

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Pré-Bolonha)

Relatório de atividade profissional

Na creche tudo acontece!

Famílias envolvidas com práticas enriquecidas

Andreia Raquel Martins Lopes

Lisboa, dezembro, 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Pré-Bolonha)

Relatório de atividade profissional

Na creche tudo acontece!

Famílias envolvidas com práticas enriquecidas

Andreia Raquel Martins Lopes

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis.

Lisboa, dezembro, 2012

Agradecimentos

Agradeço à minha Orientadora, a Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, pela motivação, pelo apoio, disponibilidade e dedicação, só assim foi possível a concretização deste trabalho.

A todos os professores da ESE João de Deus, que direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração do mesmo.

Agradeço à minha família por todo o carinho, especialmente à minha mãe e ao meu pai que sempre me apoiaram e fizeram com que aprendesse a valorizar a família.

Ao Hugo Reis, pela motivação pelo incentivo, compreensão e encorajamento, durante todo este período.

Ao meu grande amigo Bruno Reis que esteve presente nos diferentes momentos da minha vida académica e profissional e nunca deixou de me apoiar.

À minha amiga e colega Vera Duarte por ser a minha grande companheira de Licenciatura e de Mestrado.

À minha Diretora Marília Pereira por toda a ajuda prestada, pelo apoio e disponibilidade constante.

À minha Técnica Auxiliar de Educação e amiga Diana Casares, por toda a ajuda e apoio que muito contribuíram para a realização do meu trabalho.

Às minhas crianças que deram sentido ao meu trabalho e às respetivas famílias que muito me ajudaram e por quem tenho um carinho muito especial.

Resumo

As exigências profissionais existentes levam cada vez mais que as famílias recorram às creches como respostas às suas necessidades. Esse fator fez com que o número de creches em Portugal tenha aumentado, indo ao encontro dessas necessidades.

O número de creches aumentou e cresceu também o número de profissionais nessa valência, contudo é importante que estes estejam sensibilizados para as necessidades desta faixa etária e só assim conseguirão dar uma resposta de qualidade.

Este trabalho surgiu dessa preocupação, que incide fundamentalmente no trabalho pedagógico na creche e da qualidade do mesmo. O facto de não existirem orientações curriculares que abranjam as idades dos 0 aos 3 anos, como no ensino Pré-Escolar, dificulta o trabalho dos profissionais, porém estes não devem deixar de refletir diariamente sobre as suas práticas de forma a procurar melhorá-las.

Através do relato sintetizado da minha prática em creche, procurei demonstrar que também aqui existe uma intencionalidade pedagógica no decorrer da sua rotina e das suas atividades.

A procura diária de parcerias de forma a envolver as famílias foi outro dos meus desafios diários, pois, para mim só assim faz sentido trabalhar na área da educação.

Pretendi a participação ativa dos pais, em muitas das atividades e/ou na aquisição de diferentes materiais, para que o trabalho realizado na escola fosse feito em parceria e harmonia com o que é o feito em casa.

A importância da participação da família na creche já faz parte do senso comum mas em muitas escolas, a relação escola/família é pouco eficaz ou inexistente, contudo compete aos profissionais procurar pensar e dinamizar atividades motivadoras para envolver as suas crianças e a família.

É também importante sensibilizar os restantes docentes para tornarem a creche num espaço recetivo ao envolvimento parental, para que todos colaborem de uma forma harmoniosa e que isso se traduza numa melhoria no ambiente educativo e na motivação das crianças.

Dar a conhecer a minha prática educativa poderá ajudar outros colegas a não se sentirem perdidos no seu dia-a-dia e a tomarem consciência do quão é importante aprender a brincar e a brincar aprender.

Outro dos meus desafios passa por uma reflexão sobre as atividades e estratégias desenvolvidas.

Palavras-chave: Envolvimento Parental; Creche; Práticas Educativas; Brincar.

Abstract

The existing job requirements lead to increasingly resort to families nurseries as answers to their needs. This factor has made the number nurseries in Portugal has increased, meeting these needs.

The number of kindergartens increased and also increased the number of professionals in this valence, however it is important that they are aware of the needs of this age group and thus only able to give a quality response.

This work arose from this concern, which focuses primarily on pedagogical work in daycare and quality. The fact that no curriculum guidelines covering ages 0 to 3 years, as in teaching Preschool, hinders the work of professionals, but they should not fail to reflect on their daily practices to seek to improve them.

Through the report synthesized the daycare in my practice, I tried to show that here too there is a pedagogical intention in the course of their routine and their activities.

The daily demand of partnerships in order to involve families was another of my daily challenges, because for me the only way it makes sense to work in education.

Meant the active participation of parents, many of the activities and / or the acquisition of different materials, so that the work done in school was done in partnership and harmony with what is done at home.

The importance of family involvement in kindergarten is already part of common sense but in many schools, the school relationship / family is weak or nonexistent, yet it is for professionals seeking dynamic thinking and motivational activities to involve their children and family.

It is also important to sensitize other teachers to make the nursery an area receptive to parental involvement, that all work together in a harmonious way and that this would result in an improvement in the educational environment and motivation of children.

