizada com a presença da mãe, de modo a ambientar-se ao novo espaço, pois um distanciamento severo da sua figura de referência poderá provocar ao bebé reações de ansiedade e reações de recusa ao novo ambiente e às novas pessoas. No entanto, Beller et al (1994, citado por Portugal, 1998) realizou um estudo acerca dos efeitos da separação da criança e da mãe e sugeriu a 24 mães de bebés de creche que permanecessem na creche durante pelo menos 2 semanas, permitindo o afastamento e o encontro sempre que desejado e que fosse aumentado gradualmente o tempo de permanência do bebé na creche. Algumas mães não tiveram disponibilidade de colaborar no estudo e por isso foi interessante observar-se as conclusões do estudo: “os bebés que experienciaram uma transição gradual manifestaram inicialmente mais perturbação emocional e menos interesse pelo novo ambiente que os bebés que

realizaram uma transição abrupta mas, 15 meses depois, as diferenças entre os dois grupos tinham-se revertido.” (Portugal, 1998, p. 189). Este estudo demonstra claramente a importância da presença dos pais neste processo de adaptação de modo a contribuir para o bem-estar e desenvolvimento da criança.

Como já foi referido anteriormente, este processo é complexo para todos os intervenientes: bebés, pais e educadores. Focando agora os pais, é um processo em que irão entregar o seu bebé a uma terceira pessoa e isso acarreta muitos medos por parte dos pais, tais como receio que o bebé prefira a outra pessoa ou que por outro lado não se consiga habituar, a desilusão por não assistirem a novas conquistas; ansiedade por saber como está a criança, se comeu, se dormiu, se brincou; entre outros. Por outro lado, segundo Portugal (1998) os pais enfrentam com frequência um sentimento de culpa por não quererem estar com a criança durante todo o dia, e temem ser criticados por isso. Receiam ser menos amados pela criança devido a isso, ou que a criança sofra algum tipo de acidente.

É assim uma fase bastante conturbada, e por vezes, estes sentimentos de medo e de competição fazem com que os pais não partilhem informações relevantes acerca da criança com o educador, o que faz com que, sem querer, estejam a prejudicar a criança. É essencial que os pais conversem com o educador e lhes transmitam informações acerca do desenvolvimento e características das crianças, pois ambos pretendem o bem-estar da criança e para que isso aconteça é muito importante que exista diálogo e confiança.

Em relação ao educador, apesar de também se encontrar numa fase complicada, o mesmo deve tentar compreender os pais e os seus sentimentos e apoiá-los tanto quanto possível, mostrando empatia para com os mesmos, dando-lhes informações acerca da criança, mostrando disponibilidade para receber as suas visitas ou telefonemas ao longo do dia, promover a ligação do bebé aos pais, de modo a que os pais ao longo do tempo, compreendam que cada um tem o seu papel perante a criança e que ninguém pretende ocupar o papel de ninguém, senão o seu próprio papel. Segundo Portugal (1998):

Brazelton considera fundamental prestar atenção aos potenciais efeitos negativos de uma separação precoce da criança e da família. Para Brazelton, se os educadores substitutos pretendem promover a ligação da criança à mãe e vice-versa, e não tanto sublinhar a separação, devem dar uma atenção constante ao

estado de desenvolvimento e características individuais do bebé e dos pais. (p. 191).

O educador tem também o papel fundamental de promover a participação dos pais na aprendizagem das crianças na sala, o que por si só já é um excelente meio de fortalecer a relação entre pais e educadores, pois o fato de os pais sentirem que também podem participar na sala dos filhos, dando algo de si de modo a promover o desenvolvimento das crianças, é bastante importante para lhes transmitir confiança e segurança. “(...) Brazelton considera fundamental o fortalecimento das relações pais-educadores. Este processo pressupõe um maior envolvimento e participação parental no funcionamento da creche e na educação da criança. Só assim, o nível de competitividade implícita ou escondida ou os sentimentos de culpabilidade podem diluir-se.” (Portugal, 1998, p. 192).

Ao longo deste subcapítulo foi-se verificando de que forma se podem criar e fortalecer vínculos entre família e educador de infância tendo em conta o bem-estar da criança, pois ambas as entidades se devem unir neste objetivo. No próximo subcapítulo estará patente de forma mais aprofundada a importância que esta relação tem para o desenvolvimento da criança.

1.5 - A importância de uma boa relação entre o educador de infância e a família para o desenvolvimento da criança

Os pais são os primeiros responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento da criança, no entanto não são os únicos que influenciam o seu desenvolvimento. A escola é também um pilar fundamental nesta tarefa.

Segundo Bronfenbrenner (1998, citado por Farinha, 2008):

O desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança ativa e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato. Para ser eficaz a interação deve ocorrer numa base regular durante largos períodos de tempo. (p.4).

Ou seja, o processo de desenvolvimento da criança é diretamente afetado pelo contexto onde está inserida e pelas interações com as pessoas que a rodeiam.

O modelo bio-ecológico de Bronfenbrenner defende que o ambiente ecológico (contexto em que ocorre o desenvolvimento) é conceptualizado como um conjunto de estruturas inter-relacionadas, embebidas umas nas outras: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Um microsistema é “um padrão de atividades, papéis, e relações interpessoais vividas pela pessoa em desenvolvimento num setting determinado com características físicas e materiais particulares.” (Farinha, 2008, p.9).

Segundo Melo (2012):

Mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais cenários nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. Exossistema refere-se a um ou mais cenários que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativa, mas onde ocorrem acontecimentos que afetam ou são afetados pelo que acontece no cenário que contém a pessoa. Macrosistema refere-se à congruência na forma e no conteúdo dos subsistemas existentes, ao nível da subcultura ou cultura como um todo, juntamente com os sistemas de crenças ou ideologias subjacentes a essa congruência (formas de organização social, sistemas de crenças, estilos de vida).

Ou seja, se o desenvolvimento da criança está relacionado com todos estes fatores, incluindo principalmente as relações com a família e com a escola, que fazem

parte do microssistema, será extremamente importante para o seu desenvolvimento que estas duas estruturas mantenham uma boa relação de modo a influenciar positivamente o seu desenvolvimento.

O título deste subtema fala da importância do envolvimento da família para o desenvolvimento da criança, e nesse aspeto podemos confirmar a importância e os benefícios do envolvimento dos pais no jardim de infância/escola, no entanto podemos ainda constatar que existem benefícios para os próprios pais, para os educadores / professores e para as próprias escolas. Podemos verificar a opinião de alguns autores, que se mostram bastante confiantes acerca dos benefícios da relação escola – família. Segundo Davies (1989): “(...) o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.”. (p.37). Para Marques (2001) “(...) quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar.” (p.19).

Existem inúmeras vantagens para todos os intervenientes deste processo: para os pais, pois os mesmos beneficiam no seu papel de educadores, em relação às crianças, as mesmas sentem-se mais motivadas e aprendem com mais eficácia e, para os educadores / professores as vantagens são em relação a uma maior compreensão e conhecimento das famílias e das suas necessidades e características.

Além das vantagens já referidas, podemos referir outra que está relacionada com o fato de os pais ficarem a compreender de forma diferente o trabalho dos educadores e professores, o que desde logo proporciona uma relação de respeito, pois por vezes o trabalho do professor e principalmente do educador não é reconhecido, sendo banalizado e encarado como dispensável. Outra vantagem é o fato de melhorar a imagem social da escola, pois cada pai participando da forma que lhe é possível contribui para a escola principalmente a nível do enriquecimento de interações sociais. Poderemos enumerar diversas vantagens, no entanto iremos agora mencionar a forma como a participação dos pais nas escolas e jardins de infância os estimula para um melhor desempenho das suas funções como pais. Em relação aos professores e educadores, o mesmo sentimento também se verifica, pois têm noção que estão a ser observados e avaliados pelos pais e por isso pretendem fazer o seu melhor.

Em relação ao educador, o envolvimento dos pais no jardim de infância/escola pode ser bastante positivo, pois o seu próprio trabalho se cooperado com os pais irá certamente ser mais abonatório a favor das crianças. Com uma colaboração positiva, o

educador pode partilhar com os pais todos os assuntos relacionados com o desenvolvimento das crianças, bem como as suas preocupações em relação às mesmas, criando assim um clima de partilha, de confiança e de ajuda. Segundo Epstein (1986 citado por Davies, 1989) “ (...) os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia (p. 40).

Alguns estudos americanos têm igualmente demonstrado que o envolvimento dos pais e de outros elementos da comunidade é também uma forma de dar poder às pessoas, pois os pais experienciam novas situações, apreendem novos conhecimentos e competências o que é bastante favorável se tivermos em conta principalmente as classes sociais, em que os pais de classes sociais menos favorecidas experimentam situações antes nunca vivenciadas e que também só são concretizáveis nestas situações, no entanto são situações que aumentam a confiança e autoestima dos pais. Cochran e Henderson (1989, citado por Davies, 1989) comprovaram os benefícios de esta relação positiva para as crianças mas também para os seus pais, pois foi notório da parte dos pais uma maior consideração pelo seu papel fundamental, um fortalecimento das redes sociais bem como mais acesso a informação e a materiais. Alguns estudos que foram realizados mostram que para os pais, a sua participação na escola faz com que a sua autoestima aumente e além disso, faz com que a sua motivação para continuar a sua própria educação e estudos aumente.

É importante referir que não existe uma referência em relação à forma correta de envolver os pais, pois existem diversas formas de o fazer, todas elas eficazes. O essencial é ser o educador / professor a procurar a melhor forma de proporcionar este envolvimento, tendo em conta as características do grupo de pais que tem ao seu dispor. “Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes.” (Marques, 2001, p.20).

Focando agora as vantagens de uma boa relação entre a família e o educador para o desenvolvimento das crianças, podemos afirmar que é sempre positivo existirem referências seguras dos adultos mais próximos, como os pais. Não é prudente que as crianças cresçam com ausência de referências culturais seguras e por isso, nos casos em que os valores transmitidos pela família correspondem aos valores transmitidos pela escola, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorre mais eficazmente. Em casos em que os pais por motivos profissionais dispõem de pouco tempo para passar com os filhos, é extremamente importante que os educadores criem situações em que

aproximem a família da escola, combatendo assim de algum modo esta ausência de referências para as crianças. É essencial que exista uma continuidade cultural entre a família e a escola, pois as crianças podem reagir de forma negativa a algumas diferenças e, segundo Marques (2001): “Confrontados com grandes discontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de compreenderem a cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas aos novos contextos, estes alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação.” (p.43).

Capítulo 2 – Metodologia

Ser educador de infância vai muito além dos cuidados a prestar às crianças. Vai tão além quando a complexidade e a exigência da profissão, pois um educador é igualmente um observador e um investigador, de forma a melhorar sempre a sua prática.

Segundo Alarcão (2000) “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p.6).

O educador deve frequentemente questionar-se acerca das suas intervenções e dos efeitos destas no grupo de crianças que acompanha, pois é essencial que compreenda se os efeitos são positivos para que contribua sempre para o normal desenvolvimento da criança. Ser atento e observador, levantar hipóteses e formular questões para posteriormente dar resposta é fundamental, pois só através da pesquisa e da vontade de conhecer mais se constroem profissionais capazes de exercer esta profissão. Alarcão (2000) diz-nos que a preocupação pela qualidade do ensino

(...) requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas, tema que ultimamente tenho vindo a analisar. (p.2).

Ao longo das minhas intervenções, investiguei a minha prática e especialmente a temática deste relatório no sentido de me questionar acerca da realidade vivida, bem como de agir sempre de forma íntegra, podendo assim afirmar que, tentei sempre agir como professor-investigador, pois devemos sempre procurar saber mais, investigar novos métodos e formas de desenvolver novas atividades com as crianças e principalmente, investigar a nossa ação com o grupo de crianças que acompanhamos. Segundo Ponte (2002), “A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.” (p.3).

Assim, associando a prática a esta constante observação e investigação,

conseguem-se resolver questões e problemas que, com uma postura mais ligeira seria uma tarefa bem mais complicada.

Segundo Ponte (2002),

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança, e por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégias de ação. (p.3).

Um educador / professor com disposição para refletir e investigar oferece muitas vantagens a todos os elementos do processo educativo: a si próprio, às crianças e às próprias instituições.

2.1 - Identificação dos objetivos

No decorrer da minha intervenção na sala de creche e de jardim de infância no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, realizei um estudo acerca da relação entre a família das crianças e o educador de infância, de forma a compreender de que modo estas se manifestavam no quotidiano. Um dos objetivos do estudo era saber mais acerca desta relação, observando e analisando que tipos de relações existiam e de que forma se manifestavam em ambas as valências. No entanto, o fato de se aprofundar a natureza das relações entre família e educador e de que forma as mesmas se expressavam tinha como principal objetivo encontrar aspetos ainda por desenvolver, de modo a melhorar a minha prática.

Inicialmente foi importante compreender como funcionavam estas relações a nível institucional e de seguida foi essencial focar as valências onde me encontrava inserida, de forma a conseguir encontrar áreas de intervenção onde pudesse desenvolver, aprofundar e acima de tudo melhorar a minha prática.

Assim, de uma forma mais aprofundada pretendia saber com o estudo, de que forma aconteciam as interações entre as famílias e os educadores nas diferentes valências, como se efetivava diariamente o diálogo entre o educador e os pais acerca das crianças, se os pais eram convidados a participar em atividades na sala e se participavam, se os pais eram convocados para as reuniões de pais e se participavam nas mesmas, se os pais comunicavam e partilhavam com o educador de infância aspetos relevantes acerca da criança, entre outras situações promotoras de uma boa relação. Pretendia igualmente analisar a minha relação com as famílias e de que forma era possível melhorar as mesmas, ou seja, de que forma o trabalho já feito pelas educadoras das salas poderia ser um modelo para mim, ou de que forma deveríamos em conjunto modificar alguns aspetos. Era também meu objetivo construir uma relação de confiança com os pais das crianças, de forma a partilhar com eles todas as informações relevantes acerca dos seus filhos. Não menos importante era a minha intenção de respeitar e compreender as diversas famílias e as suas formas de estar, pois cada pessoa é diferente da outra e o respeito é essencial.

Por fim, pretendia ouvir os pais e colocar-me no seu ponto de vista de forma a entender o que sentiam, no entanto tentaria igualmente que compreendessem que o papel do educador nem sempre é fácil e que é necessário existir empatia entre ambos os lados.

Tendo em conta os objetivos a que me propus, diariamente observei os comportamentos que existiam e, aliada a essa observação, promovi momentos de partilha com as famílias, de forma também a poder observar o resultado destas interações e de que forma eu poderia aprender e melhorar.

2.2 – Instrumentos de recolha de dados

Para chegar ao objetivo proposto, foram utilizados diferentes instrumentos que me ajudaram no decorrer do estudo. De forma resumida posso indicar que a observação foi um método muito utilizado por mim, e, a partir das observações que fazia diariamente fui construindo um caderno que continha as notas de campo (caderno de formação. Estas, englobavam descrições de situações relevantes ocorridas diariamente, de forma a que, no final da semana fosse possível realizar uma reflexão semanal, onde se refletissem, questionassem e respondessem a questões importantes passadas no decorrer da semana.

Todos os instrumentos utilizados foram muito importantes para melhorar a minha prática, pois era através da reflexão que fazia dos momentos que diariamente aconteciam que eu conseguia compreender o que devia melhorar.

2.2.1 – Observação

A observação é extremamente importante para o educador. É essencial que observe o grupo, o ambiente, as crianças individualmente, as interações das crianças com outros adultos, as interações entre as crianças, as relações com os pais. A observação é igualmente essencial na medida em que, um planeamento que não pressuponha uma observação prévia, certamente não será adequado ao grupo de crianças em questão. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Focando principalmente a sala de creche, onde algumas das crianças ainda não falam, a observação é essencial para que o educador vá conhecendo as crianças bem como os seus gostos, as suas vontades, o seu comportamento. Posso ainda acrescentar que a observação é a base de tudo, pois por vezes estar atento não é suficiente. É

necessário ver mais além, com o sentido focado na profissionalidade.

Neste caso em específico, e visto que o estudo visava chegar a conclusões acerca das interações das famílias das crianças com o educador e com o espaço da sala, tive principal atenção em compreender diariamente como é que estas aconteciam.

2.2.2 - Notas de Campo / Reflexões

As notas de campo (ver apêndice 1) foram igualmente fundamentais neste estudo, pois diariamente descrevia aspetos importantes que iam acontecendo, para que posteriormente, nas reflexões semanais, pudesse refletir acerca dos assuntos mais relevantes, principalmente quando se tratava da relação família - educador de infância.

As notas de campo só começaram a fazer parte do meu dia a dia algumas semanas depois do início da minha intervenção na sala de creche, pois inicialmente, por má gestão do tempo da minha parte, não me sobrava tempo para escrever todos os dias, o que se refletia bastante nas reflexões semanais, pois ao fazê-las não me recordava na totalidade das situações relevantes, tornando-se assim muito complicado refletir. Mais tarde, a professora orientadora aconselhou-me a gerir o tempo de outra forma, de modo a que sobrasse diariamente tempo para poder descrever as situações importantes e foi assim que iniciei as notas de campo. Achei que esta mudança foi fundamental, pois teria sido impossível dar continuação ao estudo sem me recordar das situações em concreto e sem poder refletir sobre elas.

Considerarei importante comentar em conjunto estes dois instrumentos utilizados, visto que ambos se relacionaram ao longo do estudo.

As notas de campo são um documento onde o educador regista situações pertinentes que vão acontecendo diariamente. Segundo Ponte (2002), “(...) diários de bordo, [são documentos] onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações que lhes vão surgindo.” (p.14). E foi precisamente com esta intenção que escrevi as minhas notas de campo, pois desde o início da minha intervenção que considerarei que um educador deve sempre refletir sobre a sua prática.

Outro instrumento utilizado para a recolha de informação está relacionado com as reflexões semanais (ver apêndice 1), pois no meu entender as notas de campo e as reflexões semanais estão totalmente relacionadas. Para refletir semanalmente através

das reflexões semanais, as notas de campo eram extremamente importantes, na medida em que continham as situações relevantes relacionadas com a prática, ocorridas ao longo da semana. Era neste documento que colocava as minhas preocupações face a uma situação, que identificava algum problema e, posteriormente no final da semana, era feita uma análise, questionando assim as diversas situações e problemas identificados e, através das pesquisas teóricas efetuadas, eram igualmente dadas as respostas possíveis. Era também através das reflexões que me era permitido planificar de forma a tentar solucionar algum problema detetado, tanto em relação à minha prestação, como em relação a alguma situação relacionada com as crianças, ou alguma atividade que tivesse corrido menos bem. O fato de refletir permite-nos compreender o que se passa e permite igualmente que cheguemos a soluções para que, posteriormente, a nossa ação se realize de forma diferente, tentando assim resolver a lacuna encontrada.

Assim, a reflexão e a investigação são dois conceitos que estão relacionados, pois as investigações sobre a prática implicam sempre uma reflexão acerca da mesma.

2.2.3 – Escalas de avaliação da qualidade do ambiente ITERS e ECERS

As escalas ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale e ECERS - The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised são elementos que auxiliam os educadores a compreenderem o que podem melhorar a vários níveis na sala de creche e de jardim de infância. São escalas que avaliam vários itens relacionados com a qualidade do ambiente onde estão as crianças diariamente. É um processo que nos convida a observar, a analisar e posteriormente a refletir, pois só assim conseguiremos retirar conclusões da avaliação feita.

De forma a continuar o meu estudo acerca das relações existentes entre as famílias e os educadores, utilizei a ITERS para avaliar a qualidade da sala de creche e a ECERS para avaliar a qualidade das rotinas e cuidados pessoais e dos materiais e mobiliário para as crianças na sala de jardim de infância, de modo a compreender as lacunas que podiam existir a nível da sala. O objetivo final seria compreender o que se podia melhorar e pedir a colaboração dos pais para essa melhoria, de modo a promover a interação dos pais com o educador e as crianças bem como, se assim se proporcionasse, a visita dos pais às salas onde os filhos passam muitas horas diariamente.

2.2.3.1 - ITERS

A ITERS é uma escala composta por 35 itens de forma a avaliar a qualidade em creche (crianças até 30 meses de idade). A avaliação é baseada em observações, relatórios, documentação e entrevistas, onde é atribuído um valor de 1 a 7, sendo que o mínimo é 1 e o excelente é 7. A ITERS avalia as interações que ocorrem numa sala entre adultos e crianças, adultos da sala e os pais das crianças e entre as próprias crianças e os materiais e as atividades na sala. Além disso, a ITERS avalia a rotina, o espaço e os materiais que sustentam estas interações. O objetivo principal de uma avaliação da qualidade utilizando a ITERS está relacionado com a melhoria dessa mesma qualidade. (S/ autor, ITERS e ECERS, 2011).

Avaliar a qualidade da creche não é uma tarefa simples pois, podemos perspetivar a qualidade segundo vários parâmetros, tal como podemos observar no livro Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche:

Segundo Katz (1995, citado por Portugal, 1998), a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspetivas: perspetiva do adulto em geral (top-down perspetive) que identifica determinadas características do contexto, dos equipamentos e do programa; perspetiva da criança (bottom-up perspetive) que tem em conta como o contexto é experienciado por esta; uma terceira perspetiva (outsider-inside perspetive) tem a ver como o programa é experienciado pelas famílias e educadores; e uma quarta perspetiva (inside perspetive) tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelos técnicos e educadores que trabalham na creche. (p.193).

Mais uma vez importa referir a importância de refletirmos, investigarmos e desta forma avaliarmos a nossa prática e neste caso específico, o ambiente em que estamos diariamente com as crianças, de modo a fazer alterações caso sejam detetados aspetos negativos. Neste caso, esta avaliação teve benefícios, pois desde a PES I, onde surgiu a primeira avaliação, e o início da PES II onde foi efetuada uma nova avaliação, foram realizadas diversas alterações, tendo em conta as situações menos positivas de forma a melhorar a qualidade deste ambiente.

A ideia de utilizar esta escala para avaliar (ver apêndice 2) surgiu pois, principalmente a nível dos materiais para as brincadeiras das crianças achei que talvez não houvesse muita variedade nomeadamente a nível de puzzles, de objetos para estimular a coordenação óculo/manual, de objetos para as brincadeiras do faz-de-conta, e todos estes materiais são essenciais para as crianças nesta faixa etária, tal como nos diz o Manual de Processos-chave em creche – 2ª edição: Na sala “deve estar disponível uma grande variedade de material e brinquedos por forma a que as crianças possam brincar, de forma independente e segura, tal como: puzzles, material para jogos “de faz de conta” adequado ao tamanho das crianças (p.e. forno pequeno, cozinha pequena, roupas e acessórios, telefone de brincar).”

Também utilizei a ITERS para avaliar em relação ao material exposto para as crianças, pois também considerei que as paredes da sala se encontravam um pouco vazias, precisando de mais materiais expostos para visualização das próprias crianças da sala, como por exemplo fotografias da família, dos animais de estimação, de outros animais, de situações e atividades que ocorreram na sala de creche, entre outras diversas opções.

Focando agora a seção que avalia a arte, com as minhas observações e intervenções na sala de creche, considerei que talvez fosse um campo que as crianças explorassem menos, pois não observei que as crianças utilizavam qualquer tipo de material sugerido pelo Manual de Processos-chave em creche – 2ª edição para a promoção do desenvolvimento: “a nível da Arte (Crianças com menos de 2 anos): Lápis ou marcadores de cores variadas; grandes pedaços de papel de diferentes texturas e cores; tintas para pintar à mão; aguarelas; plasticina; barro e massa de pão.”

Assim, avaliando estes itens, seria possível compreender se seria necessário fazer algumas mudanças e proporcionar momentos novos às crianças.

De forma a elucidar a forma como foi efetuada esta avaliação, pode-se dizer que, a primeira avaliação foi realizada no decorrer da PES I, de forma a projetar a PES II e de que forma poderia intervir no decorrer da PES II tendo em conta esta avaliação já realizada. Em ambos os casos a avaliação foi feita unicamente por mim.

Percebi desde logo que existiam aspetos a melhorar e refleti acerca dos mesmos de forma a compreender o que seria possível fazer. Tendo em conta o tema deste relatório final, bem como o estudo acerca da relação família-escola, promovi situações em que os pais das crianças auxiliassem na melhoria das situações menos positivas encontradas na avaliação realizada.

Já no final da PES II, realizei novamente uma avaliação utilizando a ITERS, de forma a compreender se nos pontos menos positivos a avaliação seria agora mais favorecida e, até que forma a colaboração das famílias tinha contribuído para o favorecimento da mesma.

2.2.3.2 - ECERS

A ECERS é uma escala composta por 43 itens que avalia a qualidade do ambiente educativo em jardim de infância (crianças dos 2 aos 6 anos). Tal como a ITERS, a avaliação é baseada em observações, relatórios, documentação e entrevistas, tendo uma escala de 1 a 7 em que o mínimo é 1 e o excelente é 7. Esta escala avalia a qualidade do ambiente, tendo em conta as seguintes subescalas: rotinas / cuidados pessoais, materiais e mobiliário para as crianças, experiências de linguagem / raciocínio, atividades de motricidade grossa e fina, atividades criativas, desenvolvimento social e necessidades dos adultos. Assim, a ECERS avalia tendo em conta as interações que

ocorrem numa sala entre os funcionários e as crianças; os funcionários e os pais, outros adultos, e entre as próprias crianças. Além disto, a ECERS avalia as interações das crianças com o espaço e materiais, bem como as atividades que ocorrem diariamente neste ambiente, suportadas pela rotina, e pelos próprios espaços e materiais.

A primeira avaliação, tal como na sala de creche, foi realizada por mim no decorrer da PES I tendo em conta as observações diárias na minha intervenção na sala de jardim de infância e tinha como objetivo melhorar a qualidade a nível das duas subescalas avaliadas nomeadamente: subescala rotinas e cuidados pessoais e subescala materiais e mobiliário para as crianças, de modo a projetar essas melhorias para a minha intervenção na PES II.

Foram avaliadas estas duas subescalas, pois no decorrer da PES I, principalmente a nível dos Materiais e Mobiliário para as crianças, o número era muito reduzido e talvez até mesmo insuficiente para o número de crianças que se encontravam na sala. Em situações de grande grupo, por exemplo, notei que não havia cadeiras suficientes para as crianças, o que fazia com que por vezes eu tivesse de ficar em pé para que as crianças ficassem sentadas, o que tornava o ambiente menos acolhedor, pois o educador deve sentar-se com as crianças e ter conversas com o grupo ao mesmo nível e não como se estivesse num nível superior. Além disso, como as crianças não tinham cadeiras em número suficiente para todas se sentarem, geravam-se conflitos, pois quando procuravam sempre sentar-se e quando não tinham lugar, “ocupavam” o lugar das crianças que já estavam sentadas, e desde logo se gerava um conflito por vezes complicado de resolver pois as crianças não estavam em igualdade de circunstâncias: umas podiam sentar-se enquanto que outras não podiam pois não havia material suficiente.

Estas situações tornavam-se complicadas e prejudicavam o ambiente de grande grupo, que deve ser um momento de união, de partilha, de comunicação das aprendizagens adquiridas. Sérgio Niza (2007) enumera o seguinte princípio do MEM: “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação: Divulgar, partilhar os saberes, com os colegas e assim dar sentido funcional ao que aprendem, ao que elaboraram. “A valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes.”” (p.128).

Assim, tal como na sala de creche, o objetivo era similar, ou seja, promover situações em que os pais das crianças auxiliassem na melhoria das situações menos positivas encontradas na avaliação realizada.