To publicize my educational practice can help other colleagues not to feel lost in their day-to-day and become aware of how important it is to learn to play and play to learn.

Another of my challenges is by reflecting on the activities and strategies developed.

Keywords: Parental Involvement; Daycare; Educational Practices; Play.

Índice Geral

Índice de Figuras	11
Índice de Quadros	12
Introdução	1
Capítulo I – O papel do educador em creche	4
1.1 – O perfil do Educador	4
1.2- Os desafios de um Educador de Infância	8
1.3 – A valência de creche.....	10
1.3.1- A necessidade de linhas orientadoras em creche.....	13
1.4 – O papel da família na creche	16
1.4.1- O Envolvimento Parental na creche.....	18
Capítulo II – Metodologia	23
2.1 - Estudo de caso.....	24
2.2 - Breve caracterização do local.....	26
2.3 - Caracterização do grupo.....	27
2.4 – As nossas rotinas	28
2.5 – Apresentação das atividades	41
Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados.....	72
3.1 – Apresentação e análise de resultados	72
Reflexão final	81
Referências Bibliográficas.....	86

Índice de Figuras

Figura 1 - A minha planificação semanal	15
Figura 2 - O género das crianças	27
Figura 3 - A idade das crianças	27
Figura 4 - Móvel para colocar os sapatos	30
Figura 5 - A sala (área da brincadeira)	31
Figura 6 - A sala (área de trabalho)	31
Figura 7 - Árvore do Mimo (registo de presenças)	33
Figura 8 - "A janela do tempo"	33
Figura 9 - A minha família	35
Figura 10 - Móvel com o material das crianças	36
Figura 11 - A área da casinha	36
Figura 12 - A exploração da área da casinha	37
Figura 13 - Área de exposição de trabalhos	38
Figura 14 - O cantinho da família	39
Figura 15 - Os nossos Diários	43
Figura 16 - Registo no Diário	44
Figura 17 - Um exemplo de um registo no Diário com recurso à pintura	45
Figura 18 - Um registo no Diário com uma pergunta à família e a respetiva resposta	46
Figura 19 - Representação da figura humana	46
Figura 20 - Folha de registo diário	47
Figura 21 - Registo do fim de semana	48
Figura 22 - Preenchimento do "meu fim-de-semana"	49
Figura 23 - Dia do Mimo - O Mural das Texturas	50
Figura 24 - Dia do Mimo - A cor rosa	50
Figura 25 - Dia do Mimo - Desfile de outono	53
Figura 26 - As nossas tampas - Bonecos de Neve	54
Figura 27 - Fantoques elaborados em sala	56
Figura 28 - Cantinho da Natureza	57
Figura 29 - Dia do Mimo - Os aviões	58
Figura 30 - Dia do Mimo - A nossa quinta	58
Figura 31 - Dia do Mimo - As folhas	59
Figura 32 - Dia do Mimo - As nossas botas de natal	60
Figura 33 - Os nossos postais de natal	60
Figura 34 - Convite para a Festa de Natal	61
Figura 35 - O enfeite para a árvore de natal	61
Figura 36 - Convite para os pais	62
Figura 37 - Receção aos pais	62
Figura 38 - Desafio para os pais	63
Figura 39 - Presente para os pais	63
Figura 40 - A entrada decorada para as mães	64
Figura 41 - Convite para a Festa do Dia da Mãe	64
Figura 42 - As mães bailarinas	65
Figura 43 - A caixinha para as mães	65
Figura 44 - O nosso quadro " O que vamos fazer... "	67
Figura 45 - Projeto "O Mimo e o Livro"	69
Figura 46 - Presente oferecido no aniversário das mães	71

Índice de Quadros

Quadro 1 - As nossas rotinas	29
Quadro 2 - Planificação anual do Dia do Mimo	51
Quadro 3 - Planificação anual dos estilos musicais desenvolvidos em cada mês	67
Quadro 4 - Agregado familiar e a participação nas reuniões	72
Quadro 5 - Participação dos EE nas reuniões	73
Quadro 6 - Participação no registo do fim de semana	73
Quadro 7 - Participação das famílias no Dia do Mimo	74
Quadro 8 - Participação das famílias nos estilos musicais (Mês da Música)	79

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar Pré – Bolonha foi-me solicitado um trabalho na área da Educação sobre um tema à minha escolha. O presente trabalho tem como título “*Na creche tudo acontece! – Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*” e será posteriormente apresentado em ato público.

Este trabalho remete-nos para a importância dos três primeiros anos de vida, que são por excelência um período de crescimento diário, de desenvolvimento a todos os níveis e de aprendizagens fundamentais para as etapas futuras.

O educador como promotor de aprendizagens deve criar **oportunidades enriquecedoras e desafiantes** para que a criança cresça e se desenvolva globalmente e em harmonia.

A **qualidade** dos serviços prestados em creche deve ir ao encontro desta faixa etária e as experiências que se proporcionam às crianças na primeira infância devem ser alvo de uma cuidada reflexão de forma a promover aprendizagens significativas e um desenvolvimento equilibrado.