De forma semelhante à realizada na sala de creche, no final da PES II avaliei novamente as duas subescalas da ECERS (ver apêndice 3), de modo a conseguir compreender se existiram melhorias e de que forma as famílias contribuíram para as mesmas.

2.2.4) Questionário aos pais

No decorrer da PES II, na sala de jardim de infância, tendo em conta o gosto das crianças por histórias pensei em promover algo relacionado com este interesse das crianças, e pensei que poderia fazer algo que envolvesse os pais e os filhos neste interesse pela leitura. Foi então meu objetivo promover uma partilha de livros entre os pais, tendo em conta os gostos dos filhos, ou seja, todos os pais têm um livro que gostam de ler aos filhos, e por vezes o gosto que têm por esse livro passa também para as crianças, acabando por pais e filhos gostarem das mesmas histórias, dos mesmos livros.

Para realizar esta atividade, seria necessário compreender se os pais gostavam de ler, se liam com frequência para os seus filhos e, se realmente existia um livro preferido em todas as famílias da sala. Para saber todas estas informações pensei em elaborar um questionário com algumas questões de forma a que os pais respondessem.

O questionário (ver apêndice 4) tinha o total de oito perguntas, sendo que três delas eram de resposta fechada e as restantes cinco de resposta aberta, dando possibilidade aos pais de escreverem. As perguntas presentes no mesmo eram as seguintes: O que costuma fazer nos tempos livres?; Gosta de ler?; Costuma ler?; E para o seu filho(a), costuma ler?; Em que altura do dia costuma ler para o seu filho(a)?; Qual o livro de histórias que gosta mais de ler ao seu filho(a)? E porquê?; Utiliza alguns objetos para dinamizar a história?; Sugeriria a outro pai/mãe que lesse esta história ao filho(a)? Porquê?.

À maioria dos pais o questionário foi entregue no decorrer de uma reunião de pais, enquanto que aos restantes pais que não tiveram oportunidade de comparecer à reunião foi entregue no momento em que estes vinham buscar as crianças à sala ao final do dia. Dos vinte e três pais inquiridos, apenas dezasseis entregaram de volta o questionário, apesar de eu os lembrar diariamente.

Penso que a elaboração deste questionário foi essencial para dar início à

atividade referida, pois com as respostas dos pais conseguimos compreender que fazia sentido esta atividade. Caso as respostas fossem diferentes, talvez esta atividade não fizesse sentido e teríamos de pensar numa outra.

Capítulo 3 – Intervenção

3.1 – Caracterização da Instituição

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade localiza-se no centro histórico de Évora, mais propriamente na rua 24 de julho, n.º 5.

O colégio recebe crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade distribuídos por duas valências: creche e jardim de infância.

História da Instituição:

A instituição tem 155 anos, feitos em 2013. Foi inaugurada a 21 de abril de 1858, pelos fundadores o Sr. José Maria de Sousa Mattos e sua mulher, Sr.^a D. Maria Ignácia Bramcamp Freire de Mattos. Inicialmente, o Asylo da Infância Desvalida, manteve-se, numa casa, na Rua do Mau Foro, porém desde 1 de setembro a 9 de dezembro de 1864 permaneceram nas instalações do Colégio de São Paulo. O edifício do antigo Seminário dos Meninos do Coro da Sé de Évora foi a casa mãe desta instituição por tempo indeterminado.

Os objetivos do asilo eram garantir o apoio e sobrevivência das crianças carenciadas, um futuro digno e autónomo. Assim, ficavam à guarda da instituição até atingirem a maioridade. Também era oferecida formação em várias áreas tanto na dos labores e artes domésticas como também na da saúde, do comércio e dos serviços.

A 11 de junho de 1976 a Instituição fica com a denominação atual Nossa Senhora da Piedade e no ano de 1990 foi feita uma doação à instituição de um prédio na confrontação da Rua do Poço com a Rua 24 de julho, na cidade de Évora, localização, hoje, do colégio.

Com o objetivo de manter às necessidades sociais, educativas e institucionais da cidade, é criada em 1992 valência de Creche. Deste então, foram criadas parcerias com a Segurança Social do distrito de Évora, com a Câmara Municipal de Évora, com o Centro de Emprego, com a Associação Chão dos Meninos, com a Escola Profissional da Região Alentejo e a Universidade de Évora.

Na atualidade:

Atualmente a Instituição conta com 124 crianças em valência de pré-escolar e 60 em Creche. A equipa técnica é constituída por 10 Educadores de Infância, coadjuvadas por 15 Auxiliares de Ação Educativa, uma administrativa, uma sub-diretora e uma diretora técnica. Para dar resposta à confeção das refeições existem duas cozinheiras e uma ajudante de cozinha e, para assegurar a limpeza e manutenção dos espaços, cinco auxiliares de limpeza.

No piso 0 podemos encontrar:

- Uma sala de berçário que tem capacidade para oito crianças onde as crianças passam o dia, se alimentam, realizam brincadeiras e atividades, e fazem o momento da sesta;
- Uma sala de um ano (sala onde realizei a minha intervenção em creche) onde as crianças passam grande parte do seu dia em brincadeiras livres e atividades dirigidas, e uma sala onde são servidas as refeições
- Uma sala de dois anos onde as crianças passam grande parte do seu dia em brincadeiras livres e atividades dirigidas e um refeitório de creche onde as crianças da sala de 2 anos almoçam
- Um refeitório para a valência de jardim de infância equipado com diversas mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, assim como vários armários de apoio à arrumação dos materiais das refeições
- Um escritório (para a diretora, subdiretora e tesoureira onde, por vezes, são recebidos alguns pais para tratar de inscrições e assuntos burocráticos.)
- Duas casas de banho para crianças
- Uma casa de banho para os funcionários
- Uma lavandaria onde são lavadas as mantas das camas, babetes e toalhas de mãos
- Uma cozinha onde são feitas as refeições,
- Uma dispensa onde se guardam os alimentos para as refeições;
- Uma sala de arrumações para os funcionários se vestirem e guardarem os seus objetos pessoais
- Uma copa de apoio à sala de creche e sala de 1 ano.

No 1º piso encontramos:

- Uma sala de creche (sala dos dois anos) onde as crianças passam grande parte do seu dia em brincadeiras livres e atividades dirigidas
- Um dormitório para a sala dos dois anos
- Um refeitório para a sala dos dois anos
- Uma sala de três anos onde as crianças passam grande parte do seu dia em brincadeiras livres e atividades dirigidas
- Uma casa de banho para as crianças
- Uma dispensa para guardar materiais e alguns trabalhos

No 2ª piso temos:

- Cinco salas de pré-escolar: uma de três anos, duas de quatro e duas de cinco.
- Uma biblioteca / Sala de reuniões da sala de três anos que pode ser utilizada por todas as salas da instituição que tem diversos livros, uma televisão, leitor de DVD, e um projetor; o salão que é um espaço amplo, com muita luz natural, de multiusos com leitor de DVD e uma aparelhagem, e o quintal que é frequentado por todas as crianças, com zonas de sombra, e disponibiliza diversos materiais de apoio às brincadeiras das crianças.
- Um salão utilizado para momentos de sessão motora ou para outros eventos em que incluam as salas todas da instituição, como festas de natal, atividades do dia da mãe / pai, entre outras
- Um dormitório para a sala de três anos
- Duas casas de banho para crianças,
- Duas casas de banho para adultos,
- Uma enfermaria onde existem medicamentos, termómetro e materiais de primeiros socorros
- Uma sala de reuniões onde se reúnem os educadores, ou onde se reúnem com os pais das crianças
- Uma dispensa onde se guardam os produtos de limpeza
- Um gabinete de direção técnica
- Um quintal exterior, frequentado por todas as salas

- Um gabinete de apoio utilizado pela terapeuta da fala quando acompanha as crianças

De um modo geral, posso considerar que o espaço da instituição está bastante bem aproveitado e apesar de tudo, não se nota que a instituição já tem 155 anos, pois tem sofrido muitas adaptações e evoluções, o que é bastante positivo para o bem-estar das crianças. As crianças têm vários espaços à sua disposição, a instituição é ampla, os corredores grandes e espaçosos, as salas igualmente amplas e organizadas segundo cada educador e cada grupo de crianças. O espaço exterior é um espaço muito solicitado pelas crianças e o facto de ser bastante amplo e espaçoso é uma mais valia, pois por vezes, principalmente ao final do dia, juntam-se neste espaço várias salas ao mesmo tempo, o que equivale a um número elevado de crianças.

Trabalho em equipa

Nesta instituição, as educadoras não trabalham individualmente, mas sim em equipa. É frequente observar-se as Educadoras das várias salas em reunião, a partilharem opiniões, a combinarem idas ao exterior com as crianças juntas, entre muitas outras coisas. Esta união é bastante importante bem como o facto de todas trabalharem com o mesmo objetivo: o bem-estar das crianças. Esta união verifica-se principalmente nas salas com crianças da mesma idade, pois as Educadoras dessas mesmas salas comunicam bastante. Por vezes verifica-se que são planeadas atividades em conjunto, e posteriormente são realizadas da mesma forma nas diferentes salas. Verifica-se um bom ambiente entre todos os funcionários, e todos estão dispostos a ajudar. No decorrer da PES II, muitas vezes tive de recorrer à cozinha, pois era necessário colocar coisas no forno, como o pão e as azeitonas para a mercearia, os bolinhos que fizemos com as mães, e as funcionárias foram sempre muito simpáticas e prestáveis. Ao convidarmos as salas da Educadora B. e da Educadora Bl. para virem conhecer a nossa mercearia, desde logo aceitaram o convite e tanto as Educadoras como as crianças ficaram muito contentes por poderem participar e brincar num espaço novo.

Trabalho com família e comunidade.

“Sendo a família o mais direto interveniente na educação da criança deve ser apoiada no sentido de complementarização da ação educativa, incentivando os pais a participar na vida da instituição.” Este é um dos princípios defendidos pela instituição, e na realidade é um princípio bem evidente para quem conhece a instituição. Logo no decorrer da PES I, foi possível constatar que existe uma grande proximidade entre a instituição, representada pelas Educadoras de Infância e os pais das crianças. As Educadoras dão bastante valor ao acolhimento das crianças e à saída, pois é o momento do dia onde têm contacto com os pais e podem conversar sobre as crianças, trocar impressões e ideias, partilhar experiências que as crianças tenham vivenciado ao longo do dia, entre outras coisas.

“O educador ao dar conhecimento aos pais (...) do processo e produto realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (M.E., 1997, p.45). É através de um clima de comunicação e de partilha que os pais vão ganhando cada vez mais confiança no educador e que ao longo do tempo vão sentindo cada vez mais necessidade de falar com este, e de expor algum problema, caso seja necessário.

Nas duas salas onde intervimos, principalmente na sala de jardim de infância, pude observar que a presença dos pais na sala é constante, que são solicitados muitas vezes para participarem no dia a dia da sala, em projetos, em histórias, e além disso, consegui perceber que os pais são também convidados para realizar atividades fora do contexto da sala, como foi o exemplo do dia da criança, dia 1 de junho, em que os pais, as crianças e os educadores fizeram uma caminhada à volta das muralhas. Infelizmente não tive oportunidade de estar presente, mas consegui perceber que os pais estavam bastante entusiasmados com esta iniciativa. Foi também neste sentido que intervimos em ambas as salas, promovendo uma boa relação com os pais e convidando sempre que possível os pais a virem à sala.

Uma outra forma de chegar aos pais, é através da exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças, e nesta instituição este facto é uma constante. No átrio de entrada, semanalmente ou quinzenalmente são mudados os trabalhos que estão expostos, permitindo assim que todas as salas possam expor aqui os trabalhos que os meninos fizeram. No entanto, à entrada de todas as salas estão placards grandes, onde os educadores têm possibilidade de colocar vários trabalhos, de modo a que os pais

observem os mesmos quando vêm levar a criança à sala.

Além dos momentos já referidos, por cada ano letivo são realizadas três reuniões com os pais e as educadoras para falarem acerca das crianças. No início do ano letivo faz-se a primeira, onde se apresenta o projeto pedagógico da sala aos pais, e se fala acerca do que se vai fazer ao longo do ano, reunião essa que pude assistir ainda no decorrer da PES I na sala de creche. A meio do ano letivo, os pais e as educadoras reúnem-se novamente de modo a verificar os desenvolvimentos e evoluções que se verificaram, e por último, no final do ano letivo é feita uma outra reunião onde se faz o balanço final do ano. No decorrer da PES II, na sala de jardim de infância tive oportunidade de assistir a uma reunião que a Educadora cooperante convocou com os pais, pois havia bastantes assuntos a serem tratados e não seria viável falar com os pais um a um no acolhimento ou na saída das crianças, por isso marcou-se esta reunião. Foi muito interessante assistir a esta reunião, observar as questões dos pais, os medos e receios perante a ida ao Jardim Zoológico e pensar no papel do educador perante estes pais, pois deverá descansá-los explicando todo o percurso, toda a segurança envolvida e que todos queremos e trabalhamos para o mesmo: o bem-estar, a segurança e a aprendizagem das crianças.

Uma outra situação que ilustra bastante bem esta preocupação da instituição com a interação com as famílias, ocorreu durante a minha PES II e está relacionada com um encontro que foi organizado no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade denominado “A literatura infantil em creche” cujo público alvo foram os pais em primeiro lugar, os profissionais da educação e os estagiários. Felizmente tive oportunidade de assistir a este encontro e foi sem dúvida um momento de partilha entre educadores e pais. Foi extremamente agradável ouvir a Educadora E. a falar acerca das suas vivências na sala dos dois anos, a professora Ângela Balça a falar-nos da importância do livro no desenvolvimento da criança e por fim, a presença da Educadora Margarida Junça, contadora de histórias, que nos proporcionou um momento ternurento, onde contou histórias de pais e filhos. No final do encontro, os pais colocaram as suas dúvidas e houve um momento de partilha entre pais e educadores.

Existem ainda outros momentos em que existe uma grande interação com os familiares das crianças e esses momentos são por exemplo as celebrações de épocas festivas, pois são os pais que preparam as festas para os meninos e não ao contrário, o que é bastante interessante, pois nestes momentos existe um grande clima de união e de partilha entre pais e educadores. Pude vivenciar um destes momentos na PES I, mais

propriamente a Festa de Natal das crianças da sala de jardim de infância. Os pais representaram a peça de teatro “A Branca de Neve e os Sete Anões” e as crianças assistiram à mesma. No final, lanchámos no salão com o lanche que cada pai/mãe trouxe.

Em relação ao trabalho com a comunidade, podemos constatar o seguinte princípio: “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” Ou seja, é intenção da instituição que existam boas relações com a comunidade envolvente, e isso só se constrói com as saídas e visitas a determinados locais, tais como a biblioteca, o jardim publico, os bombeiros, entre outros.

No decorrer da PES II, na sala de jardim de infância, tivemos oportunidade de nos dirigirmos algumas vezes ao exterior. Uma vez para visitarmos a mercearia “Zé do Bacalhau” e outras vezes para brincarmos no jardim. Tanto numas saídas como nas outras, a interação com a comunidade envolvente esteve bem presente, pois as crianças tiveram oportunidade de conversar com pessoas exteriores à instituição que lhes transmitiram conhecimentos, por exemplo a nível da mercearia e das questões que as crianças fizeram ao senhor da mercearia.

Estas interações com a comunidade são muito importantes, pois proporcionam diferentes momentos de aprendizagem às crianças: “Assim, a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (M.E., 1997, p.45).

De seguida, irei explicar de que forma a minha intervenção, tanto em creche como em jardim de infância, contribuiu para promover a participação da família na escola. Serão descritos todos os momentos em que os pais participaram no dia a dia de ambas as salas e qual o sentido desses mesmos momentos. Estes momentos estão organizados por temas, que são os seguintes: Participação da família nas atividades da escola; Contribuição da família na melhoria do espaço; À volta com os livros e com as histórias; Celebrações e por último Reuniões de pais. Esta distribuição dos momentos vividos pelas famílias foi feita desta forma, pensando principalmente no leitor deste relatório, pois assim, com os momentos organizados terá certamente uma leitura e uma noção mais proveitosas.

3.2) Caracterização do grupo – creche

No decorrer da PES II, para ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças, foi necessário uma grande observação tanto a nível do grupo como a nível individual. No entanto, é necessário ir além disso, e saber o histórico familiar da criança, principalmente com quem vive, se tem irmãos e se os tem, se também frequentam a instituição.

A sala de creche é constituída por um total de 17 crianças, sendo 9 meninos e 8 meninas, o que ultrapassa o número permitido por lei, pois segundo a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto: “O número máximo de crianças por grupo é de: a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses.” E no caso desta sala, o grupo de crianças estava entre a aquisição de marcha e os 24 meses, apesar de neste momento já todas as crianças andarem. O artigo 7º diz ainda que: “Nas situações em que o número de crianças não permita a formação de grupos em conformidade com o disposto no n.º 2, pode verificar -se a constituição de grupos heterogéneos a partir da aquisição da marcha, sendo, neste caso, o máximo de 16 crianças por sala.”, no entanto este grupo de crianças é um grupo homogéneo e além disso, temos 17 crianças na sala e não 16, como permitido no artigo 7º. Este facto poderá prejudicar a qualidade da creche, bem como o bem-estar das crianças, pois são muitas crianças para um número reduzido de adultos.

Todas as crianças têm pelo menos 1 ano de idade, sendo que 7 destas crianças já completarem os 2 anos de idade. Este ano letivo ingressaram no grupo 8 novas crianças, enquanto as outras 9 já frequentavam a instituição. Em relação à adaptação destes meninos novos, talvez a mais demorada tenha sido a da A., situação que consegui observar ainda no decorrer da PES I, no entanto e segundo a Educadora I “os meninos novos estiveram em processo de adaptação, e de um modo geral, ambientaram-se bastante bem às pessoas, ao espaço e às rotinas.”

A maioria das crianças da sala tem pelo menos um irmão a frequentar a instituição como o M., a C., o J. B., o E., a M. C., a M. e a M. M.. O V. A. e o J. P. têm também um irmão que não frequenta a instituição. Depois, há crianças com mais do que um irmão, como é o caso da L., do S., do J. M., do V. M., da T., em que pelo menos um dos irmãos frequenta a instituição. Depois temos as crianças que não têm irmãos como é o caso da B., da A. e do F..

Tal como já tinha referido, na PES I assisti ainda à adaptação da A., pois a

menina faltava com alguma frequência e depois teve doente e continuou a faltar, por isso quando voltou à sala de creche chorava bastante e precisava de a presença constante de um adulto por perto. O barulho e a presença de outras crianças perto dela faziam-na chorar imediatamente e a “confusão”, que por vezes acontece na sala quando há muitos brinquedos espalhados, assustava-a. No entanto ao longo do tempo a menina foi-se adaptando e no decorrer da PES II a A. começou a ir diariamente à instituição e verificou-se uma grande alteração a nível de comportamento. A A. deixou de se assustar com o barulho e com os próprios colegas, passou a ser uma criança sempre sorridente e bem-disposta e inclusive encontrou a segurança necessária para começar a andar.

Foi também notória uma mudança de comportamento em relação à C. que, na PES I, a criança despedia-se da mãe e ficava na sala bem sem chorar, no entanto, no decorrer da PES II esse comportamento alterou-se totalmente. Houve uma fase em que C. assim que chegava à porta da sala e algum adulto da sala se aproximava para a receber, a criança começava sempre a chorar, não queria deixar a mãe e não queria entrar para a sala, mesmo com algumas estratégias que utilizei, como o de levar o nenuco para a ir receber e incentivar a criança a ir brincar com o nenuco e o bacio (brincadeira que a criança brincava com muita frequência), mas não estavam a resultar. Mesmo quando a mãe ficava um pouco mais tempo a criança assim que a mãe se despedia chorava muito e ao longo do dia andava rabugenta e chorava com muita facilidade. Depois, houve uma fase em que a C. esteve melhor e apesar de ficar um pouco triste com a saída da mãe, mas já não chorava. Penso que talvez o que tenha desencadeado esta “fase” tenha sido o facto de os pais da menina terem ido de férias e a criança ter ficado na casa da avó e, quem a trouxe ao colégio nessa semana foi a avó, e foi nessa altura que se verificou este comportamento na menina, apesar de se ter estendido por mais algumas semanas, ou seja, talvez esta mudança tenha afetado um pouco a criança que não estava habituada a ir para o colégio com a avó e tenha originado este comportamento. Rodriguez e Hignett (citados por Portugal, 1998) sugerem que a adaptação à creche é um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial. (p. 184). Com esta sugestão percebe-se que é possível que uma mudança de comportamento ocorra e principalmente quando houve uma mudança na rotina da criança durante uma semana. Ainda Rodriguez e Hignett, (1981, citados por Portugal, 1998) referem que:

Nos períodos de ansiedade de separação e angústia perante o estranho, a criança que entretanto estava adaptada pode mostrar uma maior relutância em deixar a mãe, tornar-se mais absorvente em relação ao educador, mais medrosa em relação ao novo e desconhecido, rabugenta e mais difícil de consolar. Contudo, também este comportamento acaba por desaparecer (p. 184).

Importa referir ainda que, no decorrer da PES I já existiam algumas crianças a deixar as fraldas e a começar a utilizar o bacio, como é o caso da C., da M. M., da T. e da L. e na PES II além das crianças já referidas, iniciaram também este processo a M., o J. P. e o V. A.. A L. que já controlava bastante bem os esfíncteres, teve uma recaída neste processo e voltou a fazer as suas necessidades na fralda, mesmo com o nosso cuidado em ser a primeira a ir para a casa de banho e em ir à casa de banho com mais frequência.

Em relação às experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares, podemos focar a Área da Formação Pessoal e Social, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (M. E., 1997, p. 51).

Em relação à independência e autonomia, a maioria das crianças já se alimentam sozinhas à exceção da A. que necessita de ajuda e de outras crianças como o J. M., o V. M. e o E. que só por vezes necessitam de ajuda. Em relação à higiene, as crianças mais velhas, como o M., V. A., a M. M., a C., a L., o S. e a T. já ajudam na situação de mudar a fralda, auxiliando nos movimentos do corpo e segurando na pomada, por exemplo, dando-a ao adulto quando vai ser utilizada. Na hora da sesta, a maioria das crianças da sala já se dirigem para a sua caminha e adormecem sozinhas, no entanto ainda há algumas crianças que necessitam de ter o adulto por perto até adormecerem como é o caso da B., do V. M., do E., do S., da C., do V. A., do F. e do J. P., e, é tendo este aspeto em conta que as caminhas destas crianças estão próximas umas das outras,

algumas lado a lado, para que o adulto se sente no meio e consiga aconchegar as duas crianças e cantar uma canção de embalar.

O desenvolvimento da identidade é um aspeto visível nas crianças da sala de creche, pois verifica-se que todas as crianças já reconhecem a sua identidade, pois principalmente através das fotografias das crianças expostas na sala, as crianças já se identificam e identificam os restantes amigos através dos nomes dos mesmos, à exceção da A., do V. M., do E. e do J. M. que apesar de identificarem os amigos, só os identificam através de gestos, apontando para os mesmos.

Em relação ao Domínio da Expressão Motora, “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (M. E., 1997, p. 58). Segundo o projeto pedagógico de sala elaborado pela Educadora Inês, os objetivos para este parâmetro são: desenvolver a coordenação óculo-manual, promover a atenção, o equilíbrio e a perceção espaço-temporal e desenvolver a manipulação de objetos. Todas as crianças da sala já conseguem andar, incluindo a A. que começou a andar no decorrer da minha intervenção da PES II. A maioria das crianças já consegue subir as escadas, agarrando o corrimão com uma mão e o adulto com a outra, à exceção das crianças mais novas, a A., o J. M., o E. e o V. M. que ainda são levadas ao colo. Em relação à coordenação óculo-manual, existem crianças em que este parâmetro se verifica mais desenvolvido, como é o caso do M., da T., da M. M., da M. e do J. B.. Verifiquei este aspeto no jogo de “bowling”, jogo que introduzi no início da minha intervenção, em que as crianças tinham de derrubar garrafas pequenas de água, atirando às mesmas um par de meias dobrado. As crianças que referi já conseguiam atirar a meia derrubando algumas ou a totalidade das garrafas, enquanto as outras crianças ainda não atiravam a meia, mas sim, derrubavam as garrafas empurrando-as com a mão. Foi um aspeto que fomos “treinando” ao longo da minha intervenção, incentivando as crianças a atirarem a meia e por vezes as crianças já o faziam, apesar de não derrubar as garrafas. A maioria das crianças já consegue correr, saltar a pés juntos e a nível do equilíbrio, algumas das crianças mais velhas já conseguem saltar só a um pé, como é o caso do M., do V. A., da M. M. e do S.. Em relação à manipulação de objetos, todas as crianças já conseguem agarrar objetos e caminhar com os mesmos nas mãos. Em relação a jogos de movimento, como canções em que existe uma “coreografia” para mexer as várias partes do corpo, todas as crianças já o fazem na perfeição, mesmo as crianças mais novas,

mostrando que têm consciência das várias partes do corpo, como a cabeça, os braços, as mãos, as pernas, os joelhos e os pés.

Falando agora no domínio da expressão dramática, foi possível identificar um grande interesse das crianças por esta área, pois com a introdução da cozinha as crianças diariamente brincavam ao faz-de-conta na mesma, fazendo o almoço, servindo o almoço a outras crianças e aos adultos, falando sobre o que iriam fazer para o almoço, entre muitas outras brincadeiras. Em relação aos nenucos, principalmente as meninas da sala brincavam bastante com os bebês, dando-lhes comer, metendo-os a fazer as necessidades no bacio, e depois, com a introdução da caixinha do médico, todas as crianças da sala mostraram interesse por esta caixinha, brincando com a mesma e utilizando os instrumentos do médico para observar os nenunos e também para observar os adultos da sala. No entanto algumas crianças destacaram-se no interesse e na forma como cuidavam dos nenucos e dos adultos, e essas crianças eram precisamente os filhos de enfermeiras, o V. A., o S. e a L..

No decorrer da minha intervenção, e tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças, aconteceram diversos momentos relacionados com este domínio, como por exemplo o de imitar animais através de gestos e de sons; o de imitar expressões e ações, utilizando imagens de bebês a chorar, a rir, a dormir, a comer, a fazer as necessidades no bacio, entre outras; o de contar histórias através de fantoches e de seguida, deixar à disposição das crianças na sala os fantoches e oferecer vários momentos em que brincávamos com os fantoches; as sombras, em que as crianças tinham oportunidade de projetar o seu corpo, as partes do corpo, fazer gestos e movimentos e observar a sua projeção no teto ou na parede, entre muitas outras coisas. A nível dos fantoches, principalmente o M., a M. M., o S., o V. A., a C. e a L., mostraram um grande interesse em brincar com os mesmos, davam beijinhos com os seus fantoches aos fantoches dos amigos e diziam “Olá!” como se fosse o fantoche a falar.

No domínio da expressão plástica,

O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais frequente. Não se pode, porém,

esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Dependendo do educador torná-la uma atividade educativa.” (M.E., 1997, p. 61).

Todas as crianças já pintam numa folha com o dedo ou com a mão e algumas das crianças mais velhas como a M. M., o V. A., o M., a C., a L. e a T. já conseguem pintar com pincel sozinhas, enquanto as restantes crianças também já o fazem mas com a ajuda de um adulto. Todas as crianças já conseguem pegar numa caneta ou num lápis e fazer rabiscos numa folha. Em relação à rasgagem e colagem, momento que também foi experienciado na minha intervenção na PES II, as crianças conseguiam rasgar as folhas de jornal sozinhas, no entanto as folhas de papel crepe, por serem mais difíceis de rasgar, as crianças unicamente as amarrotavam. Conseguiram sentir as diferentes texturas dos papéis e compreenderam que eram diferentes. Com a ajuda do adulto, as crianças puxavam e conseguiam rasga-las. Em relação à colagem na folha, as crianças mais velhas já colavam e mantinham os pedaços de papel onde os tinham colocado, no entanto as crianças mais novas, como o V. M., a A., o E., o J. M. e a B., não compreendiam que os pedaços de papel eram para ficar na folha e tiravam os mesmos.

Focando agora o Domínio da Expressão Musical, tendo em conta o projeto pedagógico de sala elaborado pela Educadora I., os objetivos são os seguintes: desenvolver a sensibilidade auditiva, sensibilizar a expressão musical e exercitar o aparelho fonador todas as crianças da sala tomam atenção aos diferentes sons, mostrando assim desenvolvimento a nível da sensibilidade auditiva. Todas as crianças já imitam sons, depois de ouvirem os mesmos, como por exemplo sons de animais, sons do vento, um telefone a tocar, uma campainha, entre outros. Algumas crianças como a M. M., o V. A., o M. e a T. já cantam várias canções como a canção dos parabéns, a canção do bom dia e algumas das canções de animais que cantamos diariamente na sala de creche. Todas as crianças da sala fazem os gestos expressivos ao cantarmos canções que já conhecem. Todas as crianças dançam também ao som de canções, e quando são canções que têm coreografia e as crianças a conhecem, dançam fazendo os gestos.

Em relação ao Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, todas as crianças da sala já se exprimem através de palavras, sendo que algumas possuem já um vasto vocabulário como a M. M., o M., o V. A. e a T., enquanto as outras crianças não possuem um vocabulário tão vasto, dizendo menos palavras, como mãe, o seu nome, o

de alguns amigos, o nome da educadora e das auxiliares, o nome de alguns animais e de alguns objetos do dia a dia. Quando perguntamos o nome de algum objeto ou onde está esse objeto a maioria das crianças já consegue identifica-lo e ir buscá-lo. O adulto já consegue manter pequenos diálogos com as crianças que têm um vocabulário mais vasto e também com algumas das crianças que não têm o vocabulário tão vasto. Unicamente com a A., o J. M., o V. M., o E., a M. C. e com o F., ainda não é possível ter diálogos pois as crianças dizem poucas palavras, no entanto conversa-se bastante com estas crianças, pois é essencial que exista um clima onde os diálogos sejam constantes, para que as crianças vão adquirindo vocabulário e se interessem em comunicar, tal como se pode verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e aprendizagem das crianças.” (M.E., 1997, p. 66). Este domínio foi também muito aprofundado na minha intervenção da PES II, através das conversas em grande grupo enquanto as crianças comiam a fruta da manhã, de histórias, lengalengas, de canções, de diálogos em pequeno grupo ou individuais, entre outros.

Chegando ao Domínio da Matemática, pode-se observar que a partir de simples atos como arrumar a sala e colocar no mesmo cesto as peças do mesmo jogo, no outro cesto os objetos da cozinha, no outro cesto as bolas, as crianças vão aprendendo a formar conjuntos de objetos semelhantes ou que pertencem ao mesmo jogo. A maioria das crianças da sala já conseguem arrumar a mesma, tendo em conta os critérios acima mencionados, da formação de conjuntos com objetos do mesmo jogo ou objetos com a mesma forma, como é o caso das bolas. Todas as crianças já conseguem também utilizar jogos de encaixe com diferentes tamanhos e cores. No decorrer da minha intervenção da PES II, introduzi o puzzle dos animais da quinta e o puzzle dos animais da história do Elmer e principalmente as crianças mais velhas como o V. A., a M. M., o S., o M., a T., a C. e a L., brincavam bastante com os puzzles, montando e desmontando os mesmos. As crianças mais novas da sala brincavam com os puzzles mas ainda sem a intenção de os construir, mas sim para observarem as imagens dos animais.

Por último, podemos focar a Área do Conhecimento do Mundo que, segundo o projeto pedagógico de sala elaborado pela Educadora I., os objetivos são os seguintes: estimular a criança para o mundo que os rodeia, explorar os animais domésticos, explorar o meio exterior – jardim e explorar as vivências diárias das crianças no seio familiar. Em relação a esta área, a nível de saberes sociais, todas as crianças da sala

conseguem dizer o seu nome, identificar através de fotografias, os seus familiares, mas só algumas crianças sabem quantos anos têm, conseguem nomear diferentes cores. Algumas crianças conseguem identificar diferentes sentimentos, como consegui observar com as imagens que levei de bebés com diferentes expressões (chorar, rir, sorrir, tristeza), em que algumas crianças como a L., a C., o M., o V. A., o S. e a M. M. conseguiram identificar as diferentes expressões que observaram nas imagens. Observei ainda que, algumas crianças como o M., a M. M. e o V. A. conseguem identificar estados meteorológicos, como a chuva, o vento, o sol.

Em relação à equipa educativa diretamente envolvida na sala, temos a Educadora I., a Auxiliar Q. e a Auxiliar S.. As crianças que já estavam na instituição no ano letivo anterior foram acompanhadas pela Educadora I., pois ingressaram em berçário. Esta equipa é uma equipa bastante unida, ajudando-se mutuamente ao longo do dia e das várias fases do dia. Em relação às rotinas, tanto a Educadora como as auxiliares participam, sendo que de forma rotativa, pois relativamente à higiene depois das refeições, todos os dias fica no refeitório com as crianças um adulto diferente, enquanto os outros dois adultos estão na casa de banho com as crianças que estão a realizar a higiene. É uma forma de descanso a nível físico, pois o momento da higiene é um momento bastante fatigante para o adulto, e assim com este esquema rotativo, há sempre, pelo menos um dia por semana em que o adulto descansa.

No decorrer da minha intervenção na sala de creche, toda a equipa educativa me ajudou bastante e colaborou em todos os momentos, dando-me apoio a todos os níveis, o que facilitou muitos dos momentos vividos na sala.

3.3) Caracterização do grupo – Jardim de Infância

A sala de três anos é uma sala homogénea constituída por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo o grupo constituído por trezes meninas e dez meninos. Este ano letivo, entraram seis crianças novas para o grupo, três meninos e três meninas: o P., o T. e o T.; a I., a M., e a M. L. que entrou já no decorrer da PES II.

Em relação ao contexto familiar, a maioria das crianças da sala não tem irmãos, como é o caso da A. M., da B., do P., do T., do E., do J., da M. G. e da M. M.. Há crianças que têm pelo menos um irmão que não frequenta a instituição, tal como a I., a M., o T., o F., a M. C. e o R. e há crianças que têm pelo menos um irmão a frequentar a instituição como é o caso do A., do D., da M., da L., do V., da V., da M. I. e da M. T. que são irmãs gémeas e por isso frequentam a mesma sala.

O fato de haver crianças que têm pelo menos um irmão a frequentar a instituição permite que exista uma maior interação entre as salas das crianças, pois sempre que acontece alguma coisa nova, as crianças querem que os irmãos fiquem a saber, e por isso querem convidar as salas dos irmãos, como foi o caso do projeto da mercearia, em que a V. quis convidar a sala da B., pois é a sala do irmão, a virem conhecer a nossa mercearia.

De todas as crianças da sala, importa referir o caso da M. L.. A M. L. saiu de outra instituição da cidade de Évora, pois segundo a mãe contou à Educadora V., a menina na anterior instituição não brincava e não falava, passava o dia inteiro sentada à porta e unicamente brincava com os botões do bibe. O educador propunha-lhe atividades mas a criança recusava sempre. A M. L. está a ser acompanhada por uma psicóloga que falou também com a Educadora V. e que explicou que a criança tem autoestima baixa e que necessita de ser estimulada, no entanto não se verifica mais nada na criança. A menina entrou na sala de jardim de infância do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade no início do mês de maio e foi muito bem recebida pelos amigos. No primeiro dia a Educadora V. perguntou se a menina queria fazer um desenho para a mãe e a menina disse que sim e assim fez. Nos primeiros dias andou sempre perto dos adultos, não interagiu muito com as outras crianças nem com os adultos e parecia até um pouco assustada com o que se passava à sua volta, no entanto comia muito bem e também dormia bem. A M. L. não falava por iniciativa própria mas respondia a tudo o

que os adultos lhe perguntavam. Ao longo dos dias, o comportamento da M. L. tem vindo a alterar-se e neste momento a criança já vai interagindo com as crianças do grupo, principalmente com a V. que não a tem deixado sozinha e a chama sempre para brincar, já brincou na casinha com os amigos e depois ajudou a arrumar a mesma, de manhã, já escolhe de iniciativa própria o que quer fazer, canta as canções com o grupo e já não apresenta o ar de assustada que aparentava ter no início de maio. Penso que a adaptação da M. L. está a correr bem e a menina está a ficar cada vez mais integrada no grupo. Cada criança tem o seu tempo de se integrar e talvez a adaptação que fizeram na anterior instituição não tivesse sido a melhor, pois segundo sabemos a mãe da menina ia diariamente para a instituição durante várias semanas e passava lá várias horas, e não foi reduzindo o tempo, simplesmente deixou de lá ficar, o que fez com que, quando deixou de ir, a M. L. talvez se tivesse sentido perdida sem a presença da mãe. Desta vez a adaptação foi feita de outra forma, a criança passou a primeira manhã na instituição com a mãe, onde teve oportunidade de conhecer a instituição, de brincar no quintal com a mãe e de seguida de estar um pouco na sala com a companhia da mãe. No dia seguinte a mãe da criança trouxe-a à sala, ficou um pouco com a menina e de seguida despediu-se e retirou-se. A criança ficou bem e passou o dia bem, sento que com os aspetos que já referi anteriormente.

Ao longo da minha intervenção tive o cuidado de incluir a M. L. nas atividades, sempre perguntando à criança se queria ou não mas a criança respondeu sempre afirmativamente. Além disso, quando a criança estava sozinha, dizia às meninas da sala, como a V., a M., a A. M. para brincarem com ela e eu própria brincava com a menina e agora ultimamente verificava que isso já não era necessário pois a criança já estava sempre acompanhada e além disso já escolhia onde queria brincar, como por exemplo quando chegávamos ao quintal, a criança aproximava-se imediatamente do escorrega e andava no mesmo.

Relativamente aos interesses das crianças, ao longo da PES II pude constatar que todas as áreas são do interesse das crianças, e não posso afirmar que há áreas mais preferidas que outras, há simplesmente crianças que preferem umas, enquanto outras crianças preferirem outras. Só existe uma exceção no que acabei de referir, que tem a ver com a mercearia, a nova área que construímos na sala. Como é normal, a mercearia é uma área nova e todas as crianças querem ir brincar para lá.

No que toca à área da casinha, é um local frequentado diariamente, principalmente pelo E., pela V., pela M. G. e pelo V.. As crianças nesta área brincam ao

quotidiano das famílias, como o cuidar dos bebês, da casa, fazer comida. Assisti a algumas brincadeiras entre a M. G., o V. e o E., em que brincavam aos pais e aos filhos, por exemplo.

A área da garagem e das construções é muito frequentada pelo P., pelo T., pelo R., pelo J. e pelo T.. As crianças fazem paredes com as caixas dos jogos e escondem-se “dos maus”, brincam às lutas com os bonecos, fazem corridas de carros, entre outras.

A área da pintura é também uma área que tem grande afluência ao longo da manhã. As crianças gostam bastante de pintar no cavalete e, como só pode pintar uma criança de cada vez, as crianças vão logo dizendo: “A seguir sou eu!” e eu vou controlando a ida das crianças para a pintura para que todas as interessadas possam pintar durante a manhã. As crianças que quase diariamente mostram interesse em pintar são o F., a L., a M. G., a M. C., a M., a A. M., a T. e a I..

A área dos jogos é também muito frequentada pelo T., pelo D., pelo A., pela B., pela A. M. e pela M.. As crianças gostam bastante do jogo do lego, onde fazem várias construções, as meninas jogam bastante com o dominó das personagens da Disney, fazem puzzles e brincam com um jogo de puzzle em que têm de unir as peças iguais.

A área das ciências onde se encontra a caixinha de areia, é também uma área bastante estimada pelas crianças, principalmente pela M., pela M. G., pelo T., pelo D. e pela M. C., pois as crianças gostam bastante de brincar com a areia, de encher copos com areia e despejar e de fazer desenhos na areia.

A biblioteca, que se encontra agora na sala de reuniões é uma área bastante apreciada pelas crianças, pois logo no início da manhã as crianças vão buscar livros para verem e sentam-se a observá-los e quando acordam da sesta e nos dirigimos para a sala de reuniões, as crianças têm diariamente oportunidade de ver livros à sua vontade e quando chega a hora de arrumar os livros para passarmos para outra atividade, principalmente o P., o T., a M. G. e a M. C. dizem: “Oh nãoooo, mais um bocadinho!”, e as restantes crianças demoram muito tempo a arrumar os livros, pois estão muito concentrados nos livros que estão a ver, o que demonstra o grande interesse das crianças por esta área.

Além das áreas referidas, as crianças têm um grande interesse em moldar massa de cor e de fazer recorte e colagem. São atividades que não estão ao dispor as crianças diariamente, mas semanalmente existem sempre alguns dias em que as crianças podem brincar com a massa de cor e fazer recorte e colagem.

Tal como já referi anteriormente, uma outra área que desperta grande interesse

às crianças é a nova área: área da mercearia. Como foi uma área construída pelas crianças e como estavam ansiosas por ver tudo montado e organizado, é normal que agora exista uma grande vontade de brincar na mesma, e isso foi notório, pois no meu último dia de intervenção, após ouvirmos duas histórias contadas pela mãe da B., fomos até ao jardim brincar e enquanto lá estivemos, o F. disse-me muitas vezes: “Sandra, quero ir brincar para a mercearia!”, o que demonstra sem dúvida o interesse das crianças, pois mesmo estando no jardim, um espaço que as crianças adoram, o F. queria voltar para a sala para brincar na nova mercearia.

Relativamente às competências das crianças, e tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, posso referir que:

Em relação à Área de Formação Pessoal e Social, pode-se considerar uma área bastante importante, pois é através das vivências em sociedade, e neste caso em grupo, que as crianças vão adquirindo referências e vão compreendendo como podem e não podem agir em certas ocasiões:

A importância dada à área de Formação Pessoal e Social decorre ainda da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (M. E., 1997, p. 51).

Em relação à independência e autonomia, a maioria das crianças está muito desenvolvida neste ponto, pois todas conseguem alimentar-se sozinhas, utilizando bem os talheres, conseguem ir à casa de banho sozinhas, à exceção de algumas crianças como o D., o F., a M. G. e o R. que chamam os adultos quando terminam as necessidades. Todas as crianças lavam as mãos, limpam as mesmas e também lavam os dentes autonomamente. Todas as crianças conseguem desabotoar os botões dos bibes dos amigos à exceção da L. que tem ainda algumas dificuldades. Todas as crianças se calçam e descalçam sozinhas, tendo o adulto unicamente de atar os atacadores dos sapatos. Todas as crianças se deitam, tapam e adormecem sozinhas.

Em relação às responsabilidades das tarefas que vão sendo atribuídas semanalmente às crianças, existem tarefas a que as crianças dão muita importância e outras tarefas que as crianças precisam de ser lembradas pelos adultos diariamente. As

tarefas às quais as crianças dão mais importância são o levantar as mesas, o ir buscar os babetes e escolher os amigos para o comboio e o marcar a data e o tempo. A tarefa de alimentar o peixe e os bichos-da-seda é uma tarefa que precisa de ser lembrada pelos adultos. No entanto o que acabei de referir também varia de criança para criança, pois há crianças que se recordam do que têm de fazer, seja ela qual for a tarefa, o que revela já um grande sentido de responsabilidade.

Em relação às reuniões de grande grupo, a maioria das crianças não tem qualquer dificuldade em falar em grupo, no entanto temos na sala crianças mais reservadas que necessitam de ser estimuladas, como é o caso da M., do R., e da M. L.. Neste sentido, no decorrer da PES II, nas conversas de grande grupo inclui estas crianças, perguntando a sua opinião sobre o assunto que estávamos a falar por exemplo.

Em relação à consciência de diferentes valores, para alguns elementos do grupo é um aspeto bastante complicado, pois ainda lhes é muito difícil compreender e tolerar as atitudes dos amigos, e assim surgem conflitos complicados de resolver. Por exemplo, quando uma criança está a brincar com um brinquedo e outro amigo vem e lhe tira este brinquedo das mãos, gera-se de imediato um conflito. Explicamos à criança que tirou o brinquedo ao amigo que não pode fazer assim, que tem de pedir emprestado e depois o amigo quando acabar de brincar, se quiser empresta, no entanto para algumas crianças como o P., o T., o J. e o T. é bastante complicado de entender. Relativamente à convivência democrática e à cidadania, as crianças conhecem as regras da sala, sabem o que é correto fazer e o que não é, e na reunião de conselho, quando algo durante a semana corre mal e é discutido nesta reunião, as crianças sabem igualmente o que está mal e por vezes tentam encontrar soluções para o problema, o que é bastante positivo.

Em relação ao domínio da expressão motora, o grupo demonstrou grande interesse em realizar jogos em grande grupo, nomeadamente jogos de apanhar os amigos, o jogo da cadeira, o jogo das tocas, entre outros que realizámos nas sessões de expressão físico-motora. Todas as crianças já conseguem correr, saltar, rastejar, rebolar, no entanto há algumas competências que necessitam de ser trabalhadas e foi a partir daí, que no decorrer da PES II, preparei as sessões de físico-motora. Todas as crianças apresentam ainda dificuldades em receber e atirar bolas ou outros objetos, em manter o equilíbrio apoiando-se só num pé, em controlar os movimentos (iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções), a inibição do movimento, ou seja estar parado, também é uma das grandes dificuldades apresentadas pelas crianças. A consciência da lateralidade é também um aspeto a desenvolver com as crianças, e tendo todos estes

aspectos em conta, desenvolvi várias atividades.

No que diz respeito ao domínio da expressão dramática, foi notório um grande interesse do grupo por este domínio, pois as crianças brincam bastante ao faz-de-conta, na área da casinha, na área dos fantoches e na área da garagem e das construções. Na área da casinha, tal como já referi, é bastante comum as crianças representarem situações do dia a dia e assumirem diversas personagens, como a mãe, o pai e o filho. Além disso, desde que os pais das crianças representaram a Branca de Neve e os Sete Anões na festa de Natal, as crianças ficaram bastante entusiasmadas e quiseram também dramatizar essa história. E, no decorrer da PES II, foi por duas vezes proposto à nossa sala que fossemos representar uma peça de teatro à sala de creche e as crianças escolheram sempre a Branca de Neve e os Sete Anões, sendo que mudaram de personagens para poderem experimentar fazer outras coisas. É muito interessante ver o gosto das crianças a representarem as personagens que escolheram, a forma como dizem as falas e como fazem os movimentos como se fossem a própria Branca de Neve ou a madrasta má.

Outra situação neste contexto que ocorreu no decorrer da PES II, foi um jogo de imitações que fizemos, utilizando uns cartões com imagens de animais de um jogo que a V. trouxe para a sala. A partir das imagens, as crianças tinham de escolher um animal e imitar o mesmo, de modo a que o grupo adivinhasse. Mais uma vez as crianças gostaram bastante e foi muito interessante observar a forma como imitavam os animais, não só com o corpo, mas as expressões que faziam, por exemplo o P. a imitar o leão, além da posição de gatas, abria bastante a boca e fazia uma expressão bastante zangada, além do som que fazia, mostrando assim um ar ameaçador, fazendo com que as outras crianças soltassem até uns gritos, fingindo que estavam com medo.

Com o projeto da mercearia e com a elaboração da mesma, as crianças nas brincadeiras que realizaram na mesma interpretaram igualmente um papel, o papel de vendedores, e exprimiram-se perante as outras crianças como uns verdadeiros vendedores, perguntando às crianças o que queriam, recebendo o dinheiro, dando o troco, enfim, um sem número de situações que as crianças representaram na perfeição.

No Domínio da Expressão Plástica, segundo o Projeto Pedagógico de sala elaborado pela Educadora V. os objetivos propostos são: aprender a controlar a motricidade fina e utilizar instrumentos específicos e códigos próprios desta expressão; exteriorizar espontaneamente imagens que a criança interiorizou anteriormente, recriar momentos já vividos de uma atividade, passeio ou história, através de registos e, por

último, divulgar da evolução da criança e das novas aquisições. Em relação a este domínio, posso afirmar que é um interesse de todo o grupo no geral, pois diariamente as crianças autonomamente pegam numa folha e nas canetas e elaboram um desenho, diariamente pretendem pintar com tintas no cavalete que temos na sala. Em relação ao desenho de pessoas, algumas crianças como a A. M., a T., a I., a M., a B., o T. e a L. já fazem o desenho da pessoa praticamente completa, com tronco, cabeça, pernas, braços, mãos, dedos, sendo que quando assim não acontece, chamamos as crianças à atenção, perguntando se não falta fazer nada no desenho. Algumas das crianças mais novas da sala como o A. e a M. G. fazem os desenhos ainda muito próximos de garatujas.

No decorrer da PES II tivemos ainda oportunidade de fazer desenhos para decorarmos a mercearia com a técnica da digitinta e as crianças gostaram bastante. Desenharam o que mais gostavam na mercearia e eu pedi às crianças que desenhassem só uma coisa para se conseguir perceber, por exemplo se gostaram dos rebuçados deviam desenhar só um rebuçado e assim foi. O resultado final foi muito interessante e na maioria dos desenhos conseguia-se perceber só olhando o que a criança tinha desenhado. Na expressão plástica é também importante que se coloquem à disposição das crianças materiais de diferentes texturas e foi isso que fiz quando as crianças decoraram as palavras mercearia e caretas. Foram colocados à sua disposição pedaços de tecido, pedaços de jornal, massa, feijão, tampas de garrafa, entre outros materiais e as crianças escolheram com que materiais iriam decorar as letras das palavras.

Em relação ao Domínio da Expressão Musical, todas as crianças demonstraram muito interesse por atividades que incluam canções e por conhecer canções novas, por isso ao longo da PES II tentei encontrar canções que fossem de encontro às situações que estávamos a vivenciar. Por exemplo, quando abordámos as formas geométricas, logo quando descobrimos formas de círculo na nossa sala, cantei às crianças a canção das formas geométricas e a partir daí começou a ser uma canção que cantámos diariamente pois as crianças pediam muito para a cantarmos. Todas as crianças da sala conseguem produzir sons e ritmos, utilizando a voz e as várias partes do corpo. No decorrer da PES II, tivemos uma situação de grande grupo em que explorámos os sons que as diferentes partes do nosso corpo faziam, por exemplo, bater com um dedo na mão, bater com dois dedos na mão, e assim sucessivamente até bater com as mãos uma na outra, bater com uma mão nas pernas, bater com uma mão no peito, etc.

No entanto nesta sala de jardim de infância as crianças não têm expressão musical, sendo um domínio em que é o educador a ter em conta nas planificações, no

entanto penso que seria muito positivo para as crianças ter algum tipo de contato com instrumentos e até construí-los, no entanto no decorrer da PES II acabei por não contemplar este aspeto, que realmente precisa de alguma atenção. No entanto as crianças têm uma bastante facilidade em aprender coreografias e conhecem várias canções e coreografias, principalmente a M. C., a V., a A. M., a T. e a I., e isso notava-se quando nos dirigíamos ao salão e eu colocava o cd que estava no rádio a cantar, normalmente eram cd's mais comerciais que as crianças conheciam e eram as próprias crianças que me ensinavam as coreografias das canções.

Focando agora o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, importa referir que:

É no clima de comunicação criado pelo Educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (M. E., 1997, p.67).

É assim essencial que o Educador tenha em atenção a forma como fala e as palavras que utiliza, pois as crianças estão a adquirir novo vocabulário e todas as palavras importam. Relativamente à linguagem, todas as crianças da sala se conseguem exprimir e comunicar, utilizando corretamente palavras que já conhecem e palavras que vão adquirindo, à exceção da Leonor que é a única criança que tem um vocabulário mais reduzido e que tem ainda muitas dificuldades em dizer as palavras corretamente. Tendo isso em atenção no decorrer da PES II, sempre que a L. dizia mal uma palavra, eu repetia a palavra corretamente e pedia à L. para repetir comigo. Por vezes, em grande grupo, o próprio grupo ajudava a L., e em conjunto dizíamos a palavra corretamente e depois dizia a L.. Todas as crianças do grupo conseguem comunicar em diferentes situações de comunicação, como contar acontecimentos vividos na família e na sala, como por exemplo, à segunda-feira, as crianças contam em grande grupo, aos amigos o que fizeram durante o fim de semana, reproduzir ou inventar histórias, planear a semana e distribuir tarefas, fazer perguntas sobre determinado assunto, etc. Neste aspeto, na PES II, li bastantes histórias às crianças, sendo que muitas delas ofereceram novo vocabulário, como foi o caso da história “Quando a mãe era pequena” em que as crianças ficaram a saber o que era um gira-discos e um rolo de uma máquina fotográfica, por exemplo. Cantámos várias canções e explorámos algumas lengalengas, situações estas que eram do interesse de todo o grupo.

Em relação à linguagem escrita, notei no decorrer da PES II que as crianças vão tendo cada vez mais interesse na escrita, e, algumas crianças como o F., a M., a M., a A. M. e a I. até já escrevem o seu nome autonomamente, copiando as letras através do cartão. A M., a M. C. no acolhimento, têm bastante curiosidade em saber o que está escrito na placa onde os pais assinam, onde está o nome delas, o que é que os pais escreveram, etc., o que demonstra o interesse das crianças perante a escrita a aumentar. Com isto, no decorrer do projeto da mercearia e como achámos que seria importante identificar os objetos que íamos vender na nossa mercearia, as crianças identificavam os objetos e diziam-me a palavra para eu escrever. Depois, as crianças tinham oportunidade de escrever por baixo da palavra, copiando as minhas letras. Verifiquei que o T. imita bastante bem as letras e conhece-as todas, a M. e a A. M. também imitam bastante bem e por isso elogiei bastante as crianças e as mesmas mostraram-se orgulhosas por terem feito as letras bem.

Outra situação do dia a dia em que abordávamos a escrita está relacionada com os registos que fazíamos, em grande grupo ou em pequeno grupo sobre visitas que fazíamos ou assuntos que descobríamos, como foi o caso das visitas à mercearia, ao jardim zoológico, etc.

Além destes interesses que se foram acentuando mais agora, desde a PES I que as crianças demonstram um grande gosto por livros e por ouvir histórias e isso é fácil de compreender, pois diariamente as crianças trazem livros de casa e pedem para que o adulto leia a história ao grupo.

Em relação do domínio da matemática, é um domínio que nem sempre está muito explícito, no entanto em diversas atividades e situações do dia a dia, o mesmo é explorado. Em relação às competências do grupo, todas as crianças conhecem os números de um a dez e algumas das crianças como o T., a A. M., a M., o F. e o J. conhecem números para além do dez. Através da marcação da data, as crianças procuram o dia do mês em que estamos, ou seja, eu digo qual é o número, escrevo o mesmo numa folha e a criança responsável pela marcação da data procura o número. Todas as crianças da sala conseguem assim encontrar o número referente ao dia. Utilizámos os números para diversas situações e uma delas foi a troca de livros entre os pais, e, para que não houvesse confusão entre estas trocas, fizemos a troca na sala, com as crianças e para isso utilizámos um número que associámos ao livro e as crianças tiraram à sorte outro número de uma caixinha. As crianças ficaram de tal modo ligadas ao número do livro que lhes saiu, que passado uma semana ainda se recordavam qual

era esse número.

Em relação à formação de conjuntos, no início da minha PES II, foi uma situação abordada quando medimos a altura de todas as crianças da sala e formámos conjuntos consoante as alturas. Todas as crianças da sala já conseguem formar conjuntos tendo em conta por exemplo a cor ou a forma. A maioria das crianças da sala já tem a noção de tempo, do ontem, do hoje, do amanhã, no entanto ainda se verificam alguns casos em que as crianças ainda confundem este aspeto, como a M. G., o A., o T. e a I., que diariamente na hora de lavar os dentes me diz: (referindo-se ao facto de a irmã T. ter transportado o copo para a casa de banho no dia anterior) “Amanhã ela levou, por isso hoje sou eu!” e eu respondo: “Não é amanhã I., foi ontem que a T. levou o copo para a casa de banho, por isso hoje és tu sim.”

Outra situação do quotidiano em que explorámos o domínio da matemática foi através das medições que fizemos dos objetos da sala para chegarmos à conclusão se eram quadrados ou retângulos, em que utilizámos um pedaço de lã e mediamos todos os lados do objeto, de modo a verificarmos se eram todos iguais e era um quadrado, ou se só dois lados eram iguais e era um retângulo. Através da caixinha dos cheiros, surgiu a questão dos objetos que eram mais pesados e dos que eram mais leves e para comprovar isso, construámos uma balança para as crianças poderem pesar os objetos e comparar pesos. Com a balança na sala, as crianças diariamente comparam pesos e foi a partir desta balança que surgiu a palavra mercearia e que nasceu o nosso projeto. Neste momento a balança está na mercearia, para as crianças pesarem os alimentos que vão vender.

Focando agora a Área do Conhecimento do Mundo, todas as crianças desta sala se encontram sensibilizadas para a reciclagem e reutilização de materiais, até porque diariamente fazemos reciclagem na sala e reutilizamos materiais nas nossas atividades. Todas as crianças já conhecem os problemas da poluição e algumas formas de o evitar e além disso reconhecem a importância dos espaços verdes e como devemos cuidar dos mesmos de forma e evitar estraga-los e polui-los. As crianças anteriormente à minha PES I realizaram um projeto com a Educadora V. em que tratava destes mesmos assuntos, e daí surgiram outros projetos, como o projeto de recolher eletrodomésticos que já não funcionem para entregar aos bombeiros.

Relativamente à equipa educativa diretamente envolvida na sala, temos e Educadora V. e a Auxiliar E. que têm vindo a acompanhar este grupo de crianças desde a creche. Posso referir que é uma equipa bastante unida e muito atenciosa com as

crianças, tendo sempre o objetivo de promover o bem-estar das crianças. Ao longo destas semanas em que estive na sala, observei que é uma equipa também bastante bem disposta, o que torna o ambiente muito agradável.

3.4) Participação da família nas atividades da escola

A participação da família nas atividades da escola pressupõe que o educador de infância e as próprias crianças convidem as famílias a participar em determinada ação a ser desenvolvida pelas crianças, ou pelas famílias ou em conjunto. No entanto pressupõe igualmente que os pais estejam dispostos a participar, ou que estes próprios se ofereçam para participar. Joyce Epstein (1990, citada por Davies et al, 1993) expõe uma escala de envolvimento dos pais, sendo que este tipo de envolvimento está representado no tipo 3, que se intitula “Envolvimento dos pais na escola. Este padrão de envolvimento tipo 3 refere-se aos pais que se voluntariam para ajudar professores e crianças em atividades de sala, desportivas ou de outro tipo, no entanto inclui igualmente os pais que se oferecem para ajudar professores ou administradores na escola.

Projeto – “O que é uma mercearia?” - Realizado na sala dos três anos

Ao longo da PES II em Jardim de infância desenvolvemos um projeto de ação que surgiu de uma conversa em pequeno grupo.

Na sala, já há alguns dias que tinha surgido uma conversa acerca de pesos e medidas, pois um grupo de crianças mostrou curiosidade em saber o que pesava mais e o que pesava menos, e, com isto construímos uma balança, com o objetivo de pesar os objetos. Passaram-se alguns dias e a balança ainda não tinha sido colocada na casinha, tal como as crianças tinham decidido fazer, ao invés disso a mesma encontrava-se perto dos jogos, onde algumas crianças (T., P. e D.) nessa manhã se encontravam a brincar. Aproximei-me das crianças e disse:

Temos de meter a balança na casinha, senão aqui parece que estamos na mercearia!” ao que o T. disse de imediato: “O que é isso?” e eu disse: “O quê T.? Uma mercearia?” e o menino respondeu: “Sim, é o quê?”. Perguntei então aos restantes meninos que estavam por perto se sabiam o que é uma mercearia e se já tinham ido a alguma e o D. respondeu que era um sítio onde se compravam coisas. De seguida perguntei se já tinham ido a alguma mercearia e as crianças responderam que não, enquanto o P. de imediato dizia: “Podemos ir a uma?”.

Como estava na hora de arrumar, pedi às crianças que arrumássemos a sala e já em grande grupo, voltámos à questão da mercearia: perguntei então se alguém sabia o que era uma mercearia, e a V. disse que tinha fruta, e de seguida o E. disse que era um sítio onde havia uma pessoa a vender e outras pessoas a comprar, e por isso eu disse: “Então, uma mercearia é um supermercado, como aqueles onde os meninos vão às compras com as mães, é isso?” e as crianças responderam que não, e por isso eu perguntei: “Então, uma mercearia é maior ou mais pequena que um supermercado?” e as crianças responderam que uma mercearia era mais pequena. Perguntei então se algum menino já tinha ido a uma mercearia e as crianças disseram que não. Perguntei então o que queríamos saber sobre uma mercearia e as crianças responderam que queriam ver o que tem lá dentro e como era. De seguida perguntei o que podíamos fazer para ficarmos a conhecer uma, ao que as crianças responderam que podíamos ir a uma mercearia e que depois até podíamos construir uma na nossa sala. (Caderno de Formação, dia 22 de abril 2013).

E assim se deu início ao projeto denominado “O que é uma mercearia?” e aos poucos e poucos o mesmo foi ganhando forma. Realizámos visitas à mercearia mais próxima da instituição, conversámos com o senhor da mercearia e com as pessoas que estavam às compras, recolhemos fotografias e, com o entusiasmo das crianças rapidamente os pais nos começaram a perguntar o que se passava com a mercearia, pois os filhos falavam bastante da mesma em casa. “(...) muitas vezes os pais me diziam com satisfação: “Agora em casa só se fala em mercearia e não se pode deitar nada para o lixo!”.” (Reflexão Semanal – 27 a 31 de maio).



Fotografia 1 - Visita à mercearia

A participação dos pais neste projeto foi desde cedo muito próxima e, neste caso, não foi necessário os adultos da sala pedirem a colaboração dos pais na fase de guardar as embalagens de alimentos, pois a maioria das crianças transmitiram estas informações em casa, o que mostra desde logo um grande entusiasmo perante o que estávamos a realizar.

Inicialmente a colaboração dos pais neste projeto foi a partir de casa, guardando embalagens de alimentos, tal como as crianças lhes pediam, para que de manhã as

crianças chegassem à sala com sacos cheios de embalagem e mostrassem aos seus amigos o que traziam para a mercearia.

Outra das formas de chegarmos aos pais foi através da exposição realizada com os objetos que íamos realizando para a mercearia. Com todos os produtos a serem construídos, à medida que terminávamos os mesmos, colocávamos no placard de entrada da sala, onde foi construída a exposição dos produtos da mercearia elaborados com as crianças, de forma a que todos os pais vissem. Nesta fase do projeto, tenho noção que cometi um lapso e não decidi com as crianças a exposição aos pais, pois como já estávamos a ficar próximos da data do final da minha intervenção, e eu estava com receio de não termos tempo suficiente para expormos os materiais, acelerei um pouco o processo e eu própria montei a exposição, no entanto tenho noção que deveria ter falado com as crianças e as crianças deveriam ter escolhido como queriam fazer. O fato de utilizarmos as paredes para expormos o que realizamos é



Fotografia 2 – Exposição dos produtos da mercearia

igualmente uma forma de comunicação com os pais, pois, à chegada à sala, quando ajudam as crianças a vestirem o bibe podem observar o que as crianças estão a fazer no dia a dia e surgem conversas acerca do assunto. Foram várias as vezes que observei as crianças e os pais a falarem acerca dos objetos, da forma como eram feitos e para que serviam.

No entanto a participação dos pais não ficou por aqui, pois quando em grande grupo falámos da inauguração da mercearia, as crianças acharam que deveríamos oferecer algo às pessoas que nos vinham visitar e surgiu a ideia de bolinhos. De imediato as crianças se lembraram que, para a festa de Natal, algumas mães vieram até à sala fazer bolinhos e, porque não convidar novamente algumas mães a virem à nossa sala? E assim foi, convidámos seis mães para nos virem ajudar: a mãe da L., a mãe da M., a mãe da V., a mãe do T. e a mãe do F.. Das seis mães convidadas, quatro tiveram disponibilidade para participar. Numa manhã veio a mãe do F. fazer bolinhos de azeite, e na manhã seguinte veio a mãe do Tiago, a mãe da Leonor e a mãe da Violeta fazer bolinhos de manteiga e salame.

(...) A manhã de hoje foi dedicada à elaboração de bolinhos e de salame para a inauguração da mercearia. Tivemos a visita de três mães para nos ajudarem: a mãe da L., a mãe do T. e a mãe da V.. A mãe da L. fez bolinhos de manteiga com as crianças que a L. escolheu, enquanto que a mãe do T. e a mãe da V. fizeram salame. Na elaboração dos bolinhos, a mãe da L. misturou os ingredientes com a ajuda das crianças e de seguida cada criança mexeu a massa. Quando a massa ficou pronta para fazer os bolinhos, as crianças fizeram bolinhas com a massa e de seguida achataram



Fotografia 3 - Mãe da L. a fazer bolinhos

as bolinhas e colocaram-nas nos alguidares para de seguida irem para a cozinha e irem ao forno. As crianças que estavam a elaborar o salame inicialmente



Fotografia 4 - Mãe do T. a fazer salame

partiram a bolacha aos pedaços enquanto as mães e outras crianças misturavam os restantes ingredientes. Cada criança também teve oportunidade de mexer os ingredientes no alguidar com a ajuda de uma colher de pau. Depois de todos os ingredientes misturados, a mãe da V. colocou o salame no papel vegetal e enrolou o mesmo na massa obtida. (Caderno de Formação, 29 de maio 2013).

As crianças adoraram esta interação e foi notório observar o orgulho e a felicidade das crianças que tinham as suas mães na sala a ajudar o grupo a fazer os bolinhos e o salame.

Foi muito importante para as crianças a participação das suas mães neste processo e isso viu-se ao longo do dia, quando alguém perguntava quem fez os bolinhos e mesmo quando não perguntavam, as crianças faziam questão de mencionar que tinham estado cá as suas mães a fazer. (Reflexão Semanal – 27 a 31 de maio).

As mães também se mostraram muito satisfeitas por ajudarem e mostraram grande disponibilidade em voltar sempre que fosse necessário.

Por último, posso referir que outra forma de participação dos pais, foi através da

sua presença na inauguração da mercearia. Este convite foi feito através de um texto escrito em conjunto num momento de grande grupo, onde as crianças disseram como queriam convidar os pais e eu escrevi em papel. Já no dia da inauguração da mercearia, as crianças esperavam pelos pais ansiosas e olhavam para a porta com muita frequência.

Quando os pais chegavam, as crianças corriam para eles e pegavam-lhes na mão, fazendo-os entrar na sala e por conseguinte na mercearia.

Foi interessante observar que alguns dos próprios pais estavam curiosos para ver o resultado final, pois assim que chegavam à sala, olhavam de imediato para a mercearia.

Durante as visitas dos pais, pudemos assistir a vários momentos de interação entre pais e



Fotografia 5 - Mercearia Caretas

filhos, pois os pais faziam perguntas às crianças sobre a mercearia e os meninos explicavam aos pais todos os processos que envolveram a elaboração da mercearia.

Em forma de conclusão, posso afirmar que este projeto foi muito intenso tanto para as crianças como para os adultos. Foi um projeto em que houve muita entrega por parte das crianças e até da minha parte, o que teve o seu lado positivo mas também existiram momentos menos positivos talvez devido à minha experiência limitada, o que fez com que eu também retirasse muitas aprendizagens. Como forma de exemplo posso referir que, numa das últimas semanas, ao fazermos a planificação semanal em conjunto, as crianças unicamente sugeriam atividades relacionadas com a mercearia, acrescentando assim situações novas ao projeto. No entanto, o tempo que me restava na sala enquanto estagiária já era bastante reduzido e a educadora cooperante alertou-me para o fato de não haver tempo para começarmos coisas novas. Na realidade faltavam terminar alguns objetos da mercearia e seria complicado começarmos a elaborar novos objetos. Assim, ouvi a educadora cooperante, refleti acerca das suas palavras e concordei com a sua opinião. De forma a contornar a situação perante as crianças, expliquei aos meninos que primeiro tínhamos de terminar tudo o que tínhamos começado, e que além disso a nossa mercearia começava a torna-se pequena para tantos objetos. As crianças concordaram que seria difícil brincar se não tivessem espaço para tal. Foi uma aprendizagem que retirei desta experiência, pois era necessário que terminássemos os objetos que começámos a construir, de modo a dar forma à mercearia.

Focando agora a participação dos pais neste projeto, posso referir que decorreu

de forma bastante positiva. Os pais mostravam agrado no fato de as crianças estarem tão entusiasmadas com uma situação, o que acabava por os deixar igualmente interessados. No momento do acolhimento e no momento em que iam buscar as crianças à sala, os pais perguntavam se era necessário recolher mais materiais ou embalagens, ouviam-se conversas entre os pais e as crianças sobre o nome da mercearia e sobre o que se vende na mesma. Um dos pais chegou até a perguntar se seria necessário trazer alguma estante de arrumação para colocarmos os produtos, pois caso fosse necessário tinha uma em casa que podia trazer. Todas estas conversas e situações mostram o quanto pode ser positivo a participação dos pais na escola, tanto para os próprios pais, como também para as crianças.

3.5) Contribuição da família na melhoria do espaço

Um outro tipo de interação entre família e instituição que promovi ao longo da PES II, foi a contribuição da família na melhoria do espaço, pois tal como foi referido anteriormente, a utilização da ITERS foi bastante importante de forma a identificar alguns aspetos que poderiam ser melhorados a nível do ambiente da sala. Segundo Epstein (1990, citado por Davies et al, 1993), tal como no ponto 3.2 (participação dos pais nas atividades da escola) esta tipologia de envolvimento é de tipo 3 – envolvimento dos pais na escola, que consiste em participações das famílias nas vivências da escola, por iniciativa dos educadores ou da própria família.

Depois de analisar os resultados obtidos na avaliação (ver apêndice 2), foi possível observar que existiam alguns aspetos que poderiam ser melhorados, e por isso foram encontradas estratégias, de forma a melhorar o ambiente na sala de creche.

Um dos aspetos que mereceu especial atenção devido à avaliação que obteve na PES I estava relacionado com o material exposto para as crianças, pois no início da minha intervenção, as paredes encontravam-se vazias, dando pouca vida à sala. Ao longo da PES II, esta situação alterou-se: começamos a expor todos os materiais elaborados pelas crianças, todos os materiais utilizados para contar histórias, lengalengas e canções bem como as fotografias de outras situações que ocorreram na sala de creche, tais como a presença de vários pais para contarem histórias ao grupo. É essencial que todos os objetos expostos na sala tenham algum significado para as crianças ou estejam relacionados com alguma situação ocorrida, para que as crianças as identifiquem e para que lhes desperte interesse em observar.

Uma das situações com a qual contámos com a participação dos pais de forma a dar vida às paredes da sala, foi a vinda de alguns pais à sala para contarem histórias às crianças. Este convite surgiu devido ao interesse que as crianças demonstravam por pequenas histórias e, de forma a envolver os pais neste gosto das crianças, fizemos um convite aos pais para virem à sala contarem uma história aos seus filhos e às restantes crianças, a partir de uma folha de inscrições com as datas possíveis, os pais inscreveram-se



Fotografia 6 - Mãe do V. a contar história

e compareceram na nossa sala no dia acordado.

Na maioria das situações, os pais traziam pequenas histórias e objetos relacionados com as mesmas, o que desde logo prendia a atenção das crianças. Alguns pais trouxeram também músicas e lenga lengas e foi muito interessante observar que os meninos iam de imediato sentar-se perto dos pais e, em alguns casos, ajudaram ainda a contar a história:

Chegando ao final da manhã, foi altura de arrumarmos a sala e de nos sentarmos para ouvirmos a história que a mãe do F. nos trouxe. A história era sobre o aniversário do leão, e o que os seus amigos (a zebra, o macaco, o crocodilo, entre outros) lhe iam oferecer de presente.

O livro era feito de esponja e os animais saíam do livro, o que captou desde logo a atenção das crianças, até porque a mãe do F., no decorrer da história, pediu a colaboração do filho para distribuir os animais pelos amigos, para que os



Fotografia 7 - Mãe do F. a contar história

pudessem observar e tocar. Além disso, as crianças já conheciam os animais e reconheceram-nos rapidamente, pois durante a semana, falámos bastante dos animais da selva, quer através da história dos amigos do Elmer, quer através do jogo dos animais introduzido nesta mesma manhã, no momento do acolhimento. Foi um momento muito rico, pois a atenção das crianças estava centrada na história e nos animais que entravam na mesma. No final da história, cantámos os parabéns ao leão, o que foi um momento muito agradável, pois muitas das crianças já sabem cantar a canção quase toda. Um tema que vá de encontro aos gostos e interesses das crianças e uma história adequada à idade, muda completamente o comportamento dos meninos, captando a sua atenção e o seu interesse. (Caderno de Formação – Reflexão Semanal – 4 a 8 de março 2013).

A partir destas visitas, as quais fotografámos, foi preenchida uma parede da sala com as fotografias de todas as famílias que foram à sala, de modo a promover a comunicação e o diálogo nas crianças, pois aconteceram diversas conversas entre adultos e crianças a partir das fotografias das famílias na sala:

Em grande grupo fizemos o registo dos pais terem vindo à sala contar histórias. O J. M. identificou de imediato o pai ao observar a fotografia que lhe mostrei dizendo: “Papá!”. O V. A. e o M. também identificaram de imediato a mãe e o pai, só o F. não se manifestou muito ao ver a fotografia, no entanto quando expus as fotografias na sala, o F. chorou bastante perto da fotografia. O J. M. também chorou muito e não queria sair de perto da fotografia. (Caderno de formação – Notas de Campo – 13 de março 2013).

Em relação às fotografias e imagens, as mesmas eram colocados ao nível do olhar das crianças e protegidos com plástico grosso e transparente para que as crianças não os rasgassem ou arrancassem da parede.

Importa referir um outro exemplo desta exposição de materiais e da forma os pais participaram: no decorrer da minha proposta de os pais virem à sala de creche contarem histórias, e aproveitando que o S. fazia anos, os pais do menino sugeriram que, depois de cantarmos os parabéns e comermos o bolo, o pai do S. em vez de contra uma história, trouxesse a viola e cantássemos algumas canções. A ideia era excelente e aguardámos ansiosamente pelo aniversário do S.. Na tarde do aniversário do S., sentámo-nos em grande grupo e cantámos várias canções acompanhados pelo pai do menino a tocar viola. Tal como nas outras visitas dos pais à sala, fotografámos os pais do menino e expusemos a fotografia na parede da sala, juntamente com uma imagem de uma viola.

No dia seguinte aos pais do S. estarem presentes na sala, fizemos o registo da tarde anterior e levei uma imagem real de uma viola, e as crianças reagiram apontando para a mesma e o S. disse uma palavra, como que dizendo viola e eu perguntei: “É uma viola? Como a do pai?” ao que o S. abanou a cabeça afirmativamente. A imagem real da viola ficou exposta na sala, para que as crianças se lembrassem do instrumento e para que se converse



Fotografia 8 - Pais do S. com a viola

sobre o acontecimento sempre que se proporcione. É muito importante que sejam colocadas à disposição das crianças na sala de creche imagens reais de situações que vão acontecendo, ou objetos que as crianças vão conhecendo, pois

é uma forma de promover o diálogo entre o adulto e a criança, pois através destas imagens o adulto pode perguntar à criança o que é aquilo, quando aconteceu, como aconteceu e tudo isto faz com que exista comunicação entre a criança e o adulto. Cabe ao educador escutar cada criança e dar valor ao que é dito, de modo a que as crianças tenham gosto em comunicar e em expressarem-se. (Caderno de Formação - Reflexão de 11 a 15 de março 2013).

Tal como podemos observar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: “A capacidade do educador escutar cada criança, (...) de comunicar com cada criança e com o grupo (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (M.E., 1997, p. 67).

Posso então afirmar que esta interação foi bastante positiva, pois o momento em que os pais passavam com os seus filhos dentro da sala era muito carinhoso e principalmente as crianças que já falavam não paravam de dizer a todos os amigos e aos adultos que passavam que era a mãe ou o pai que ali estava presente. Posteriormente, quando colocámos as fotografias, além do enriquecimento do espaço que era um dos objetivos, obtivemos outros resultados bastante positivos, como o fato de existirem conversas entre adultos e crianças sobre as fotografias e sobre as histórias que foram contadas pelos pais. Dando um exemplo concreto e uma situação passada após a visita dos pais: os pais do J. M. deixaram um dos livros de histórias que contaram na sala de creche e a criança sempre que queria ouvir a história apontava para a fotografia, como forma de solicitar a história. São estes pequenos momentos de interação que acabam por ser igualmente muito ricos, trazendo novas experiências e vivências às crianças.

Importa igualmente referir a aprendizagem que retive desta situação, principalmente a nível do convite aos pais e da organização do mesmo. Como já referi, após o convite feito aos pais para virem à sala de creche, os mesmos tinham de se inscrever, colocando o seu nome numa tabela e a data que pretendiam. Devido à minha pouca experiência e ao fato de pensar que os pais não iriam aderir muito à ideia, coloquei uma tabela que continha datas até ao final da minha intervenção. Como nem sempre era eu a receber as crianças no momento do acolhimento, os pais foram-se inscrevendo e, quando me apercebi, havia semanas em que todos os dias estava inscrito um pai para vir à sala. A Educadora I. alertou-me para o fato de não ser possível de concretizar as visitas todas dos pais à sala, pois a visita dos pais são situações que levam sempre algum tempo e se assim fosse, limitaria bastante o restante tempo da minha

intervenção. Refleti acerca do que tínhamos falado e compreendi que a Educadora I. tinha razão. Eu nunca deveria ter colocado todas as datas à disposição dos pais, deveria sim ter escolhido só algumas datas e os pais inscreviam-se unicamente nas datas propostas por mim. Assim, falei novamente com a Educadora I. para conseguirmos resolver a situação e resolvemos da seguinte forma: a Educadora I. achou interessante o fato de os pais virem à sala contar histórias ou cantar com as crianças e, com isto, sugeri que eu alargasse as datas (no entanto colocando à disposição dos pais datas específicas, por exemplo uma vez por semana) até mesmo para depois de terminar a minha intervenção e sugeria a alguns pais que, caso tivessem disponibilidade, mudassem a data para que não fossem todos na mesma altura. Foi assim que fiz e, felizmente alguns pais aceitaram alterar a data.

Em tudo aquilo que fazemos tiramos aprendizagens, e desta vez compreendi com a prática que devemos sempre refletir muito bem, de forma a não prejudicarmos o nosso próprio trabalho e principalmente as crianças.

Ainda no decorrer da minha intervenção na PES II, tive como objetivo melhorar ainda mais a sala a nível do faz-de-conta, pois segundo a avaliação realizada na PES I, esta área poderia ser melhorada, visto que, obteve a avaliação 3 na escala ITERS que corresponde ao item atividades de aprendizagem. Esta avaliação corresponde a valores mínimos, e, tendo em conta também o interesse que observei nas crianças por objetos do faz-de-conta sugeri aos pais que participassem de forma direta nesta melhoria. Solicitei então aos pais, pessoalmente e através de recado escrito (ver apêndice 5) colocado na placa onde assinam a entrada e a saída das crianças, que trouxessem objetos do dia a dia, tal como vestuário ou acessórios que as crianças já não brincassem em casa, para podermos construir o nosso baú da fantasia na sala de creche. Os pais acharam a ideia muito interessante e desde logo se mostraram interessados em colaborar, perguntando que tipo de objetos poderiam trazer e dizendo que no fim de semana iriam procurar em casa e encontrar objetos interessantes para trazer.

No entanto, com esta situação, adquiri mais uma aprendizagem, pois este pedido aos pais foi já realizado no final da minha intervenção. Inicialmente seria para fazer o pedido aos pais juntamente com o convite a virem à sala contar uma história, no entanto a Educadora I. alertou-me que deveria fazer um convite de cada vez, ou seja, inicialmente convidava os pais a virem à sala de creche e só posteriormente solicitava que trouxessem materiais para o baú da fantasia. O tempo foi passando e, quando surgiu finalmente a oportunidade de convidar os pais a trazerem objetos novos para a nossa

sala, a minha intervenção já estava a terminar e não tive oportunidade de ser eu a dar continuidade a este projeto. No entanto, e visto ser uma situação do interesse das crianças, a Educadora I. informou-me que iria dar continuidade e que iria reunir os materiais que os pais iriam trazer, de forma a proporcionar às crianças novos objetos para novas brincadeiras.

Focando agora a minha intervenção, penso que devia ter começado a realizar estas atividades no início do estágio, no entanto não foi isso que aconteceu, pois comecei quase a meio do estágio, o que me prejudicou, visto que assim não houve tempo para concluir o baú da fantasia. Deveria ter sido mais pró-ativa inicialmente e deixar um pouco de lado a minha timidez, pois quis inicialmente criar um laço mais forte com os pais e, só depois começar com as atividades em que os mesmos participavam, no entanto tal como já referi, esse tempo de espera prejudicou-me a nível de observação de resultados, pois assim não me foi possível observar qual o impacto que o baú da fantasia teve nas crianças e de que forma as crianças desfrutaram do mesmo.

Na sala de jardim de infância, tal como já foi referido anteriormente, foi também utilizada a escola da ECERS de forma a compreender o que poderia ser melhorado em relação a duas subescalas: Rotinas / Cuidados Pessoais e Materiais e Mobiliário para as Crianças.

Neste ponto iremos unicamente focar-nos na subescala Materiais e Mobiliário para as crianças, pois foi no melhoramento dessa situação que contámos com a participação da família das crianças.

Ao avaliar este item no decorrer da PES I, foi possível chegar à conclusão que o material e mobiliário para as atividades de aprendizagem estava avaliado na escala da ECERS como pontuação 3, ou seja mínimo, bem como o material e mobiliário para descanso e conforto se encontrara com a pontuação 1, ou seja, inadequado. Com estas conclusões, era necessário intervir rapidamente.

Ao longo da PES II foram realizadas algumas alterações a nível de espaço. Inicialmente as crianças passaram a ter à sua disposição duas salas ao invés de uma. De forma a dar algum conforto às crianças que anteriormente, observando a avaliação feita utilizando a escala da ECERS, não estava assegurado, foi começada a utilizar a biblioteca para as reuniões de grande grupo. Colocámos cadeiras em número suficiente para todas as crianças, em círculo para que todos se pudessem ver. Uma das grandes vantagens de a sala de reuniões (como era chamada pelas crianças) estar inserida na biblioteca estava também relacionada diretamente com a melhoria do conforto das

crianças, pois nesta sala além das estantes cheias de livros, estavam à disposição das crianças várias almofadas onde as mesmas se podiam sentar a ver um livro ou até mesmo a descansar.

Na sala das áreas, reduzimos o número de mesas e colocámos algumas cadeiras para as crianças utilizarem quando fizessem desenho, jogos de mesa, recorte e colagem, massa de cor entre outros, de modo a que a sala oferecesse mais espaço para as crianças brincarem nas várias áreas.

Em relação ao arranjo da sala das áreas, o mesmo manteve-se, no entanto sofreu algumas alterações devido ao projeto da mercearia. Devido ao projeto da mercearia, as crianças quiseram construir uma mercearia na sala das áreas, e por isso foi necessário uma remodelação na sala, para a construção da mesma.

Esta remodelação foi feita com a ajuda das crianças, que participaram ativamente na mesma, dando opiniões e sugestões sobre o local onde poderíamos colocar a mercearia e como é que poderíamos fazer para que colocássemos mais um espaço na sala e não perdêssemos nenhuns dos que já tínhamos anteriormente.

Depois, surgiu a questão das prateleiras da mercearia, e os meninos sugeriram fazermos as mesmas com cartão, no entanto alguns produtos sempre têm algum peso e o cartão pode ser pouco resistente para aguentar o peso, e por isso, a educadora V. sugeriu que utilizássemos o móvel dos jogos para as prateleiras da mercearia, caso encontrássemos uma solução para colocar os jogos e as crianças concordaram e deram algumas ideias para colocarmos os jogos: “Em cima da mesa dos jogos!” (P.), no entanto não seria viável porque depois as crianças não tinham espaço para explorarem os jogos, “Podemos meter os jogos na estante dos livros!” (M.) e esta hipótese já era mais concretizável, pois poderíamos passar os livros que estão na sala de trabalho para a sala de reuniões e assim, já tínhamos local para guardar os jogos. (Caderno de Formação - Reflexão Semanal de 6 a 10 de maio 2013).

Focando agora a participação dos pais nesta nova organização da sala, pode-se dizer que os mesmos participaram diretamente na construção da mercearia, recolhendo materiais em casa, trazendo os mesmos para a sala e questionando até se necessitávamos de algum móvel ou estante para colocar os objetos no interior da mercearia.

De forma geral, avaliando a minha prestação, penso que neste ponto poderia ter solicitado a colaboração dos pais de outras formas, formas essas mais estimulantes,

como por exemplo pedindo aos pais que sugerissem soluções para a mudança das salas tendo em conta o conforto e o bem-estar dos filhos, pedir aos pais que viessem à sala e, com as crianças, construíssem uma nova planta para a sala, entre muitas outras situações. Seria mais interessante para os pais e também para as crianças, pois assim teria havido outro tipo de interação, de conversas. No entanto, uma grande dificuldade para mim ao longo do estágio foi a gestão do tempo mas também a minha timidez em relação à abordagem aos pais, situação que ao longo do estágio tentei ultrapassar, mas que se prolongou durante algum tempo, o que fazia com que não tivesse um grande à vontade com alguns pais que, à minha semelhança, eram um pouco mais reservados e sérios.

Assim, em forma de conclusão posso afirmar que as mudanças a nível da sala foram bastante positivas para as crianças, pois já conseguíamos reunir-nos em grande grupo com lugares sentados para os adultos e para as crianças e os conflitos em relação ao número reduzido de cadeiras terminaram. Além disso, na sala das áreas as crianças tinham mais espaço para brincarem nas diferentes áreas e, a nova área da mercearia deixou as crianças muito entusiasmadas e com bastante vontade de brincar na mesma. O fato de termos a sala de reuniões dentro da biblioteca da instituição era uma mais valia, pois as crianças tinham acesso a todos os livros expostos e, as almofadas colocadas no chão perto das estantes com livros ofereciam bastante conforto às crianças enquanto consultavam os livros, melhorando assim a avaliação deste item.

No final da PES II, quando realizei uma nova avaliação utilizando as escalas da ECERS pude constatar que, estas duas subescalas tinham melhorado bastante a sua pontuação, o que é muito satisfatório, pois significa que as alterações que foram feitas ao longo da PES II contribuíram para melhorar a qualidade do ambiente das salas onde as crianças estão diariamente.

3.6) À volta com os livros e com as histórias

No decorrer da PES II, na sala de jardim de infância, sabendo o gosto das crianças por histórias achei que faria sentido realizar algo tendo em conta este interesse. Tendo em conta o tema deste relatório, pensei em proporcionar às crianças e aos pais

uma atividade que os juntasse promovendo assim a participação dos pais no dia a dia da sala de jardim de infância. Segundo a escala apresentada por Epstein (1990, citado por Davies et al 1993), posso considerar que esta participação dos pais se encontra sugerida no tipo 4 – envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa, pois tal como será possível compreender de seguida, esta atividade proposta por mim será realizada em casa com as crianças, promovendo assim um envolvimento entre crianças e famílias na sua casa, tendo em conta uma atividade proposta pelo educador.

Foi então que surgiu a ideia de fazer uma partilha de livros entre os pais, tendo em conta os gostos das crianças em relação à leitura. Tinha vários objetivos para esta troca de livros, no entanto vou aqui focar os principais. O primeiro objetivo, tal como já referi estava relacionado com o facto de querer promover a participação dos pais em atividades da sala, o segundo estava inteiramente relacionado com a promoção de hábitos de leitura em casa, pois é essencial para a criança o contato com o livro desde cedo, não só na sala de jardim de infância, mas também em casa. Um outro objetivo seria promover a relação entre os pais das crianças, pois através deste clima de partilha, os pais podiam conversar e trocar ideias acerca dos livros partilhados.

No entanto, tal como referido anteriormente, para verificar se esta troca seria viável e possível, era importante saber os hábitos de leitura dos pais bem como os hábitos de leitura para com os filhos. Daí surgiu a ideia de elaborar um pequeno questionário aos pais, de forma a compreender se esta atividade faria sentido neste grupo de pais.

Ao recolher os questionários, foi feita a análise dos mesmos e, em relação às perguntas de resposta fechada foi possível observar que todos os pais responderam sim à pergunta número dois: “gosta de ler?”. A pergunta número três, “costuma ler?” também foi unanime, pois todos os pais responderam sim. Por último, à pergunta número quatro, “e para o seu filho (a), costuma ler?”, igualmente todos os pais responderam que sim.

De seguida, foram analisadas as questões de pergunta aberta: a questão nº 1 “O que costuma fazer nos tempos livres?” tinha como objetivo compreender se os pais enumeravam a leitura como um dos seus hobbies, e, na realidade 11 dos 16 pais responderam a leitura como sendo um dos seus entretenimentos. A questão nº 5 “Em que altura do dia costuma ler para o seu filho (a)?”, a resposta “à noite” foi unanime a todos os pais, no entanto alguns pais enumeraram outras alturas do dia, ou “quando o meu filho me pede para ler”, o que demonstra que os pais têm mais disponibilidade à

noite, mas também que são as crianças que por vezes pedem aos pais para lhe lerem uma história. De seguida destaco a questão número seis, “qual o livro de histórias que gosta mais de ler ao seu filho(a)? E porquê?”, onde todos os pais enunciaram pelo menos um nome de um livro o que me deixou desde logo bastante satisfeita, pois estas respostas eram o ponto de partida para avançar com a proposta da troca de livros, pois em cada família que respondeu, existia pelo menos um livro preferido e a maioria dos pais explicitavam o porquê dessa escolha. Na maioria dos casos, a escolha do livro estava relacionada com a mensagem que a história transmitia ou simplesmente devido ao gosto das crianças. À pergunta nº7 “Utiliza alguns objetos para dinamizar a história?” 9 dos pais responderam que não, enquanto 7 pais responderam que sim, dando como exemplos a utilização de fantoche. Por último a pergunta nº8 “Sugeria a outro pai / mãe que lesse esta história ao filho (a)? Porquê?”, onde todos os pais responderam sim, dando os mais diversos argumentos, como por exemplo: “Sim, mas qualquer uma história será benéfica para ambos, pois além de motivar à leitura, promove a relação de pais e filhos.” (T. S., mãe da I.) e “Sim, por forma a interagir com as crianças.” (R. B., mãe do F.)

Depois de todos os questionários analisados, era essencial comunicar aos pais a atividade que íamos realizar e, para isso, conversei pessoalmente com os pais no acolhimento e quando iam buscar as crianças ao fim do dia. Foi elaborado um recado (ver apêndice 6) que foi colocado no placar onde os pais assinam as entradas e saídas das crianças para informar os pais com quem não tinha contato direto.

Nos dias seguintes começaram a chegar livros. De manhã, as crianças traziam os livros e entregavam-me os mesmos dizendo: “É para a troca de livros Sandra!” Ao todo, na primeira semana conseguimos reunir 13 livros para a troca e, na final da semana, mais propriamente na sexta-feira, reunimo-nos em grande grupo, e, apesar de os pais terem falado com as crianças e as crianças saberem o que se ia passar, eu também expliquei novamente. Alertei ainda as crianças para o facto de estarem a levar uma coisa emprestada para casa, um livro de um amigo, e por isso deviam ter muito cuidado com o livro do amigo para que o mesmo não se estrague, pois todos gostamos muito dos nossos livros e não queremos nenhum livro estragado. Depois, expliquei aos meninos que só quem tinha trazido livro é que podia trocar com os amigos e quem não tinha trazido ainda o livro, podia pedir ao pai ou à mãe para trazerem na próxima semana, pois fazíamos uma nova troca, e assim foi. Inicialmente, a ideia seria que os pais escolhessem o livro que iriam levar, no entanto a Educadora V. alertou-me para não o

fazer desse modo para evitar conflitos entre os pais pois, poderiam surgir algumas situações de incompreensão perante os pais, pois duas famílias poderiam querer o mesmo livro em específico e não chegarem a um consenso. Apesar de um dos meus objetivos iniciais ser aproximar os pais através da troca de ideias dos livros das crianças, tive de aceitar o conselho da Educadora V. e alterar a forma de como iríamos fazer a troca de livros. Com isto, pensei em fazer um jogo com as crianças em que cada livro tinha um número associado e as crianças tiraram à sorte. Depois, verificámos o número que tinha saído à criança e qual era o livro ao qual esse número correspondia e era esse o livro que a criança levava emprestado para casa.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com o jogo mas também com o fato de levarem para casa um livro de um amigo e assim que os pais chegavam, comunicavam aos pais qual era o livro que iam levar e quem é que tinha emprestado. Felizmente o meu objetivo inicial acabou por ser igualmente atingido, pois juntaram-se alguns pais que vieram buscar as crianças e acabaram por perguntar às mesmas de quem era o livro que iam levar para casa, ficando assim o grupo de pais a conversar acerca do livro que os seus filhos tinham trazido para a troca.

Passou o fim de semana e, na segunda-feira as crianças trouxeram novamente o livro e falámos em grande grupo sobre esta experiência. Todas as crianças gostaram dos livros que levaram para casa e do momento em que os pais lhe contaram a história, ou seja foi uma experiência bastante agradável para as crianças.

De forma a compreender a opinião dos pais em relação a esta partilha, juntamente com os livros ia uma folha com duas perguntas (ver apêndice 7). Das seis respostas que obtivemos, todos os pais consideraram esta partilha importante, não só para os filhos mas também para eles. De seguida estão algumas respostas que obtivemos:

“Acho que foi importante sobretudo porque os meninos aprendem a partilhar as suas coisas. E o F. ficou super contente por ter trazido o livro de um amigo para casa”
(R. B. – mãe do F.)

“É sempre bom ter livros novos para ler, e visto não termos possibilidades de comprar livros todos os meses este tipo de iniciativas tonam-se relevantes.” (C. S. – pai do J.)

“Foi interessante, fiquei a conhecer um excelente livro que agora vou comprar!” (S. F. – mãe da V.)

“Muito importante. Para o V. e para nós, uma vez que reforça o nosso propósito de incentivo à leitura para além de que nos torna pares e parceiros em todo este percurso que deve ter como aliado principal a escola.” (M. N. – Mãe do V.)

O culminar desta iniciativa contou com a participação de duas mães, a mãe da B. e a mãe do D., que vieram à sala contar a história que levaram para casa na troca de livros entre as crianças e os pais. Foi um momento em que as crianças gostaram bastante, principalmente a B. e o D., pois para as crianças a presença da mãe na sala é um motivo de orgulho e de felicidade.

De um modo geral, penso que esta iniciativa foi muito positiva, tanto para as crianças como para os pais, mas também para mim, a nível da minha relação com os pais, pois com estas partilhas e conversas, os pais foram ficando a conhecer o meu trabalho e acabam por se sentir seguros com a minha presença na sala, pois compreendem que apesar de a minha presença na sala ser um processo de aprendizagem, tudo o que é proposto tem um fundamento e tudo é pensado segundo os interesses das crianças.

No entanto, considero que a minha prestação poderia ter sido diferente, tendo em conta os pais que não participaram. Inicialmente expliquei aos pais que seria importante que todas as crianças trocassem livros, para que passassem pela mesma experiência que os restantes meninos da sala, no entanto talvez por esquecimento os pais não tivessem dado importância à situação. Com o passar do tempo fui também deixando de alertar os pais, pois tinha receio que não gostassem de ser pressionados, e com isto algumas crianças viram os seus colegas a levarem livros para casa e as mesmas a não poderem participaram por não terem trazido livro. Apesar de ter ficado um sentimento de culpa da minha parte, expliquei sempre às crianças porque é que não levavam o livro e incentivei que elas próprias pedissem aos pais para trazerem um livro.

3.7) Celebrações

As celebrações são momentos muito importantes, onde tal como o nome indica é celebrado algo, e conseqüentemente, uma celebração implica um momento de alegria. As celebrações nas instituições são também uma forma de trazer os pais à sala das crianças, pois geralmente as crianças têm sempre algo preparado para os pais nestas datas específicas.

No decorrer da minha PES II aquando da minha intervenção sala de creche

proporcionei um lanche para os pais das crianças, no dia do Pai, de forma a que os pais festejassem este dia especial com os filhos.

Ao longo de duas semanas planifiquei três dias por semana de forma a que todas as crianças elaborassem a prenda para o pai, que consistia num carro feito em cartolina com as mãos das crianças carimbadas com tinta e um porta chaves em cortiça que as crianças pintaram com os dedos. As crianças mais velhas (1 ano e 8 meses) “(...) falavam sobre isso [prenda do dia pai], como por exemplo a C.: “Caro pai Inha!” (O carro para o pai da C.), a M. M. “É pó meu pai!”, o V. A.: “Pai do Vaco!”.” (Caderno de formação – reflexão semanal – 18 a 22 de março 2013).

Com uma semana de antecedência convidámos os pais a virem buscar os meninos nesse dia e a lancharem com as crianças e todos confirmaram a sua presença. Na manhã de dia 19 de março as crianças com a ajuda dos adultos elaboraram um salame para o lanche:

Na mesa onde elaborámos o salame, algumas das crianças como o M., o V. A., a M. M. e a C., disseram todos os ingredientes que o salame levava, ao observarem os mesmos, pois anteriormente estivemos a observar imagens dos próprios ingredientes. A M. M. também dizia que o salame: “É para o meu pai!” (Caderno de Formação, 19 de março 2013).



Fotografia 9 - M.M. e T. a partirem bolachas para o salame

Finalmente, ao final da tarde os pais começaram a chegar. As crianças, que estavam muito envolvidas na elaboração da prenda e na preparação deste lanche, assim que viam os pais a chegar à porta da sala, puxavam-nos de imediato para a sala de refeições, onde estava servido o lanche e onde estava a prenda que iam oferecer.

Os pais iam chegando e juntavam-se com as crianças na sala de refeições, onde já se encontravam outros pais e conversavam durante alguns minutos enquanto comiam um pedaço de salame. Este clima de proximidade entre os pais é muito importante, pois demonstra que se sentem confortáveis na sala dos filhos, de forma a ficarem descontraidamente a conversar.

Quando já



Fotografia 10 - M. e o pai

estavam alguns pais reunidos aproximei-me e perguntei aos meninos se não tínhamos nada para oferecer aos pais. As crianças de imediato queriam sair do colo dos pais e davam-me a mão para irmos buscar a prenda e de seguida regressávamos para perto dos pais, onde as crianças entregavam a prenda. Era notória a satisfação das crianças ao entregarem a prenda e dos próprios pais ao receberem a mesma. Ambos esboçavam grandes sorrisos e trocavam abraços e beijos.

Após o lanche, os pais dirigiam-se aos adultos da sala a agradecer este pequeno momento que, sendo pequeno, foi muito sentido e foi um momento de partilha entre os pais e as crianças. Um dos pais partilhou comigo que era a primeira vez que estava a receber um presente feito pelo e que o ia guardar pois tinha receio de o estragar. Dizia ainda: “Ele está a crescer. E é tão bom acompanhar isso!”.

Estas celebrações são, normalmente, muito importante para os pais, pois são dias em que sentem que há um reconhecimento de toda a sua entrega perante os filhos. É um dia diferente, pois não é todos os dias que podem lanchar com os seus filhos, no entanto nem que seja neste dia, fazem um esforço para sair mais cedo do trabalho e desfrutam de alguns momentos com os filhos.

Também por isso é importante que as instituições promovam estes dias e mais uma vez convidem os pais a estarem presentes e a fazerem também sua a instituição que acolhe os filhos.

3.8) Reuniões de pais

Tanto na PES I em creche, como no decorrer da PES II em jardim de infância tive ainda oportunidade de assistir a reuniões de pais, o que foi bastante importante para mim, pois tive oportunidade de perceber como se organiza uma reunião, bem como de conhecer e compreender alguns medos e ansiedades dos pais.

Focando a reunião no decorrer da PES II em jardim de infância, a mesma realizou-se por convocatória da Educadora V., pois entre outros existiam dois temas importantes que iriam ser transmitidos aos pais: a ida das crianças ao Jardim Zoológico bem como a chegada de uma menina nova à sala, a M. L..

A maioria dos pais compareceu à reunião, no entanto os pais que por algum motivo não puderam comparecer avisaram e reuniram-se com a Educadora V. posteriormente.

Já na reunião, a Educadora V. anunciou aos pais quais os assuntos que iam ser tratados e começou pela visita das crianças ao Jardim Zoológico. Explicou aos pais todo o percurso e horários que iríamos ter nesse dia e os pais tiveram oportunidade de fazer várias questões acerca, principalmente, da segurança das crianças. Penso que é essencial que o educador tente compreender o que os pais sentem e tranquilizá-los, falando-lhes das condições de segurança, dos cuidados que teremos, e mostrar-se disponível para receber telefonemas dos pais sempre que estes achem necessário para ficarem mais tranquilos. Na minha opinião para que qualquer relação resulte, e aqui falamos a nível institucional, relação entre educador e os pais da criança, há que haver empatia, há que saber colocar-se no lugar do outro e tentar perceber o que é que o outro está a sentir. Só assim conseguimos compreender o próximo e respeitá-lo.

Seguiram-se outros assuntos na reunião, bem como o passeio do dia da criança que se iria realizar no dia 1 de junho, que consistia num passeio de pais, crianças, educadora e auxiliar em conjunto com outra sala da instituição. Aqui foi possível observar momentos informais e de grande descontração entre os pais e a educadora. Tal como já foi referido, os pais das crianças desta sala mantêm uma relação muito próxima com a educadora, o que torna as reuniões e os momentos em que se encontram reunidos, momentos muito descontraídos e animados. Os pais ficaram bastante entusiasmados com este passeio, onde foram convidados todos os familiares das crianças e desde logo aderiram ao mesmo.

Já na parte final da reunião, tive oportunidade de entregar aos pais o questionário acerca dos seus hábitos de leitura e dos seus hábitos de leitura em relação aos filhos. Este questionário tinha como principal objetivo em primeiro lugar a obtenção de informação acerca dos pais, para se compreender se seria viável realizar uma partilha de livros entre os pais, ou seja, através das respostas que os pais iriam dar, iria ser possível observar se têm interesse sobre a leitura, tal como é observado nos seus filhos. Outro dos objetivos estava relacionado com a interação entre o educador e os pais das crianças, mas também a interação entre as famílias das crianças através da partilha de conhecimentos, ou seja, caso se verificasse que seria viável realizar a troca de livros, os pais iriam partilhar conhecimentos com esta troca. Alguns pais responderam de imediato ao questionário, enquanto outros pais levaram para casa para responderem com mais calma, no entanto todos demonstraram vontade de participar nesta iniciativa.

A ligação dos pais à instituição é fundamental para que as crianças se sintam bem, no entanto é através do educador que isto acontece, ou seja, o educador deve sempre tentar manter uma boa relação com os pais das crianças, compreendendo as suas dúvidas, medos, inquietudes e tentar compreender, esclarecer e acalmar os pais, pois só assim se cria um clima de confiança, em que os próprios pais procuram o educador quando é necessário e em que os pais pretendem fazer parte dos projetos e participar no dia a dia na sala de jardim de infância. Além disso, o fato de os pais sentirem segurança e confiança no educador faz com que partilhem experiências das crianças, situações positivas e negativas, situações que se passaram em casa ou no passeio do fim de semana, entre muitas outras coisas, que faz com que, com estas informações, o educador possa falar com as crianças sobre estes mesmos assuntos, e surgirem diálogos muito estimulantes.

As reuniões de pais são uma estratégia utilizada para promover o diálogo entre a família e a escola, no entanto é necessário o educador ter em atenção que é essencial que o maior número de pais compareça, e por isso é importante, por exemplo, escolher um horário que seja favorável a todos os pais. Para isso pode perguntar aos pais qual o horário a que tem disponibilidade e consoante as respostas, organizar a reunião de forma a que todos compareçam e a que os pais não se sintam excluídos. Seria igualmente importante que os pais tivessem oportunidade de escolher alguns temas a serem abordados nas reuniões, pois por vezes as dúvidas de um pai podem ser as dúvidas de mais famílias e assim o educador teria noção de questões que podem preocupar os pais.

É uma forma de os pais se sentirem ainda mais integrados no trabalho do educador, pois assim sentem que as suas dúvidas são ouvidas.

Podemos considerar as reuniões de pais um momento de partilha e de diálogo entre os pais das crianças e o educador, onde deve existir um ambiente de compreensão tanto do educador como dos pais, de forma a que se possam compreender mutuamente. Tanto o papel dos pais, como o papel do educador é exigente, cada um de sua forma, e por isso é importante que pais e educadores se auxiliem no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.9) Discussão dos dados obtidos no decorrer do estudo das relações família-escola

Após o estudo acerca da relação família escola realizado no decorrer da minha intervenção na sala de creche e na sala de jardim de infância posso concluir que, a nível geral tanto a na creche como em jardim de infância, a relação existente entre família e educador de infância é bastante satisfatória, podendo-se observar boas relações entre ambas as estruturas. No entanto, verifica-se a nível do jardim de infância que, alguns pais mantêm uma relação mais próxima da educadora de infância, situação esta que pode estar no seguimento de a educadora acompanhar o grupo desde a creche, fomentando assim desde essa altura uma boa relação com os familiares das crianças.

Na creche verifica-se igualmente um bom ambiente no que toca à relação entre família e educador, no entanto verifica-se que as relações, na maioria dos casos, estão ainda a ser consolidadas, pois enquanto em jardim de infância se observa um grande à vontade, em creche é possível observar-se um pouco de retraimento, o que não impede que a relação entre pais e educador seja próxima. Este ponto foi também uma mais valia para mim enquanto estagiária, pois permitiu que os pais estivessem mais abertos a conversar com outra pessoa que não fosse a educadora da sala, situação que em jardim de infância foi mais complicada devido ao fato de os pais sempre que era necessário falar acerca das crianças, chamarem a educadora da sala, com quem já tinha bastante à vontade.

Seguidamente e de forma individual, irei descrever e analisar os dados obtidos.

Na valência de creche, os pais mostraram um grande interesse nas atividades diárias das crianças, no entanto devido à idade dos meninos, os pais logo que chegavam à sala conversavam com os adultos (principalmente ao final do dia) e de seguida interagiam finalmente com as crianças, tendo em conta a conversa acerca do que aconteceu durante o dia. Em jardim de infância os pais estavam muito ligados ao que acontecia diariamente, e notava-se um grande interesse em saber o que as crianças estavam a fazer, querendo ver os trabalhos e ajudar se fosse possível. Foi possível observar que muitas mães, no final do dia se dirigiam à sala com os filhos (caso o grupo estivesse fora da sala) e observavam os trabalhos e conversavam com as crianças sobre os mesmos, o que é muito interessante, pois é possível observar-se assim uma interação entre os pais e os filhos na sala, tendo em conta o que as crianças fazem no seu dia a dia.

Na valência de creche, a educadora tinha o cuidado de convidar os pais para irem à sala, no entanto não era tão frequente como em jardim de infância, mais uma vez devido ao fator idade. As crianças tinham apenas um ano e, aquando da visita dos pais à sala, no momento destes irem embora, por vezes causava um mal-estar nas crianças, ficando as mesmas muito tristes e a chorar bastante e, devido a isto, a educadora não promove com tanta frequência a visita dos pais à sala, não por não considerar que esta interação não é favorável, mas sim para evitar que as crianças fiquem desgostosas com a posterior saída dos pais. No entanto, com a minha presença na sala, esta participação dos pais nas atividades das crianças acentuou-se, pois apesar de ter presenciado um momento em que uma mãe se foi embora e o filho ter ficado muito triste, os momentos de interação e de partilha entre a mãe e o filho e as restantes crianças da sala que ocorreram antes foram também muito importantes. Além disso, é essencial encontrar estratégias quando estamos perante um problema e, uma das formas de combater esta tristeza nas crianças é, por exemplo, os pais irem à sala realizar uma atividade durante a tarde, de forma a que, quando terminarem, as crianças possam ir para casa com a família. Foi essa a estratégia utilizada uma das vezes em que contámos com a presença dos pais do S. e correu muito bem.

Em jardim de infância verificou-se uma grande afinidade entre a maioria dos pais e a educadora da sala, relação essa que tem sido construída e fortalecida desde a entrada das crianças na creche. Assim, esta situação possibilitava um grande número de interações entre os pais e as crianças no contexto de sala, o que realmente era muito notório, pois para muitas novas descobertas das crianças era solicitado aos pais que viessem à sala transmitir os seus conhecimentos acerca do assunto ou realizar outro tipo

de atividades relacionadas com o assunto em questão. Esta interação bastante positiva, permitia que fossem as próprias crianças, por vezes, a sugerir a presença dos pais na sala e os pais de imediato a aderirem. Assim, tendo em conta esta ligação, foi simples para mim, enquanto estagiária, convidar os pais a participar em atividades na sala, pois era uma rotina que já existia e à qual os pais tinham muito gosto em participar. Assim, foram várias as situações em que contámos com a presença dos pais na sala, para transmitirem conhecimentos, para realizarem atividades práticas com as crianças, para contarem histórias ou cantarem canções, ou simplesmente para passarem alguns momentos com os filhos dentro da sala, pois eram as próprias crianças que por vezes pediam aos pais para ficarem um pouco.

Em relação ao acolhimento, em ambas as valências, as educadoras tinham o cuidado de acolher a criança com carinho, sendo este também um momento de interação com os pais, pois era nesta altura que diariamente as educadoras e os pais conversaram acerca das crianças. Em jardim de infância, de forma geral, todos os pais deixavam as crianças com tempo de conversarem com elas enquanto lhes vestiam o bibe e de se despedirem convenientemente sem pressa. O mesmo se verificava em creche e ainda com mais destaque: os pais tinham o cuidado de ir sem pressa deixar as crianças à sala, de forma a que houvesse o tempo necessário para as despedidas e para que as crianças ficassem bem. O aspeto negativo em relação a esta valência prendia-se com o fato de os pais não entrarem na sala, pois à porta estava uma pequena cancela que dificultava o acesso à sala: para entrarem, os pais tinham de a retirar ou passar por cima da mesma, e por isso raramente se observava um pai ou uma mãe a entrar na sala. Assim, o acolhimento era feito á porta da sala, e, depois de se despedirem da criança os pais entregavam a mesma a um adulto que pegava na criança ao colo e a transportava para o interior da sala. Caso houvesse mais facilidade em entrar na sala, poderia haver um outro tipo de interação entre os pais, as crianças e a própria educadora, no entanto foi um aspeto ao qual não consegui fazer alterações, visto que a sala de creche estava muito perto da porta de saída da instituição, que se encontrava aberta até às 10h da manhã, com muito movimento de pais e de crianças a entrarem e a saírem e, como as crianças da sala não estavam habituadas a não ter a cancela, sendo o seu comportamento de “sair a correr” quando não tinham lá a mesma, poderia tornar-se perigoso.

Era notório um grande sentido de partilha entre os pais e os adultos da sala, pois partilhavam-se todas as informações relevantes acerca das crianças, podendo-se observar que os pais ouviam bastante os adultos e confiavam bastante nos seus trabalhos

com as crianças. A disponibilidade da educadora de infância perante os pais é também bastante importante para fomentar uma boa relação, e pode-se constatar que, principalmente a educadora da sala de jardim de infância era bastante flexível neste campo, pois diariamente, caso no acolhimento os pais transmitissem alguma situação relacionada com as crianças que de alguma forma os preocupasse, a educadora colocava-os completamente à vontade para telefonarem as vezes que fossem necessárias ao longo do dia, o que deixava os pais mais tranquilos. Foi também essa a minha postura enquanto estagiária, apesar de os pais se aproximarem mais da educadora da sala quando ocorria uma dessas situações.

Em relação à comunicação entre a família e o educador, em ambas as valências, a mesma era realizada pessoalmente, quando se verificava necessidade de comunicar algo aos pais. Para os pais com o qual o contato pessoal não é tão constante devido aos horários, a comunicação é feita de forma escrita, sendo colocado um “recado” com a informação que se pretende comunicar aos pais na placa onde os mesmos assinam a chegada e a partida das crianças, de forma a que todos os pais tenham acesso. De fato é importante que isto aconteça, pois há casos de crianças que de manhã são levadas à instituição pelo pai e à tarde é a mãe quem vai buscar ou vice-versa, e por isso o fato da informação se encontrar ao alcance visual é uma mais-valia para os pais. Foi precisamente esta postura que adotei, pois penso ser a mais correta. Sempre que era necessário comunicar algo aos pais ou convidá-los para algo, era no momento do acolhimento ou ao irem buscar as crianças à sala que falava com eles, pois considero que as relações se vão fortalecendo através da comunicação e também do contato visual, sendo assim completamente distinto o ato de comunicar pessoalmente com os pais e o ato de deixar um “recado” na placa.

Outra forma de comunicação com os pais que era utilizada em ambas as valências é a exposição das pinturas, das colagens, dos projetos, entre muitos outros trabalhos produzidos pelas crianças. É uma forma de comunicar com os pais que promove igualmente a comunicação entre os pais e as crianças, pois ao observarem o que as crianças fazem diariamente surgem assuntos e os pais compreendem, principalmente em jardim de infância, os assuntos que as crianças levam para casa. Tendo em conta a riqueza desta forma de comunicação, foi também assim que comuniquei com os pais, principalmente a nível do projeto da mercearia, onde foi exposto todo o material elaborado com as crianças.

Focando agora outra forma de comunicação, importa referir as reuniões de pais.

Foi possível constatar que em ambas as valências as preparações para as mesmas têm em conta a disponibilidade dos pais, sendo estas marcadas para o horário a que normalmente a maioria dos pais vai buscar as crianças à instituição. Informa-se os pais com alguma antecedência e caso alguma família não tenha disponibilidade para estar presente no horário marcado, a educadora reúne-se com os pais num outro horário e conversam sobre os assuntos previstos para a reunião. Durante a reunião, principalmente em jardim de infância, são expostos os assuntos que irão ser tratados e os pais têm oportunidade de falar e de dar a sua opinião. Durante a reunião, várias vezes surge um ambiente descontraído e informal, demonstrando assim o à vontade que existe. Em creche, é notório um ambiente mais formal, oportuno devido ao fato de as relações serem mais recentes e para muitos dos pais, este processo ser uma novidade, principalmente para as crianças que são filhos únicos.

Na realidade é possível observar que em ambas as valências, entre os próprios pais das crianças existe um ambiente de respeito e de confiança, onde foi possível observar diariamente a presença de conversas sobre as crianças e a troca de opiniões sobre assuntos relacionados com as mesmas.

Em jardim de infância, o fato de existir um bom ambiente entre os próprios pais das crianças está relacionado com os vários contatos que são proporcionados aos pais, dentro e fora da instituição e às atividades realizadas em conjunto, criando-se assim um clima de confiança e de partilha. Em relação a estes momentos de interação entre pais, foi possível observar vários momentos em que estas situações aconteceram, como nas festas da instituição, em que nesta sala de jardim de infância eram os próprios pais que preparavam a festa para os filhos, o que permitia assim uma grande interação entre os pais nos momentos em que se juntavam na instituição para preparar a festa. Outros momentos que ocorreram fora da instituição, como atividades do dia da mãe, ou do dia da criança, em que juntavam os pais eram também promotores de uma boa relação entre os próprios pais e entre os pais e a educadora. Era notória a satisfação dos pais ao participarem em atividade na sala ou no exterior, ou na preparação das festas, pois ficavam muito entusiasmados e percebia-se o quanto se sentiam uteis na educação dos filhos. Assim, pode-se afirmar que os pais dispunham igualmente de uma grande disponibilidade para participar nas diversas situações que lhes eram propostas, fato esse que também poderá estar relacionado com a classe social representada pela maioria das famílias de ambas as salas: a classe média. De modo geral, todas as famílias pertencem a esta classe social e possuem empregos que lhes possibilitam uma flexibilidade de

horários, pois tal como foi possível observar no capítulo “Problemas na interação Família – Escola”, um dos problemas verificados na interação entre a família e a escola está relacionado com as classes sociais, pois regra geral, os pais com menos posses a nível económico dispõem de menos disponibilidade para participar na escola dos filhos, pois têm de cumprir um horário laboral específico, sem oportunidade de se ausentar, correndo o risco de perderem o trabalho caso isso aconteça.

Com todos estes aspetos que foram observados ao longo do estudo, é possível afirmar que a importância da relação entre a família das crianças e a escola é um aspeto bem presente e significativo e por isso são proporcionados às famílias vários momentos de participação na vida escolar.

Em jardim de infância essencialmente, as próprias crianças sugerem a presença dos pais em algumas atividades que decorrem na sala, pois é uma situação que acontece frequentemente e a qual as crianças não dispensam. É igualmente um acontecimento do qual todos desfrutam: educadora, pais e crianças.

Focando agora a minha prestação em relação à família das crianças, penso que de um modo geral foi positiva, pois aprendi bastante com os exemplos que observei das educadoras cooperantes, mas também com a parte teórica apreendida ao longo do curso. Infelizmente não me senti tão à vontade como gostaria, pois a minha timidez não foi fácil de ultrapassar e por isso, tal como já referi, era por vezes complicado conversar com pais mais reservados, pois eles próprios também não se davam muito a conhecer. No entanto sempre respeitei todos os pais e agi com profissionalismo em todas as ocasiões.

Tentei promover por várias vezes a interação dos pais com a escola e, nos momentos em que isso aconteceu foi bastante positivo, no entanto devido à má gestão de tempo feita por mim não foi possível proporcionar aos pais e às crianças mais momentos de partilha no interior da escola. Mais saliento que, observei como uma boa relação entre família e educador é importante para as crianças, pois é importante que os pais sintam que a sala das crianças é um espaço onde pode estar, onde pode dar opiniões, onde pode ensinar algo de novo e onde pode também aprender algo de novo. A comunicação entre educador e família é igualmente essencial e, apesar da minha já referida timidez, tentei sempre trocar opiniões com os pais, ouvir os seus receios e as suas explicações e eu própria e transmitir toda a informação relevante acerca das crianças.

Foi através da observação que compreendi algumas necessidades das crianças e

de que forma as mesmas poderiam ser concretizadas com a colaboração dos pais, tornando assim o processo muito mais rico em aprendizagens. Daí à sua realização foi um pequeno passo e os resultados foram bastante positivos.

De forma a concluir posso dizer que, apesar da minha prestação no decorrer das intervenções não ter sido tão positiva quanto eu tinha idealizado, a nível de aprendizagens relativamente à relação família escola, foi bastante enriquecedora e aprendi várias modalidades de envolvimento das famílias no contexto da escola, o que é bastante favorável para o meu futuro.

Capítulo 4 - Considerações Finais

Chegando ao final da elaboração deste relatório, importa lembrar de imediato a questão que levou à realização do mesmo: “A relação entre Educadores e a Família das Crianças”, ou seja, a dificuldade com que me deparei num estágio de licenciatura em me relacionar com os pais das crianças dessa sala, pois a educadora que acompanhava a sala já mantinha uma relação muito conturbada com os mesmos. Foi praticamente impossível chegar a esses pais devido também ao pouco tempo que passava na sala (uma manhã por semana) e, como o estágio decorria numa aldeia, os pais das crianças começavam a trabalhar muito cedo e quando eu chegava às nove horas à instituição, a maioria dos pais já tinha deixado as crianças na sala, o que não me permitia sequer encontra-los. Se assim não fosse, teria tentado alterar algumas situações que deixavam os pais desconfortáveis, como não poderem entrar na sala e unicamente ser permitido deixarem as crianças à porta e ajudá-las a colocar os casacos nos cabides, as suas opiniões e receios mal serem ouvidos e quando ouvidos serem desvalorizados, a relação entre educador e família ser subvalorizada existindo assim um ambiente tenso e frio.

Com isto, ao longo da elaboração deste relatório, bem como das minhas intervenções em creche e em jardim de infância tentei compreender a importância desta relação para os educadores, para as famílias e para as próprias crianças, e, compreendi claramente que uma boa relação entre estas estruturas só trás vantagens para todos os intervenientes no processo educativo. No entanto, posso também referir que por vezes não é uma relação fácil, e foco em particular o meu caso enquanto estagiária pois, nas salas onde intervim, existia uma relação muito positiva entre as famílias e as educadoras, e por isso, quando era necessário os pais darem alguma informação ou partilharem algo em relação às crianças, de imediato me pediam para chamar a educadora, pois tinham algo para partilhar. É compreensível, visto a boa relação que mantém, no entanto acabou por se tornar um obstáculo para mim pois, devido à minha timidez tornava-se complicado abordar os pais de modo a que percebessem que também podiam partilhar as situações relacionadas com a criança comigo. No entanto, no decorrer do estágio fui tentando ultrapassar a minha timidez e conversando com os pais, partilhando experiências das crianças, o que fez com que ao longo do tempo fossem confiando mais em mim e na minha presença na sala. As situações em que promovi a vinda dos pais à sala foram também uma mais valia para que a minha relação com os pais se fortalecesse.

Tal como já foi referido, esta relação não é simples pois cada pessoa é diferente e por vezes torna-se complicado para o educador lidar com tantas pessoas diferentes, e agir sempre de forma a criar um bom ambiente e não um ambiente negativo. Existem situações de tensão, situações de medo, situações de insegurança que o próprio educador tem de enfrentar, e muitas vezes as famílias exigem bastante, sem terem a noção do que é ser educador e das imposições que esta profissão acarreta. Consegui observar que, os pais estão mais exigentes mas ao mesmo tempo mostram mais dúvidas e têm mais medos, o que faz com que o educador tenha de falar mais com os pais, de modo a que compreendam tudo o que se vai passando no dia a dia. É muito importante que além de educador, seja também um bom ouvinte e um bom conselheiro.

Foi muito interessante para mim aprofundar um tema que há tanto me intrigava e que captava bastante a minha atenção. Foi possível para mim compreender ambas as posições: a posição do educador de infância e a posição dos pais das crianças, e por isso percebi de imediato a complexidade desta relação. Falo por exemplo em relação a uma reunião de pais que assisti na sala de jardim de infância, cujo tema principal foi a visita que as crianças iriam realizar ao jardim zoológico: era a primeira vez que a maioria das crianças iam sair de Évora, fazer uma viagem de autocarro e passar o dia inteiro fora num espaço público com dimensões tão grandes, ou seja, para os pais este passeio trazia muitas dúvidas, inseguranças e medos, no entanto para a educadora com tantos anos de experiência, apesar de cada grupo de crianças ser diferente e exigir um cuidado diferenciado, era só mais uma visita ao jardim zoológico e certamente teria tudo controlado tendo em conta a segurança das crianças. Foi por isso, muito importante para os pais a compreensão da educadora perante toda a situação, e o fato de ter explicado todo o processo bem como a disponibilidade demonstrada para responder a todas as questões e dúvidas que amedrontavam os pais, de modo a tranquilizá-los um pouco mais.

Com isto, pode-se chegar à conclusão que, se estas duas estruturas se compreendessem mutuamente, ou seja, o educador compreendesse os medos, ansiedades e dúvidas dos pais e os pais compreendessem a exigência da profissão de educador-de-infância e a forma como o educador trabalha tendo em conta o bem-estar principalmente da criança, mas também da família e da instituição que representa, talvez todo este processo de estabelecer relações fosse mais descomplicado.

Em relação aos objetivos que me propus, penso que todos foram alcançados, no entanto nem todos com a mesma facilidade. Respeitei todas as famílias e as suas formas

de estar, bem como todas as suas opiniões. Tentei sempre chegar aos pais através do respeito e da escuta, sendo que este foi um dos objetivos mais difíceis de alcançar, pois como já referi a minha timidez complicou a minha aproximação aos pais, no entanto ao longo da PES II e com as situações em que promovi a vinda dos pais à sala fui conseguindo ganhar confiança dos pais e eu própria ganhei mais confiança em mim mesma. Aprendi bastante com as educadoras cooperantes e com a forma como estas se relacionavam com a família das crianças, pois promoviam muitas atividades em que os pais participavam, o que fazia com que os mesmos se sentissem úteis no dia a dia dos filhos no interior da sala.

Assim, posso afirmar que todo o processo de intervenção e de investigação acerca deste tema fez com que eu crescesse bastante, a nível pessoal e profissional, pois fez-me compreender várias questões que até aqui desconhecia.

Apesar de trabalhoso, foi muito gratificante elaborar este relatório, tendo em conta que foquei e investiguei um tema tão importante para mim. Certamente que no futuro, irei ter em conta todas as situações pelas quais passei e com as quais aprendi, pois no mundo das crianças, também os adultos aprendem.

Referências

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Bonomi, A. (1998). O Relacionamento entre Educadores e Pais. In: Bondioli, A., Mantovani, S., *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. (p.161-172) Porto Alegre.

Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Silva, P., Marques R. (1993). *Os professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Diez, J. (1994). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Farinha, J. (2008). *A Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner*. Retirado em 18 de agosto de:
http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/mat_ped/Bronf_b&w.pdf.

Fontaine, A. (coord.) (2000). *Parceria Família – Escola e desenvolvimento da criança*. Porto: Asa Editores.

Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, J. (org.) (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: Asa Editores.

Mantovani, S., Terzi, N. (1998) A Inserção. IN: Bondioli, A., Mantovani, S. (orgs.). *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. (p.173 – 184) Porto Alegre.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Melo, M. (2012). *Desenvolvimento humano em contexto – O Modelo Bio-Ecológico de Bronfenbrenner*. Apresentação da Sessão nº 6 de Psicologia da Aprendizagem da Criança na Universidade de Évora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, nº 3. DEP-GEDEPE*. Lisboa. Editorial M.E.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

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

Rigolet, S. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais - Como criar parcerias no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.

Saraceno, C., Naldini, M. (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

Sarmiento, T. (org.) (2009). *Infância, família e comunidade – As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.

S/ autor, (2011). *ITERS & ECERS*. Powerpoint de aula do mestrado em Educação Pré-Escolar. Évora.

Silva, P., Stoer, S. (2005). *Escola-Família - Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de Notas de Campo e Reflexão Semanal

Semana 8 – 20 a 24 de maio de 2013

Notas de Campo

2ª feira - 20/05/2013 – Hoje, a M. e o D. trouxeram coisas para a nossa mercearia, tais como pacotes de leite e de iogurte, embalagens de cereais e por isso, logo no início da manhã, mostraram aos amigos o que traziam. O D. trouxe também cebolas de plástico e mostrou às crianças que ficaram curiosas se seriam cebolas a sério ou cebolas de plástico e por isso, tiveram oportunidade de mexer e perceber que eram só cebolas de plástico. Já na elaboração da planificação semanal em grande grupo, mesmo após de termos delineado as atividades inerentes à mercearia, as crianças continuavam muito focadas na mercearia e só falavam da mesma: “Eu vou trazer iogurtes de casa!” (V.), “Eu vou trazer leite!” (M.), “Eu vou trazer mais papas e cereais!” (D.), ao que eu disse: “Muito bem meninos, todos podem trazer coisas de casa para a nossa mercearia para termos muitos produtos para vender, mas agora vamos falar de outras coisas, podemos fazer mais coisas durante a semana, alguém tem ideias?” no entanto as crianças continuavam focadas na mercearia e por isso, com ajuda da Educadora V., sugerimos nós algumas situações diferentes, tal como a ida ao jardim, um jogo de mímica com as imagens dos animais do jogo que a V. trouxe e um jogo a partir da história “Quando a mãe era pequena” e as crianças ficaram igualmente entusiasmadas e desde logo aceitaram as propostas.

À tarde, li a história “Quando a mãe era pequena” que fala de objetos e situações do passado, coisas que existiam no tempo da mãe e que agora já evoluíram para coisas mais recentes, como é o caso da televisão, do telefone e do telemóvel, entre outros objetos. Este livro também fala da mercearia e do facto de ser um estabelecimento antigo mas que ainda existe, tal como pudemos observar nas nossas visitas à mercearia, no entanto atualmente na maioria dos casos existem supermercados e por isso é importante que as crianças percebam essa realidade.

3ª feira - 21/05/2013 – Na manhã de hoje realizámos a nossa sessão de físico motora no salão. Utilizámos o jogo dos animais que a V. levou para a sala na parte do aquecimento, em que as crianças tinham de andar como os animais representados nos cartões: caracol, cobra, canguru, coelho, entre outros. Depois, já no percurso que as

crianças iam realizar, utilizámos o jogo das partes do corpo, com o objetivo das crianças passarem pelos arcos tocando com a parte do corpo que estava representada no cartão. Depois, fizemos uma roda e fizemos um jogo de mímica, em que cada criança tinha de escolher um cartão de um animal e imitar esse mesmo animal no centro da roda para que as restantes crianças observassem e tentassem adivinhar de que animal se tratava. O animal preferido e mais imitado pelas crianças foi o leão.

Depois, seguimos para a sala e as crianças que na planificação semanal escolheram fazer o pão, sentaram-se comigo perto do meu computador. Comecei a conversa com as crianças perguntando se se lembram do que vamos fazer amanhã e os meninos responderam em simultâneo: “Pãooo!”. Depois, perguntei se sabiam como se chama a pessoa que faz o pão diariamente e o D. respondeu: “Sim, é o pãodeiro!” e o J. disse logo: “Não, é o Paaadeiro!” e eu respondi: “Tens razão J., é o padeiro! Vamos todos dizer: Padeiro!”. Depois, perguntei se sabiam como se faz o pão e as crianças disseram que não e perguntaram como é que era. Perguntei então aos meninos como é que podíamos saber isso, e a M. C. disse: “No computador da Sandra..” e por isso mostrei então uma imagem de um senhor amassar uma massa e a M. M. disse: “Massasse a massa!” e eu disse: Sim M. M. tens razão, amassa-se a massa que é feita de farinha, água e sal.”. Depois, mostrei um vídeo de um senhor a amassar o pão e todos imitámos o que o senhor estava a fazer. Depois disso, perguntei: “Então e depois de amassar a massa e ficar com a forma do pão, o que fazemos à massa?” e o D. disse: “Então depois metemos no forno!” e eu disse: “Sim D. tens razão, depois metemos a massa no forno muito quente!” e de seguida mostrei a imagem do padeiro a colocar o pão no forno com uma grande pá, para não se queimar. Depois disto, em forma de síntese, fizemos um pequeno registo sobre o que tínhamos aprendido para transmitirmos aos amigos na reunião de grande grupo. Depois de terminarmos, aproximei-me do T. e perguntei-lhe se queria ir agora cortar as caixas para o pão e fomos os dois. Expliquei ao T. que seria eu a cortar as caixas porque o x-ato é perigoso e o T. podia cortar-se, no entanto o T. ia-me dar as indicações de como iríamos cortar a caixa e segurar a mesma, de modo a participar totalmente na elaboração das caixas. O T. disse-me: “Temos de fazer os buracos nas caixas para parecer uma caixa de madeira!” e por isso, cortei a primeira tira de cartão e o T. disse que estava bem assim, mas que devíamos cortar mais três tiras, no entanto o espaço da caixa era reduzido e só conseguimos cortar mais duas, no entanto o T. concordou que ficava bem assim e no final ficámos satisfeitos com o resultado e

perguntei ao T.: “Parece ou não parece uma caixa de madeira?” e o T. respondeu: “Sim, parece mesmo!”.

4ª feira – 22/05/2013 – Na manhã de hoje fizemos o pão em massa de sal, bem como as caixas para as azeitonas. Juntei-me ao grupo de crianças que iram elaborar o pão: a M. C., a M. M., o D., o J. e o T. e a auxiliar E. ajudou as crianças que iam elaborar as caixas para as azeitonas, enquanto a Educadora V. encaminhou as crianças para as áreas e para as restantes atividades a decorrer na sala. Em relação ao pão, começámos por observar os ingredientes que tínhamos em cima da mesa: farinha, sal e água. Cada criança colocou um dos ingredientes no alguidar e depois de todos os ingredientes lá dentro, começámos a misturar os mesmos. Já misturados, começámos a amassar. As crianças estavam muito entusiasmadas e riam muito, principalmente a M. M., que inicialmente pensei não aderir muito à elaboração do pão, visto que quando tem as mãos sujas de tinta ou de massa de cor pede de imediato para ir lavar as mãos com ar afrito, no entanto aqui não, disfrutou bastante e só no final lavou as mãos. O D. dizia: “Hoje somos padeiros!”. Depois de amassarmos a massa, foi altura de darmos forma ao pão e por isso relembámos a forma do mesmo: “É assim redondo...” disse o D. e com isto as crianças começaram a modelar a massa. Cada criança modelou um pedaço de massa e no final perguntei o que fazíamos agora à massa e o J. respondeu: “Agora metemos nos tabuleiros que estão debaixo da mesa e metemos no forno na cozinha!”, e assim foi. Em relação às crianças que estiveram a fazer as caixas para as azeitonas, as mesmas foram elaboradas com fundos de garrações e as crianças decoraram com papel crepe de cor à sua escolha. Depois, em grande grupo, apresentaram aos amigos aquilo que estiveram a fazer.

À tarde, a partir da história “Quando a mãe era pequena”, fizemos um jogo. Levei imagens reais dos objetos e das situações da história e elaborei uma cartolina com duas colunas: uma referente às coisas do tempo da mãe e outra referente às coisas mais recentes. Relembámos a história e fomos observando as imagens reais dos objetos e ao mesmo tempo que as observávamos, as crianças indicavam em que coluna iriam ficar os objetos. Foi interessante observar que as crianças sabiam perfeitamente quais eram os objetos mais recentes e os objetos do tempo da mãe. Para o P. surgiram algumas dúvidas em relação aos objetos, no entanto quando comparávamos as imagens dos objetos mais antigos e dos mais recentes e falando sobre os mesmos, a dúvida do P.

ficava resolvida. Depois do jogo, a Educadora V. disse aos meninos que tínhamos uma visita surpresa e as crianças ficaram curiosas a olhar para a porta, aguardando que entrasse alguém na sala. Entrou finalmente a avó da M. que veio visitar os meninos. A avó da M. foi Educadora de Infância e explicou aos meninos que também tinha uma sala com muitos meninos. Depois, cantámos algumas canções com gestos que a avó nos ensinou e ficou prometida uma nova visita à nossa sala para nos ensinar mais canções e para contar uma história.

5ª feira – 23/05/2013- Na manhã de quinta-feira, começámos a elaborar o dinheiro para mercearia, as caixas para os rebuçados, bem como o próprio nome da mercearia: “Caretas”. A auxiliar E. ajudou as crianças que fizeram as caixas para os rebuçados, a Educadora V. ajudou as crianças que decoraram as letras do nome da mercearia e eu ajudei as crianças na elaboração das notas. As crianças que decoraram as letras do nome da mercearia podiam decorar da forma que quisessem, tendo à sua disposição pedaços de jornal, pedaços de tecido, feijões, entre muitos objetos que temos sempre ao dispor na sala, e assim foi: umas letras ficaram decoradas com pedaços de jornais, outras com pedaços de tecido e outras com feijões. Em relação ao dinheiro, inicialmente mostrei às crianças notas e moedas reais e as crianças tiveram oportunidade de observar e de mexer. Depois, falámos que era dinheiro a sério e para brincarmos na mercearia não podia ser com dinheiro a sério para não estragarmos mas informei as crianças que, tinha trazido em folhas imagens das notas e a A. M. disse: “Pois, assim com essas imagens já podemos brincar porque já não é dinheiro a sério.” Depois, em relação às moedas, observámos que as mesmas eram duras e não eram feitas de papel e perguntei às crianças se tinham ideias de como poderíamos fazer as moedas e a A. M. disse: “Temos de fazer com coisas duras, para ficarem parecidas às verdadeiras!” e eu respondi e sugeri: “Tens razão A. M.. Então e se fizéssemos com as cápsulas de café? Temos tantas na sala e são duras. O que acham?” e a M. abanou a cabeça afirmativamente e disse: “Batemos com o martelo para ficarem baixinhas e parecerem moedas!” e eu disse: “Sim, os meninos podem escolher quais são as cápsulas que querem e a Sandra bate com o martelo para ninguém se magoar, porque é preciso força.”, e assim ficou decidido. Depois de observámos os números que estavam nas notas e nas moedas e as crianças escolheram quais as notas que queriam picotar e procuraram as mesmas nas folhas que eu levei. Cada criança picotou duas ou três notas e de seguida fui perguntando a outras crianças da sala se queriam picotar uma nota e quase todas as

crianças participaram na picotagem das notas. Não sobrou tempo para iniciarmos as moedas, mas iremos fazê-lo amanhã.

Já tinha observado anteriormente que, num dos corredores do colégio, estava uma máquina registadora de brincar há já algum tempo, aparentemente sem “dono” e comentei com a Educadora V. e trouxe-a para a sala. A Educadora V. tentou saber se pertencia a alguma sala, no entanto aparentemente não pertence a nenhuma sala, e, como vamos precisar de uma máquina registadora para a nossa mercearia, iremos ficar com esta e por isso, na reunião de grande grupo onde as crianças partilharam com os amigos o que estiveram a fazer durante a manhã, apresentei a caixa registadora para a nossa mercearia.

6ª feira – 24/05/2013 – Na manhã de sexta-feira dirigi-me ao centro de saúde, pois estava doente e por isso só fui à instituição na parte da tarde. À tarde, reunimo-nos em conselho de modo a verificarmos o que foi feito ao longo da semana e o que ficou por fazer e que irá ser feito para a próxima semana. Uma das coisas que iremos fazer na próxima semana será convidar algumas mães a virem à sala fazerem biscoitos para a inauguração da mercearia, que se irá realizar, conforme decisão das crianças, na tarde de quarta-feira. Já tínhamos falado na semana anterior em convidar a mãe da V., do T. e do F., no entanto as crianças quando se aperceberam que iríamos convidar essas mães, todas as crianças queriam que a sua mãe viesse à sala. Por isso, escolhemos a partir das fotografias das crianças, tirando à sorte. Saiu assim a mãe da L., a mãe da M. e a mãe do P. e combinámos que, de entre estas mães, íamos convidar e ver quem podia vir. Se a mãe não pudesse vir, viria numa outra situação. As crianças aceitaram a decisão no entanto o T., primo do P., ficou muito triste e a chorar pois a sua mãe não tinha sido a escolhida. Falei com o T. e expliquei-lhe que não podiam vir todas as mães fazer biscoitos, no entanto havia mais coisas que as mães podiam vir fazer à sala, como por exemplo contar a história que os amigos iam emprestar para levar para casa e perguntei se queria convidar a mãe para vir contar a história, no entanto o T. negou e disse novamente que queria que a mãe viesse fazer os biscoitos. Expliquei novamente o que já tinha explicado e perguntei ao T. se gostava que a mãe viesse contar a história à sala ou não e a criança disse que sim, então eu disse que podíamos convidar a mãe do T. a vir contar a história e o T. aceitou e ficou um pouco mais animado.

De seguida fizemos a troca de livros entre as crianças, de modo a que, quando os pais chegassem, os livros já estivessem divididos pelas crianças. Inicialmente, mostrei a

caixa com os livros e perguntei às crianças se se lembravam para que eram aqueles livros, ao que a M. respondeu: “São os nossos livros para a troca!”, e eu disse: “É isso mesmo M., são os livros que os meninos trouxeram de casa para emprestarem a outros meninos para levarem para casa e lerem com os pais. Quem trouxe um livro vai emprestar a um amigo e vai levar um livro emprestado para ver em casa com os pais no fim de semana, e na segunda-feira trás novamente para a sala para devolver ao amigo que emprestou.”. Depois, expliquei que íamos fazer a troca de livros através de um jogo e assim foi: cada criança que tinha levado livro tirou um papel de uma caixa e esse papel tinha um número escrito. Cada livro tinha também um número e, por isso, fui mostrando os livros, perguntando: “O número 1, quem tem o papelinho com o número igual a este?” e o J. disse de imediato: “Sou eu!” e mostrou o papel que continha o número 1. Assim foi, até chegarmos ao número 13, o número de livros que tínhamos. Depois, expliquei às crianças que não tinham trazido livros que para a semana podiam ainda trazer e fazíamos uma nova troca.

Ao chegarem os pais, as crianças estavam entusiasmadas com a troca de livros e iam de imediato buscar o livro que lhes tinha sido atribuído através do jogo que fizemos.

Reflexão Semanal

Esta semana continuámos com a elaboração dos produtos para a mercearia, visto a inauguração da mesma se realizar já na próxima semana. As crianças estão bastante entusiasmadas com o projeto e ao longo da semana trouxeram várias coisas de casa para colocarmos na mercearia. Logo na segunda-feira, tal como referi nas notas de campo de segunda-feira, dia 20, a M. e o D. trouxeram produtos para a mercearia. Assim que cheguei ao salão, o D. veio ter comigo e disse-me: “Sandra! Trouxe coisas para a mercearia. Trouxe leite, papa do M., chá e cebolas!” e eu disse: “Boa D.. Pediste à mãe para guardar as coisas foi?” e o D. respondeu: “Sim, a minha mãe guardou tudo. E amanhã vou trazer mais coisas!”. Passado alguns minutos chegou a M. acompanhada do pai e depois do beijinho de bom dia, enquanto o pai assinava a criança estendeu-me a mão dando-me um saco que trazia, e ao mesmo tempo o pai disse: “A M. trás coisas para a mercearia, ouvimos falar que vão fazer uma...” e eu disse: “Sim é verdade, os meninos quiseram construir uma mercearia e por isso, além das coisas que estamos a fazer na sala, é importante que tragam coisas de casa!” o pai da M. sorriu e olhou para a M. dizendo: “Temos de trazer mais coisas então!”. De seguida, despediu-se da M. e foi-

se embora, enquanto a M. me ficou a mostrar o que tinha dentro do saco. Este entusiasmo e interesse que as crianças demonstram é fundamental para que o projeto da construção da mercearia siga em frente. Muitos pais têm partilhado comigo o fato de ultimamente as crianças falarem bastante em casa do que estão a fazer na sala para a mercearia, e isso demonstra que estão bastante conscientes do que estamos a fazer e que têm bastante interesse nisso. É uma grande motivação para o educador, e principalmente para mim enquanto estagiária, saber que estou a ir de encontro aos interesses das crianças, que estou a conseguir ouvir as crianças e que as situações proporcionadas ao grupo são do seu próprio interesse e vontade. É muito bom ouvir os pais contarem-nos que as crianças “levam” o dia a dia da sala de jardim de infância para casa e que contam aos pais o que fizeram. Só com entusiasmo e interesse por parte das crianças isto acontece, e só isto já é uma forma de divulgação do projeto aos pais, no entanto é essencial que os pais observem e até participem no decorrer do projeto.

A divulgação do projeto num trabalho de projeto é essencial, pois é a forma de as crianças mostrarem o que fizeram e o que aprenderam, tal como nos diz o manual Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar: “Faz parte intrínseca de um trabalho de projeto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem de fazer a síntese da informação adquirida para a torna apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja da sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos.” (Ministério da Educação, p. 143, 1998)., e por isso a divulgação do nosso projeto foi pensada desde cedo e ao contrário do que é habitual, não ficou para o fim, pois, depois de uma conversa com a Educadora V. achámos importante que os pais e a restante comunidade educativa do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade acompanhasse a elaboração dos produtos para a nossa mercearia e, por isso, seria importante que os produtos fossem sendo expostos à medida que fossem realizados, para que quando os fossemos colocar na mercearia, já tivessem sido expostos e as pessoas já tivessem observado os mesmos.

Por isso, na segunda-feira expus no placard de cortiça que se encontra à entrada da sala os produtos que elaborámos na semana anterior: bacalhau, rebuçados, azeitonas de papel e azeitonas em massa de sal. Coloquei como título “Exposição da Mercearia” e de seguida coloquei legendas em cada produto exposto. Além disso, expus os registos com as coisas que temos ficado a saber ao longo do projeto, por exemplo, a nível da azeitona, as crianças fizeram uma pequena pesquisa no computador, onde observaram

imagens de oliveiras e imagens de azeitonas, e, eu levei azeitonas reais e folhas reais de oliveira. Tudo isto com o objeto das crianças ficarem a saber de onde vem a azeitona e como são as azeitonas, para que posteriormente as pudessem fazer.

À tarde após as crianças acordarem da sesta, expliquei que à entrada da sala eu tinha colocado os produtos que temos feito para a nossa mercearia, de modo a que os pais pudessem ver o que temos feito ao longo dos dias e alertei os meninos que deveriam dizer aos pais para verem a exposição e que lhes deveriam contar o que fizemos.

Em relação às pesquisas realizadas tendo em conta o que estamos a elaborar para o projeto, como foi o exemplo desta semana (a nível do pão), é essencial que as crianças tenham noção do que vão fazer e de como se faz, neste caso o pão, e por isso fizemos inicialmente a pesquisa no computador, observando as imagens do padeiro, os vídeos do padeiro a amassar o pão, as imagens do padeiro a colocar o pão no forno, e as imagens do pão já feito. Nem todas as crianças tiveram interesse em elaborar o pão e por isso nem todas as crianças fizeram esta pesquisa comigo, no entanto é essencial que as conclusões a que chegámos sejam transmitidas ao grupo, para que todas as crianças adquiram este conhecimento. É por isso que, quando em pequeno grupo descobrimos coisas novas ou chegamos a conclusões, de seguida quando nos juntamos em grande grupo, as crianças que fizeram a pesquisa transmitem ao grupo o que observaram e o que descobriram. Tal como nos diz o manual *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*: “Para responder aos interesses reais mas diversificado das crianças, o projeto deverá apenas envolver o pequeno grupo que está interessado. Mas, para que os saberes construídos por esse pequeno grupo possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram diretamente no projeto.” (Ministério da Educação, p. 104, 1998).

Em relação à situação da negociação com o T. que expliquei nas notas de campo de sexta-feira, dia 24 de maio, penso que é um aspeto em que tenho ainda algumas dificuldades, pois quando as crianças dizem que querem uma coisa e aquilo que querem não se pode realizar, é complicado para mim dar a volta à situação. Nesta situação em específico, não seria viável que viessem mais mães à sala, pois já temos o número suficiente de mães para a elaboração dos biscoitos, no entanto para o T. isso não foi simples de compreender até porque, a mãe do primo podia ir à sala e a mãe dele não. Quando tentei que a mãe do T. viesse à sala contar a história do livro da partilha entre as

crianças, o T. mostrou-se insatisfeito com esta resolução para o problema e por isso, eu podia ter arranjado outra solução, mas no momento o que me ocorreu foi explicar novamente de forma mais simples, de modo a verificar se a criança aceitava esta sugestão ou não. O T. aceitou, no entanto continuou um pouco triste e fez-me pensar se podia ter incluído a mãe do T. na elaboração dos biscoitos, mas por outro lado seria complicado alterar o que disse inicialmente e incluir a mãe do T., pois todas as crianças queriam que as mães fossem fazer biscoitos, e, se o combinado foi tirar à sorte através das fotografias, seria pouco justo para as outras crianças abrir uma exceção. Daí, talvez a melhor forma seria negociar com o T. o que é que ele gostava que a mãe viesse fazer à sala, visto que não podia ir fazer os biscoitos por já haver 6 mães para os fazerem (número combinado com as crianças antes da escolha através das fotografias), no entanto deixando esta decisão ao critério do T., talvez a criança escolhesse algo que gostasse que a mãe fosse fazer à sala.

Existem também outras formas de resolver estas situações. Uma por exemplo seria pedir a colaboração dos amigos para que possam dar sugestões para resolver este problema e, através das sugestões que as crianças vão dando, talvez consigamos chegar a uma forma de solucionar o problema e assim, todo o grupo iria ajudar na resolução do problema que inicialmente é do T., mas expondo-o ao grupo, passa a ser um problema do grupo que deve ser resolvido em conjunto. Talvez as próprias crianças encontrassem uma solução que agradasse mais ao T. e a criança teria ficado mais satisfeita e por isso, futuramente, quando surgir uma situação deste género, irei pedir ajuda ao restante grupo, de modo a chegarmos a uma solução.

Apêndice 2 – Resultado de avaliação com a utilização da ITERS

ITERS – Escala de Avaliação do Ambiente em Creche	
I. Mobiliário e sua disposição para crianças	
1. Móveis para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança)	(6) Excelente. Mobiliário que permite um nível de independência apropriado para a criança (Ex. as crianças usam cadeiras e mesas pequenas e camas quando estiverem preparadas). Mobiliário de adulto confortável para utilizar em cuidados de rotina. A maior parte do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.
2. Móveis usadas nas atividades de aprendizagem	(5) Bom - Prateleiras baixas e abertas habitualmente utilizadas, permitindo acesso dos bebês e crianças aos brinquedos seguros. - Prateleiras fechadas utilizadas para guardar brinquedos que necessitam supervisão e brinquedos extra permitindo rotatividade de utilização. - Caixas robustas utilizadas para manter os brinquedos separados e organizados (Ex: recipiente para blocos, caixa robusta com guizos).
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	(5) Bom Uma área especial confortável e acolhedora está sempre disponível (Ex. manta, almofadas, colchão macio e mobiliário adaptado). As áreas confortáveis estão protegidas da brincadeira ativa Há muitos brinquedos macios e fáceis de limpar, disponíveis a maior parte do dia
4. Arranjo da sala	(5) Bom - Áreas de rotinas convenientemente arranjadas (Ex: berços com acessos fáceis, os acessórios para mudança de fraldas estão acessíveis, água quente disponível sempre que necessário, o chão onde se encontram as mesas de comer é fácil de limpar). - Áreas separadas para brincadeiras ativas

	<p>ou calmas (Ex: através de prateleiras baixas).</p> <p>- Os bebés têm espaço e materiais para explorar enquanto estão protegidos das crianças que se movimentam mais.</p>
5. Material exposto para as crianças	<p>(7) Excelente</p> <p>Rabiscos feitos pelas crianças expostos nas salas.</p> <p>Fotografias dos bebés e das crianças do grupo, das suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos ao nível do olhar da criança.</p> <p>- Imagens protegidas para não serem rasgadas (Ex: revestidas com plástico transparente).</p> <p>- Imagens e mobiles mudados periodicamente.</p>
6. Chegada/partida	<p>(7) Excelente</p> <p>O pessoal usa o tempo de chegada e de partida como tempo de partilha de informação com os pais.</p> <p>O pessoal dá aos pais informação específica acerca de como correu o dia (ex. atividades de jogo, humor, novas competências.)</p>
II. Cuidados pessoais de rotina	
7. Refeições/refeições ligeiras	<p>(5) Bom</p> <p>Os bebés/crianças são alimentados separadamente ou em pequenos grupos.</p> <p>As refeições / refeições ligeiras são relaxadas (Ex. o prestador de cuidados é paciente com as crianças que comem devagar, com a sujidade).</p> <p>Bebés e crianças encorajados a comerem sozinhos.</p> <p>As ementas são afixadas para os pais.</p> <p>O prestador de cuidados fala com os bebés e crianças e proporciona momentos sociais agradáveis.</p>
8. Sesta	<p>(5) Bom</p> <p>Sesta personalizada (ex. berço ou colchão colocado no mesmo local, cobertor especial ou brinquedos para abraçar, bebés colocados na sua posição favorita de dormir, práticas familiares).</p> <p>As crianças são facilmente incluídas em planos de grupo (ex. local sossegado para crianças cansadas, para que comecem a</p>

	<p>sesta mais cedo).</p> <p>Quando estão acordados e prontos para brincar, os bebés/as crianças são retirados dos berços ou é-lhes permitido que saiam do colchão.</p>
9. Fraldas/hábitos de higiene	<p>(7) Excelente</p> <p>Os momentos de mudanças de fraldas e idas à casa de banho são utilizados como tempo para falar e desenvolver uma relação calorosa com as crianças.</p> <p>As mudanças de fraldas e idas à casa de banho são utilizados para promover a autonomia em competências de higiene e de vestir (ex. lavar as mãos, usar papel higiénico, abotoar-se).</p> <p>Os pais são informados acerca da mudança de fraldas/idas à casa de banho durante o dia (ex. registo escrito disponível para bebés).</p>
10. Cuidados pessoais	<p>(5) Bom</p> <p>É dispensada atenção à aparência dos bebés e crianças (ex. cara lavada, são limpas após brincadeiras sujas, cabelo penteado com pente próprio, uso de bibes se necessário).</p> <p>No arranjo pessoal é encorajada a autonomia, de acordo com as capacidades da criança (ex. a criança coopera na mudança da roupa, é encorajada a lavar as próprias mãos).</p> <p>As atividades de cuidados pessoais são tornadas mais agradáveis para o bebé/criança (ex. o prestador de cuidados canta canções, lava a cara da criança suavemente e evita que esta chore).</p>
11. Práticas de saúde	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - São feitas adaptações para satisfazer as necessidades de bebés/ crianças doentes (Ex: área sossegada para descansar, bebés/ crianças irrequietos são pegados ao colo). - O prestador de cuidados é um bom modelo de práticas saudáveis (Ex: em frente às crianças só come alimentos saudáveis).
12. Política de saúde	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - São registados problemas especiais de saúde como alergias, perda auditiva ou hiperatividade e a informação é utilizada na planificação. - Os pais tomam conhecimento das regras

	<p>para atendimento das regras para frequência durante a doença.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os medicamentos só são dados com autorização escrita dos pais e instruções exatas.
13. Práticas de segurança	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente planejado de forma a evitar problemas de segurança (Ex: crianças mais pequenas separadas das maiores durante as brincadeiras ativas, equipamento exterior adaptado ao tamanho das crianças). - As crianças conhecem as regras de segurança o mais cedo possível.
14. Política de segurança	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Substitutos competentes estão familiarizados com as atividades do prestador de cuidados, com as especificidades das crianças e com os planos de emergência. - Está permanentemente disponível na instituição pelo menos uma pessoa com treino de primeiros socorros (incluindo CPR).
III. Escuta e Conversação	
15. Uso informal da linguagem	<p>(7) Excelente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante o jogo e durante as rotinas, o prestador de cuidados fala com a criança/bebé acerca das atividades. - O prestador de cuidados repete o que as crianças dizem, adicionando palavras e ideias quando apropriado. - O prestador de cuidados acrescenta algo à compreensão que as crianças têm da linguagem de todos os dias (Ex: fornecer instruções claras, repete frequentemente novas palavras). - O prestador de cuidados mantém um bom equilíbrio entre o ouvir e o falar (Ex: não sobrecarrega a criança com conversação constante).
16. Livros e figuras	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos 12 livros para bebês/crianças (mas nunca menos de um para cada criança do grupo), acessíveis diariamente durante a maior parte do dia. - O prestador de cuidados fala acerca de figuras, lê livros ou diz rimas e lenga-

	lengas diariamente para a criança individualmente ou para pequenos grupos de crianças interessadas.
IV. Atividades de Aprendizagem	
17. Coordenação olho/mão	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variedade de materiais de coordenação olho/mão apropriados à idade, de diferentes tipos, cores, tamanhos, formas e texturas, em bom estado, acessíveis diariamente para uso independente. - Materiais que não podem estar acessíveis para uso independente são oferecidos diariamente às crianças, para livre escolha com supervisão (Ex: lápis de cor, brinquedos com muitas peças pequenas).
18. Jogos de atividade física	<p>(3) Mínimo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Áreas organizadas no interior para crianças e bebês gatinharem e andarem durante grande parte do dia. - Atividades físicas no exterior fornecidas aos bebês/crianças pelo menos três vezes por semana, ao longo de todo o ano, exceto se estiver muito mau tempo. - Algum equipamento e brinquedos adequados à idade utilizados diariamente; todo o equipamento está em bom estado.
19. Arte	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças com 12-18 meses usam algum material de arte três vezes por semana. - É fornecido às crianças com mais de 18 meses algum material de arte, diariamente. - Os trabalhos de arte das crianças estão expostas ao nível do seu olhar, na área das brincadeiras. - É encorajada a expressão individual.
20. Música e Movimento	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados canta informalmente com as crianças todos os dias. - Outras atividades musicais feitas diariamente com os adultos (Ex: discos, danças, instrumentos musicais). - Estão disponíveis diariamente muitos brinquedos musicais e outros que provocam ruído. - Crianças encorajadas a dançar, bater

	palmas ou cantar.
21. Blocos	(5) Bom - Variedade de blocos e acessórios disponíveis diariamente, durante a maior parte do dia. - Blocos e acessórios separados pelo tipo. - Espaço para as crianças brincarem com blocos fora de locais de passagem, com uma superfície firme.
22. Jogo do “faz-de-conta”	(5) Bom - Variedade de materiais para jogo de “faz-de-conta” acessíveis diariamente no interior. - Foco no que as crianças veem na vida real (Ex: rotinas da casa, trabalho dos pais). - É utilizado algum mobiliário adequado ao tamanho das crianças (Ex: fogão pequeno, carrinho de bebé).
23. Jogos de água e areia	(1) Inadequado - Não estão disponíveis jogos de areia para as crianças com 24 meses ou mais velhas. - Não estão disponíveis jogos de água para crianças com 12 meses ou mais velhas.
24. Consciência cultural	(1) Inadequado - Todas as bonecas, livros e imagens visíveis são de uma só raça.
25. Interação com pares	(7) Excelente - O prestador de cuidados reforça as interações sociais positivas (Ex: sorri e fala para os bebés que reparam noutras crianças, elogia a criança por ir buscar um brinquedo duplicado). - O prestador de cuidados salienta e fala sobre exemplos de interação social positiva (Ex: ajuda as crianças a aperceberem-se da partilha, a darem a vez, a confortarem-se).
V. Interações	
26. Interação criança/educadora	(5) Bom - Ao longo do dia é frequente a interação positiva criança/educadora (Ex: o prestador de cuidados dá início a jogos físicos e verbais, responde quando as crianças iniciam interações, mostra prazer nas atividades das crianças). - O prestador de cuidados e os

	<p>bebés/crianças estão relaxados, a voz é agradável e o sorriso é frequente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante o dia há muitos contactos físicos calorosos, o prestador de cuidados pega nas crianças. - A interação criança/ prestador de cuidados é semelhante com todos os prestadores de cuidados, incluindo substitutos.
<p>27. Disciplina</p>	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poucos problemas disciplinares porque o programa está estruturado de forma a evitar o conflito e a promover a interação apropriada às idades (Ex: há brinquedos duplicados acessíveis, existe uma área protegida para as crianças que têm brinquedos favoritos, transições suaves). - Métodos alternativos de disciplina utilizados eficazmente (Ex: remover as crianças de uma atividade negativa, redirecionamento). - expectativas realistas e baseadas na idade e capacidade de cada criança (Ex: o prestador de cuidados é paciente com um bebé que chora e com reações negativas das crianças). - O prestador de cuidados reage de forma consistente ao comportamento das crianças.
<p>VI. Estrutura do programa</p>	
<p>28. Plano de atividades diárias</p>	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variedade de atividades livres na maior parte do dia. - O plano contempla equilíbrio entre atividades no interior e no exterior. - Atividades ativas ou calmas variadas de acordo com as necessidades das crianças. - Experiências de jogo e de aprendizagem incorporadas nas rotinas (Ex: o prestador de cuidados canta para os bebés enquanto muda as fraldas, deixa as crianças ajudarem a pôr a mesa para as refeições ligeiras).
<p>29. Supervisão de atividades diárias</p>	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados mantém supervisão a todo o grupo enquanto trabalha com uma só criança ou um pequeno grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados observa atentamente e intervém para evitar problemas (Ex: evita o conflito trazendo brinquedos duplicados, afasta brincadeiras ativas que perturbam brincadeiras calmas). - O prestador de cuidados brinca com as crianças e valoriza o que elas fazem. - O prestador de cuidados reage rapidamente para resolver problemas fornecendo suporte e conforto.
30. Cooperação entre o pessoal	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - A informação acerca da criança é comunicada diariamente entre o pessoal (Ex: informação sobre rotinas, atividades de jogo, humor da criança). - Fornecido tempo para a comunicação entre o pessoal. - As interações entre o pessoal são positivas e transmitem um sentimento de conforto e suporte. - As responsabilidades são divididas de forma que tanto as atividades de jogo como as de cuidados são executadas calmamente.
31. Procedimentos para crianças excepcionais	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados providencia atividades, adapta os planos para atender às necessidades específicas da criança (Ex: procura brinquedos que a criança possa usar, fornece atividades ao nível da criança). - Se necessário o prestador de cuidados adapta o ambiente físico (Ex: põe rampas ou corrimão). - O prestador de cuidados interage com as crianças excepcionais tanto como as outras.
VII. Necessidades do adulto	
32. Necessidades pessoais dos adultos	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponível área de descanso para os adultos. Pode ter uso duplo (Ex: escritório, local de arrumação). - Mobiliário de adultos na sala de descanso. - Móvel conveniente para guardar objetos pessoais, com procedimentos de segurança se necessário. - São fornecidos intervalos de manhã, de tarde e para o almoço.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecidas facilidades para as refeições/refeições ligeiras do pessoal (Ex: espaço no frigorífico, facilidades para cozinhar).
33. Oportunidades para desenvolvimento pessoal	<p>(3) Mínimo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns materiais na biblioteca profissional (Ex: alguns livros sobre cuidados de bebés/crianças, revistas ou materiais curriculares para melhorar o desempenho das educadoras). - No mínimo uma reunião mensal de pessoal, que aborde pelo menos assuntos administrativos. - Alguma formação em serviço para as educadoras (Ex: as educadoras partilham ideias para os programas das crianças nas reuniões de pessoal, frequência ocasional de workshops).
34. Área de reuniões de adultos	<p>(5) Bom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante todo o dia há um espaço privado disponível para reuniões. - A dupla utilização do espaço de conferências não torna difícil a planificação. - Durante algum tempo do dia/noite há uma área para reuniões de grupos de adultos.
35. Procedimento para com os pais	<p>(3) Mínimo</p> <ul style="list-style-type: none"> - É fornecida aos pais, por escrito, informação administrativa acerca do programa (Ex: pagamentos, horas de serviço, regras de saúde para atendimento). - Alguma informação disponível sobre como educar a criança (Ex: conversas com os pais quando requisitadas, material apropriado para os pais). - Algumas possibilidades para os pais se envolverem no programa da criança (Ex: pode trazer um tratamento especial no dia de anos, lanche com o filho).

Após a avaliação feita, importa fazer um pequeno levantamento dos dados. Pode-se então afirmar que, a nível da avaliação, observei subescalas que tiveram uma melhor pontuação e não houve nenhuma que tivesse piorado, no entanto logo na primeira subescala que é referente ao Mobiliário e sua disposição para as crianças, na

minha intervenção na PES I avalei a mesma com o valor máximo (7 – excelente) no entanto no decorrer da PES II cheguei à conclusão que me precipitei um pouco nesta avaliação, pois não considerei o parâmetro que fala acerca do mobiliário de adulto confortável para utilizar em cuidados de rotina e, ao longo das 5 semanas que intervim na sala de creche apercebi-me que na realidade não tínhamos qualquer mobiliário desse género, ou seja, no dia a dia na sala os adultos não tinham cadeiras, ou cadeirões confortáveis para se sentarem, utilizando para esse efeito o chão, não havia almofadas, unicamente a “lagarta” onde as crianças se sentavam e por isso a nível de desgaste físico era um pouco complicado, pois com um grupo de 17 crianças a necessitarem de cuidados, de colo, de carinho, talvez se o ambiente fosse mais confortável, tornava-se mais cómodo para os adultos e para as crianças. No entanto, não foi possível qualquer alteração no decorrer da minha intervenção, pois ao colocarmos na sala cadeiras ou cadeirões para os adultos, o espaço da sala tornava-se mais reduzido, o que fazia com que as 17 crianças ficassem com menos espaço para as suas brincadeiras do dia a dia. Além disso, esta sala de creche é a sala de acolhimento das restantes crianças de creche e de berçário, e por vezes tínhamos até mais de 17 crianças dentro da sala, o que dificultava ainda mais a alteração a nível do espaço. Devido a essa alteração não ter sido possível, o que fiz foi levar algumas mantas e principalmente depois do lanche, sentava-me com as crianças em cima das mantas e fazíamos várias brincadeiras utilizando as mantas, pois sempre era mais confortável do que nos sentarmos no chão, como era o caso do jogo do esconde-esconde que podemos encontrar na Planificação Diária nº 18 de dia 13 de março: “Jogo do esconde-esconde - Depois do lanche e da higiene, irei sentar-me em cima de algumas mantas com as crianças e com a ajuda de uma manta irei esconder vários objetos da sala, como peluches e brinquedos da sala e pedir às crianças que adivinhem o que está escondido na manta. Deixarei que as crianças mexam no objeto sem ver qual é, e de seguida mostrarei um bocado do objeto para que seja mais fácil para as crianças identificarem o mesmo, através da cor, por exemplo. “

Assim, considerei que, a subescala Mobílias para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança) baixou a pontuação de 7 para 6, tendo em conta a melhor observação que fiz e o facto de ter estado presente na sala diariamente durante 5 semanas.

Em relação às prateleiras, na avaliação que fiz na PES I, cheguei à conclusão que “algumas das prateleiras encontram-se inacessíveis às crianças, o que faz com que as mesmas não possam chegar aos objetos que pretendem e tenham de pedir a um

adulto. Este fato prejudica o desenvolvimento da sua autonomia, pois a criança tem de aguardar que o adulto lhe entregue os objetos, enquanto que, se se encontrassem ao seu alcance, a criança poderia ir buscá-los por sua iniciativa.”, no entanto observei que quando cheguei à sala no primeiro dia de observação da PES II, os brinquedos que as crianças utilizam no dia a dia e que são seguros para brincarem sozinhas se encontravam nas prateleiras mais baixas e unicamente os objetos que necessitam de supervisão por parte do adulto ou os brinquedos que são utilizados com menos frequência para existir sempre rotatividade a nível dos brinquedos se encontravam nas prateleiras mais altas ou nos armários fechados. Todos os outros brinquedos se encontravam ao alcance das crianças, dentro de caixas de plástico e unicamente eram colocados nas prateleiras altas quando a sala era arrumada para ser preparada para a sesta. Logo que as crianças voltavam para a sala, as caixas dos brinquedos já estavam no chão à sua disposição, permitindo que as crianças escolhessem aquilo com que queriam brincar.

Em relação ao material exposto para as crianças, no decorrer da PES II, eram expostos todos os materiais feitos pelas crianças, todos os materiais utilizados para contar histórias, lengalengas e canções bem como as fotografias de situações que ocorreram na sala de creche, tais como a presença de vários pais para contarem histórias ao grupo. Todos os materiais eram colocados ao nível do olhar das crianças e protegidos com plástico grosso e transparente para que as crianças não os rasgassem ou arrancassem da parede. Posso dar um exemplo concreto desta exposição de materiais, neste caso a nível de fotografias, pois no decorrer da minha proposta de interação dos pais na sala de creche, e aproveitando que o S. fazia anos, os pais do menino sugeriram que, depois de cantarmos os parabéns e comermos o bolo, o pai do S. tocasse viola e cantássemos algumas canções e assim foi. Na tarde do aniversário do S., sentámo-nos em grande grupo e cantámos várias canções acompanhados pela viola. Esta situação não foi passada em vão e a imagem da viola ficou exposta na sala juntamente à fotografia do pai do S. a tocar, tal como podemos observar na reflexão de 11 a 15 de março, “No dia seguinte aos pais do S. estarem presentes na sala, fizemos o registo da tarde anterior e levei uma imagem real de uma viola, e as crianças reagiram apontando para a mesma e o S. disse uma palavra, como que dizendo viola e eu perguntei: “É uma viola? Como a do pai?” ao que o S. abanou a cabeça afirmativamente. A imagem real da viola irá ficar exposta na sala, para que as crianças se lembrem do instrumento e para que falemos sobre o mesmo sempre que se proporcione. É muito importante que sejam colocadas à disposição das crianças na sala de creche imagens reais de situações que vão

acontecendo, ou objetos que as crianças vão conhecendo, pois é uma forma de promover o diálogo entre o adulto e a criança, pois através destas imagens o adulto pode perguntar à criança o que é aquilo, quando aconteceu, como aconteceu e tudo isto faz com que exista comunicação entre a criança e o adulto. Cabe ao educador escutar cada criança e dar valor ao que é dito, de modo a que as crianças tenham gosto em comunicar e em expressarem-se. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: “A capacidade do educador escutar cada criança, (...) de comunicar com cada criança e com o grupo (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Em relação à arte, a avaliação da mesma passou de mínimo para bom, pois no decorrer da minha intervenção tive este aspeto em conta, proporcionando às crianças momentos em que pintassem com os dedos, em que carimbassem com a mão utilizando tinta, em que fizessem colagens de diferentes tipos de papel e em que brincassem com massa de cor. Podemos observar isso na planificação de dia 26 de fevereiro: “(...) as crianças vão ter oportunidade de explorar, rasgando, dois tipos de papel: papel de jornal e papel crepe. Este momento será em pequeno grupo (...) Durante a rasgagem de papel falarei com as crianças, fazendo-as verificar as diferenças entre os papéis, como a cor, a textura e o som que fazem ao rasgar. Após terem explorado, rasgando, uma quantidade considerável de papel, daremos início à colagem. Com um pincel com cola branca, ajudarei as crianças a colocar cola na folha branca, e de seguida, aproveitando os pedaços de papel que as crianças acabaram de rasgar, ajudarei (se necessário) a decorar a folha com os pedaços de papel que as crianças escolherem. Por último, irei escrever o nome das crianças na folha, fazendo alusão a isso dizendo: “Muito bem! Que colagem tão linda! Agora vamos escrever aqui o teu nome para todos saberem quem fez.””

Em relação ao “faz-de-conta” no decorrer da PES I, após a avaliação efetuada considerei que: “Em relação ao jogo do “faz-de-conta”, existem poucos materiais na sala que proporcionem experiências de faz-de-conta às crianças, e por isso é bastante raro observar as crianças a desenvolverem o jogo simbólico.”. No entanto, no início da minha observação na PES II, observei que na sala se encontrava um novo espaço, chamado “cozinha”. Este espaço está equipado com um fogão e lava-loiça, uma mesa com cadeiras e vários objetos relacionados com a cozinha: tachos, pratos, talheres e copos. Na parede existem ainda imagens de alimentos que as crianças conhecem e comem frequentemente, como maçã, laranja, sopa, cenoura entre outros. Observei que é um local que as crianças apreciam bastante e onde interagem muito umas com as outras,

pois enquanto algumas fazem o almoço, outras aguardam sentadas à mesa para serem servidas pelos amigos. Além disso, é um local que proporcionou muitas conversas em torno da alimentação, pois eu perguntava às crianças o que iam fazer para o almoço, o que gostavam de comer, o que iam beber, entre muitas outras coisas que iam surgindo ao longo das brincadeiras. Foi muito interessante observar as crianças a brincarem ao faz-de-conta, situação que anteriormente não acontecia muito, pois não existiam muitos objetos que assim o proporcionassem. Outra situação relevante no decorrer da minha intervenção foi o facto de eu ter observado, durante as minhas deslocações à instituição nas férias, que as crianças mostravam algum interesse em “tratar” dos bebés (nenucos) da sala. Observei algumas brincadeiras das crianças com a Educadora I., verificando se os bebés tinham febre e além disso a B., uma das meninas da sala, esteve ausente durante algum tempo pois foi operada e as crianças tiveram contato com essa realidade e sabiam que a B. estava doente e que estava a ser tratada por um médico. A partir daí, introduzi a caixinha do médico, uma caixinha que estava equipada com estetoscópio, termómetro, remédio, um utensílio para observar os ouvidos e pensos rápidos para que as crianças pudessem ser os médicos e observarem os bebés da sala com os utensílios corretos. Foi muito interessante observar a forma como as crianças brincaram ao faz-de-conta com o auxílio da caixinha do médico, tal como refleti na reflexão da semana de 18 a 22 de fevereiro: “(...) as crianças brincaram com a caixinha do médico, observaram os bebés com o estetoscópio, colocavam o termómetro, tal como eu tinha feito durante a manhã. Foi interessante também observar que os filhos de enfermeiras da sala, o V., o S. e a H. pareciam ainda mais interessados que os outros meninos e faziam os procedimentos nos nenucos com muito cuidado, como se estivessem mesmo a observar uma pessoa.”

Na minha intervenção na PES II, tive como objetivo melhorar ainda mais a sala a nível do faz-de-conta e por isso iria sugerir aos pais que trouxessem objetos do dia a dia, tal como vestuário ou acessórios que as crianças já não brincassem em casa, para podermos construir o nosso baú da fantasia na sala de creche, no entanto não consegui ter tempo para colocar isto em prática, no entanto a Educadora I. iria dar continuidade a esta ideia. O brincar na infância é essencial e é através da brincadeira que as crianças desenvolvem competências, interagem entre si e entre os adultos e adquirem novos conhecimentos, ou seja, o brincar é essencial na educação pré-escolar. “A Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da brincadeira quando cria condições para enriquecer a atividade. Nesse sentido, quando proporciona o conhecimento do mundo

humano, possibilita o enriquecimento da atividade.” (Marcolino, S., 2012).

Ainda assim, existiram algumas situações em que não foi possível melhorar, pois eram situações que não dependiam unicamente de mim e da equipa educativa da sala de creche, como foi o caso dos jogos de atividade física no exterior. Infelizmente o inverno foi bastante rigoroso a nível de frio e de chuva e tornou-se impossível sair para o exterior com as crianças, pois apesar de eu ter sugerido, a Educadora I. explicou-me que os pais são bastante reticentes a nível das saídas ao exterior com frio, mesmo que as crianças estejam agasalhadas com casacos quentes e impermeáveis, gorros, cachecóis e botas de borracha. Seria uma situação muito complicada de ultrapassar, visto que os pais não iriam aceitar e por isso, coloquei de parte esta intenção da ida ao exterior, esperando sempre que o tempo melhorasse e conseguíssemos ir pelo menos ao quintal da instituição, no entanto quando não chovia, o quintal estava ainda molhado da chuva e foi complicado encontrar o “dia ideal” para sairmos. No entanto, a atividade física das crianças não foi descuidada e visto que tínhamos o salão ao nosso dispor durante algumas sextas-feiras durante parte da manhã, aproveitámos para utilizar o mesmo sempre que foi possível, como podemos verificar na planificação diária de dia 15 de março: “Já no salão, as crianças poderão correr livremente durante alguns minutos e depois, irei distribuir pedaços de tecido pelas crianças. Cada um dos adultos tentará reunir um pequeno grupo de crianças por perto, para fazerem alguns movimentos com o tecido, para cima e para baixo, para os lados, etc. No seguimento da história de ontem, iremos também sugerir que as crianças utilizem o tecido como chapéu, como toalha de mesa para fazer um piquenique, como babete, entre outras coisas que surjam.”

Apêndice 3 - Resultado de avaliação com a utilização da ECERS

I. Rotinas / Cuidados Pessoais	
1. Organização da chegada / saída	(7) Excelente Tudo o que está em 5, mais um bom acolhimento aos pais bem como às crianças. O pessoal utiliza a chegada e a saída das crianças para partilhar informações sobre elas criando aos pais um clima acolhedor.
2. Refeições / merendas	(7) Excelente Tudo o que está em 5 mais a refeição/merenda utilizada como uma experiência de aprendizagem, incluindo conversas com as crianças (Ex. acontecimentos do dia, aspetos relativos aos alimentos) e competências de autonomia.
3. Sono / descanso	(5) Bom O sono/descanso tem um horário apropriado e existe supervisão. O espaço é adequado e proporciona descanso (Ex. bom arejamento, sossego, camas ou colchões colocados com privacidade).
4. Condições de higiene	(7) Excelente Tudo o que está em 5, mais sanitas adequadas ao tamanho das crianças (bacias são aceitáveis para crianças até 2 anos), e lavatórios baixos para promover a autonomia. Para bebés, o período de mudança das fraldas é utilizado para conversar e interagir de forma calorosa com as crianças.
5. Cuidados pessoais	(7) Excelente Cada criança tem uma escova de dentes, e usa-a diariamente. Os cuidados pessoais fazem parte do programa educacional para promover hábitos de saúde e de higiene pessoal. A independência é encorajada com supervisão adequada.
II. Materiais e mobiliário para as crianças	
6. Para atividades de rotina	(5) Bom Número suficiente de peças de mobiliário, adequadas ao tamanho da criança e em bom estado. Boa manutenção do chão e

	das paredes.
7. Para atividades de aprendizagem	(5) Bom Mobiliário básico para atividades de aprendizagem mais mesa para brincar com areia e água. Cavalete ou mesa para expressão plástica utilizados diariamente, mesa para brincar com areia e água usada semanalmente.
8. Para descanso e conforto	(5) Bom Área confortável planeada, regularmente disponível para as crianças (Ex. tapetes, almofadas, cadeiras de baloiço para criança ou adulto, ou mobiliário estofado). Esta área pode ser usada para leitura, jogo dramático, etc.
9. Arranjo da sala	(5) Bom Três ou mais centros de interesse definidos e convenientemente equipados (Ex. com água, estantes adequadamente arranjadas). Centros silenciosos separados dos barulhentos. Cada centro dispõe de espaço apropriado para brincar (Ex. área de tapete ou mesas fora do espaço de circulação). Fácil supervisão visual dos centros.
10. Relação do material exposto com a criança	(5) Bom Predomina o trabalho das crianças. Algum trabalho uniforme pode estar exposto (Ex. o mesmo projeto feito por todos). O material exposto feito pela educadora está intimamente relacionado com as atividades correntes das crianças (Ex. mapas, pinturas ou fotografias de atividades recentes, projetos e pequenas excursões). Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças.

No decorrer da PES II, mais propriamente na última semana, realizei uma nova avaliação, utilizando a ECERS - *The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* e tendo em conta as subescalas Rotinas / Cuidados Pessoas e Materiais e Mobiliário para as crianças.

Ao longo da PES II, e tendo em conta a avaliação efetuada na PES I, tentei ir de encontro às necessidades encontradas e melhorar as mesmas para que a qualidade também melhorasse e sucessivamente as aprendizagens das crianças fossem mais favoráveis.

Em relação à subescala Rotinas / Cuidados Pessoais, a avaliação que efetuei na PES I foi bastante positiva, predominando a avaliação máxima, excelente, na organização da chegada / saída, nas condições de higiene e nos cuidados pessoais. Existiam apenas dois itens em que a avaliação alcançava apenas o bom, eram elas as refeições / merendas e o sono / descanso. Neste momento, na segunda avaliação que fiz, posso dizer que a classificação se mantém igual para todos os itens, à exceção das refeições / merendas em que passou de bom para excelente.

No decorrer da PES II, em relação às refeições, tentei sempre criar um ambiente calmo, dando o tempo necessário que cada criança precisa para se alimentar e ajudando as crianças a alimentarem-se quando notava alguma dificuldade. Existiam crianças que tinham mais dificuldades diariamente em comer a sopa, como a L., a V., o J. e a M. M. e em relação a essas crianças, tinha mais atenção e ajudava as crianças a alimentarem-se, fazendo jogos com números, por exemplo, contando o número de colheres de sopa que as crianças conseguiam comer e isso incentivava as crianças a comerem a sopa. Quando as crianças não queriam comer a sopa por não gostarem de algum ingrediente específico, respeitava as crianças e perguntava sempre se as crianças já tinham provado o alimento em questão e caso as crianças dissessem que não, dizia às crianças que devemos sempre provar os alimentos, pois só depois de provarmos é que sabemos se gostamos e, caso as crianças provassem e não gostassem, dizia para não comerem esse alimento e ajudava-as a comer só os alimentos que gostam.

As minhas refeições eram feitas sentada à mesa com as crianças e durante este momento conversava com as crianças sobre assuntos do dia a dia, situações que aconteceram durante a manhã, situações que iriam ocorrer à tarde e aspetos relativos aos alimentos relacionados com o nosso dia a dia, como por exemplo, quando elaborámos os bacalhaus para a nossa mercearia, passado alguns dias a refeição foi bacalhau com natas. Durante a refeição, falei com as crianças sobre o bacalhau e relembrámos o que aprendemos sobre o bacalhau: onde vive, como é e o processo desde que sai do mar até que vai para a mercearia.

Em relação à autonomia, semanalmente na planificação semanal são nomeadas duas crianças (escolhidas pela criança que na semana anterior ficou responsável por esta tarefa) para levantar os pratos, talheres e copos da mesa. As crianças nomeadas para este efeito sabem que, quando terminam de comer a sopa devem recolher os pratos dos amigos e colocá-los no carrinho que se encontra à porta do refeitório. Esta tarefa promove a autonomia e a responsabilidade das crianças, o que demonstra que mesmo no

almoço estas competências não são descuidadas, o que é essencial, pois, segundo Sérgio Niza: “O almoço, (...) constitui um momento importante de autocontrolo e formação social.” (2007, p. 137).

Foi assim, utilizando as estratégias acima expostas, que tentei que a qualidade deste momento melhorasse tal como se pode ver no momento do almoço na Planificação diária nº 5 – 12 de abril de 2013: “Em relação às crianças que não comem a sopa muito bem, como a L., a V. e o J., o adulto conversa calmamente sobre assuntos do interesse das crianças e ajudamos, caso as crianças pretendam, a comer a sopa. Por vezes outras crianças têm dificuldades em alimentarem-se, por dizerem que não gostam de certos alimentos, e quando assim é, incentivamos a criança a provar os alimentos e, caso gostem, ajudamos a criança a alimentarem-se, caso não gostem ajudamos as crianças a comerem só o que gostam, por exemplo, quando a sopa tem feijão-verde e as crianças dizem não gostar do feijão verde, damos às crianças unicamente o puré.”

A outra subescala que voltei a avaliar foi a subescala Materiais e Mobiliário para as crianças que mereceu uma atenção especial ao longo da minha intervenção na sala de jardim de infância na PES II devido à avaliação efetuada na PES I que em certos pontos revelou ser muito baixa. Uma das situações que teve pontuação baixa foi a referente aos materiais e mobiliário para atividades de aprendizagem, no entanto quando voltei à sala para o início da minha intervenção na PES II de imediato pude constatar que estava presente na sala um cavalete para expressão plástica e desde logo inclui nas opções de atividades para as crianças realizarem diariamente. Outra situação de mudança foi o facto de existir, na área das ciências, uma caixinha de areia com alguns utensílios para as crianças brincarem diariamente.

A nível de mobiliário na sala, para situações de grande grupo, por exemplo, durante a PES I não existiam cadeiras suficientes para todas as crianças, situação que se verificava igualmente no início da PES II e com a entrada de mais uma menina para a nossa sala, a Maria Leonor, a situação iria ficar ainda mais complicada. A Educadora V. expôs esta situação à coordenação da instituição, e desde logo nos foi disponibilizada a biblioteca da instituição, de modo a utilizarmos como nos fosse mais conveniente. Então, tendo em conta o conforto das crianças que neste momento não estava assegurado, como já referi, principalmente nas reuniões de grande grupo, iríamos utilizar a biblioteca para este efeito. Iriamos colocar cadeiras em número suficiente para todas as crianças, em círculo para que todas as crianças se pudessem ver umas às outras e na sala das áreas reduzíamos o número de mesas e colocávamos algumas cadeiras para

as crianças utilizarem quando fizessem desenho, jogos de mesa, recorte e colagem, massa de cor entre outros, de modo a que a sala oferecesse mais espaço para as crianças brincarem nas várias áreas.

Assim funcionaram as salas durante alguns dias, no entanto necessitámos de fazer uns pequenos ajustes a nível da sala das áreas, pois era necessário mais mesas e mais cadeiras, pois observámos que principalmente em dias em que existiam muitas atividades de pequeno grupo, as mesas tornavam-se insuficientes para as atividades de pequeno grupo e para as restantes crianças que estavam a fazer desenhos, ou jogos de mesa, e por isso voltámos a colocar mais uma mesa e quatro cadeiras na sala das áreas e finalmente ficou com esta disposição e verificámos ao longo dos dias que tinha resultado. As crianças tinham mesas e cadeiras para se sentarem nas atividades que realizavam ao longo da manhã, as várias áreas tinham espaço suficiente para as crianças brincarem e, na sala de reuniões, havia cadeiras para todas as crianças se sentarem quando nos reuníamos em grande grupo. Neste caso, percebemos qual era o problema e chegámos à solução para o mesmo, tal como podemos observar na reflexão semanal nº5 da semana de 29 abril a 3 de maio: “Esta semana ficou marcada pela mudança que foi necessário realizar devido ao facto de a sala já ser um pouco reduzida para as 22 crianças e com a entrada da M. L. tornava-se ainda mais complicado, e por isso era essencial chegar a uma solução, para que as crianças pudessem usufruir do espaço sem se sentirem apertadas. Com isto, pensámos utilizar a biblioteca da instituição como sala, para os momentos de grande grupo, pois eram estes os momentos mais complicados de se realizarem na outra sala e por isso, a Educadora V. colocou as mesas e as cadeiras na biblioteca e reforçou o número de cadeiras e na sala das áreas as mesas ficaram reduzidas, sendo que ao todo ficaram 3 mesas. (...) No entanto, na 5ª feira, na sala das áreas, observámos que a manhã foi um pouco complicada pois não existiam mesas suficientes para as crianças se sentarem a fazer desenhos e a fazer jogos, pois como já referi nas notas de campo, estavam a decorrer outros trabalhos como a elaboração da prenda para o dia da mãe e a elaboração da decoração da sala, o que fazia com que existissem conflitos pois as crianças tinham de “ganhar” o lugar na mesa que estivesse disponível, e por isso percebemos que teria de acontecer uma mudança para que as crianças pudessem disfrutar do espaço à sua vontade.

Cabe ao educador de infância refletir acerca destes assuntos, pois são assuntos bastante relevantes para o dia a dia do grupo. O espaço onde as crianças passam o dia deve ser um espaço onde estas se sintam bem, onde podem usufruir do mesmo da forma

que pretendam, onde conheçam bem o mesmo e até que contribuam para a construção do mesmo. O educador deve perceber se o grupo se sente bem no espaço, e caso verifique que não sinta, ou que existem muitos conflitos no mesmo, deve refletir e perceber o que se passa, de modo a que a situação se resolva, tal como aconteceu neste caso: o educador compreendeu que o espaço já era reduzido para as 22 crianças e com a entrada de mais uma criança seria ainda mais complicado, e por isso foi essencial chegar a soluções para a situação. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

É ainda de salientar que, com esta mudança, a biblioteca da instituição não deixou de existir, a biblioteca continua disponível para ser utilizada pelas crianças das outras salas sempre que seja necessário.

Esta modificação no espaço, tal como já referi anteriormente, contribuiu também para o aumento de conforto das crianças, pois na sala de reuniões estão à disposição das crianças várias almofadas que podem ser utilizadas sempre que as crianças queiram e para momentos específicos como a leitura de histórias em grande grupo, a visualização de livros (individualmente) e para algumas reuniões de grande grupo.

Em relação ao arranjo da sala, o mesmo manteve-se bom, no entanto sofreu algumas alterações devido ao projeto da mercearia. As crianças quiseram construir uma mercearia na sala das áreas, e por isso foi necessário uma remodelação na sala, para a construção da mercearia. Esta remodelação foi feita com a ajuda das crianças, que participaram ativamente na mesma, dando opiniões e sugestões sobre o local onde poderíamos colocar a mercearia e como é que poderíamos fazer para que colocássemos mais um espaço na sala e não perdêssemos nenhuns dos que já tínhamos anteriormente, tal como podemos observar na reflexão semanal nº 6 de 6 a 10 de maio - “Depois, surgiu a questão das prateleiras da mercearia, e os meninos sugeriram fazermos as mesmas com cartão, no entanto alguns produtos sempre têm algum peso e o cartão pode ser pouco resistente para aguentar o peso, e por isso, a Educadora V. sugeriu que utilizássemos o móvel dos jogos para as prateleiras da mercearia, caso encontrássemos uma solução para colocar os jogos e as crianças concordaram e deram algumas ideias para colocarmos os jogos: “Em cima da mesa dos jogos!” (P.), no entanto não seria viável porque depois as crianças não tinham espaço para explorarem os jogos,

“Podemos meter os jogos na estante dos livros!” (M.) e esta hipótese já era mais concretizável, pois poderíamos passar os livros que estão na sala de trabalho para a sala de reuniões e assim, já tínhamos local para guardar os jogos.”

A sala é um espaço que pertence às crianças e o MEM considera que o ambiente da sala deve ser acolhedor e estimulante, de modo a que as crianças sintam que aquele espaço é delas e que são elas que o devem construir com a ajuda do educador. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

De um modo geral penso que a minha contribuição na sala de jardim de infância a nível da PES II foi uma mais valia para as mudanças positivas que podemos observar ao avaliar novamente as duas subescalas. Há um aspeto que posso salientar a nível das mudanças da sala, pois as crianças não participaram ativamente nesse processo tal como participaram na remodelação da sala a nível da construção da mercearia, no entanto foi um processo diferente, em que seria necessário não só ir de encontro aos interesses das crianças mas também ter em conta o seu bem-estar, e para isso o papel do adulto foi fundamental, pois tivemos sempre em conta estes dois aspetos ao pensarmos nas mudanças que iríamos fazer e o que é que iria ficar em cada sala. Por isso, na sala de reuniões colocámos os instrumentos de pilotagem relativos às situações de grande grupo como o quadro de presenças e o quadro semanal de distribuição de tarefas. Nesta sala colocámos igualmente o calendário e o mapa de marcação do tempo, ou seja, colocámos os instrumentos que são utilizados em grande grupo, enquanto que a sala das áreas ficou mais centrada para as atividades nas áreas e as atividades de pequeno grupo e individuais, no entanto sempre que necessário a sala de reuniões pode servir para qualquer outra atividade que surja, mesmo que seja em pequeno grupo.

Apêndice 4 – Questionário aos pais acerca dos hábitos de leitura

No seguimento da minha intervenção na sala de jardim de infância de 3 / 4 anos do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II, venho por este meio pedir a colaboração dos pais para o preenchimento do seguinte inquérito, cujo objetivo será promover a interação entre o educador de infância e a família, bem como a partilha de conhecimentos entre as famílias.

Nome: _____

Idade: _____

Pai/ Mãe do(a) menino(a): _____

1. O que costuma fazer nos tempos livres?

2. Gosta de ler?

Sim Não

3. Costuma ler?

Sim Não

4. E para o seu filho(a), costuma ler?

Sim Não

5. Em que altura do dia costuma ler para o seu filho(a)?

6. Qual o livro de histórias que gosta mais de ler ao seu filho(a)? E porquê?

7. Utiliza alguns objetos para dinamizar a história?

8. Sugeriria a outro pai/mãe que lesse esta história ao filho(a)? Porquê?

Muito Obrigada pela colaboração!

Apêndice 5 – Recado aos pais acerca da partilha de livros

No seguimento do inquérito realizado aos pais e respondido pelos mesmos acerca dos seus hábitos de leitura para com os filhos, venho por este meio promover a interação e a partilha entre pais a partir do seguinte:

Solicito que, até quarta-feira, tragam para a sala de jardim de infância o livro enumerado por vós no inquérito, como o preferido pelo vosso filho(a) de modo a que, haja uma troca de livros entre os pais e as crianças possam ouvir histórias diferentes.

Na quinta-feira ao final da tarde, cada pai poderá escolher um livro para levar para casa e contar a história ao filho(a).

Cada livro irá levar uma folha onde os pais poderão, em breves palavras, contar como foi a experiência da leitura de uma história nova ao seu filho(a).

Sugiro que os livros venham identificados com o nome dos pais e da criança para que, depois de lidos, sejam devolvidos.

Muito obrigada.

Apêndice 6 – Recado aos pais acerca da partilha de livros

Pais dos meninos da sala de creche,

Vimos por este meio pedir a Vossa colaboração para o seguinte:

Iremos construir o “Baú da Fantasia” para que as crianças explorem diferentes objetos e, por isso, vimos pedir a vossa colaboração com algumas peças de vestuário que as crianças já não utilizem, bem como alguns acessórios de fantasia com que as crianças já não brinquem tanto em casa, para que sejam colocados à disposição na sala de creche e possam brincar com esses mesmos objetos.

Contamos com a vossa colaboração e as crianças agradecem.

Muito obrigada.

Apêndice 7 – Documento de Avaliação da partilha de livros entre os pais

Partilha de livros entre pais

Nome: _____

Pai/Mãe de: _____

Nome do livro partilhado: _____

Em breves palavras, conte-nos como foi esta experiência.

Considerou de alguma forma relevante para o seu filho(a) esta partilha de conhecimentos entre os pais? Porquê?