Homem (2009) refere que “Como educadores de infância, é importante contribuirmos para esta mudança, alertando os pais e os outros profissionais sobre estas questões, começando a construir um caminho para que, cada vez mais, as crianças possam ser compreendidas da forma que elas melhor são capazes de se expressar: através do brincar.” Pois “O brincar está muito presente no dia-a-dia duma educadora de infância. É o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver.” (p.24)

Tal como refere Vasconcelos (2001) existe um “aumento da taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (...), em relação aos cerca de 13% de há dez anos atrás” (p.45) A creche surge das necessidades profissionais das famílias e está em desenvolvimento mas tem que cada vez mais dar uma resposta educativa e prestar um serviço de qualidade.

A primeira infância (0 aos 3 anos) não é reconhecida pelo Ministério da Educação e o trabalho de um Educador de Infância só é referido como sendo realizado na educação pré-escolar. O que sabemos não corresponder à realidade porque segundo o Despacho Normativo nº99/89 de 27 de outubro é necessário ter “Um Educador de infância afecto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”

Quando iniciei a minha vida profissional foi na creche e senti-me perdida, não só pela limitada formação como pela falta de linhas orientadoras, pois, os estágios curriculares realizados são insuficientes e grande parte da minha formação foi direcionada para Jardim de Infância.

Os educadores que trabalham em creche, tal como eu, são Educadores de Infância, que desempenham as suas funções sem um currículo específico, mas tal como nas outras valências seria importante que toda a prática educativa tivesse por base linhas orientadoras que estruturassem o seu trabalho diário.

No meu dia-a-dia deparei-me com o facto de estar sozinha tendo apenas como *feedback* os pais/encarregados de educação que ao longo do tempo me iam transmitindo as opiniões e críticas. Aprendi muito com eles.

Refiro este aspeto, pois, os pais são os principais responsáveis pela educação e bem-estar da criança e como tal são os melhores parceiros dos Educadores. A relação da creche com a família é fundamental e acredito que deva ser insistentemente analisada e cultivada.

A minha prática pedagógica tem a participação sistemática dos pais e assenta no uso, sempre que possível, de **material de desperdício**. Juntamente com a afetividade constante, constituem três dos requisitos fundamentais da minha prática.

De acordo com Portugal (1998) “os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.” (p.198)

Promover o perfil do educador que exerce esta valência bem como o envolvimento parental irá ser um desafio por forma a contribuir para o conhecimento das expectativas sobre esta temática bem como dar uma resposta que se quer com mais qualidade.

Neste trabalho apresento a minha prática diária em creche que implicou uma **participação ativa das famílias** por forma a promover o envolvimento parental no ano letivo de 2011/2012 com 13 crianças cujas idades médias estavam compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Faço ainda uma breve reflexão sobre a creche, sobre o trabalho de um educador nesta valência e as estratégias usadas por mim e pela instituição onde trabalho para envolver as famílias.

Os objetivos do presente estudo prendem-se com uma maior compreensão das seguintes questões:

Qual o perfil do educador em creche?

Qual a importância de brincar e de aprender a brincar na creche?

Como envolver as famílias no contexto de creche?

O presente relatório está dividido nas seguintes partes:

Em primeiro, **a introdução** que antecede os diferentes capítulos e apresenta de uma forma simples e sintetizada o que pretendo estudar.

O **Capítulo I** é constituído pela Revisão da Literatura. Nele faço uma breve reflexão sobre o papel do educador na creche, o perfil deste profissional e os desafios que a ele se colocam. É também referida a creche enquanto valência, a necessidade de linhas orientadoras, bem como o papel da família na creche e o seu envolvimento.

No **Capítulo II**, designado de Metodologia, apresento o meu estudo de caso. Faço uma breve caracterização do local, do grupo, referindo também as rotinas e apresentando as diferentes atividades que desenvolvo no decorrer do ano letivo.

No **Capítulo III** são apresentados e analisados os resultados conseguidos após a aplicação das diferentes estratégias referidas no presente estudo.

Por último, é feita uma **reflexão final** sobre todo o trabalho, referindo algumas limitações e propostas de ação bem como as **referências bibliográficas**.

Redigi este trabalho de Mestrado de acordo com as normas APA (American Psychological Association) e respeitando as regras do Novo Acordo Ortográfico.

Capítulo I – O papel do educador em creche

1.1 – O perfil do Educador

Tal como refere Correia (2007) “A profissão de educador de infância tem vindo a passar por momentos difíceis, tem-se deparado com alguns obstáculos na afirmação social, é ainda considerada uma profissão de baixo estatuto.” (p.10) Contudo Zabalza (1992, p.83) define “educação infantil como um período de formação plena”.

Ainda existem pessoas que consideram que ser Educador “requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador” (Portugal, 2000, p.103) Nota-se uma descriminalização entre os docentes dos diferentes níveis de ensino, e na primeira infância “Sobressai uma imagem de maternalização enquanto nos outros níveis sobressaem os saberes científicos e académicos.” (Correia, 2007, p.10)

Segundo o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº214/2001).

Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, M.E, 1997) aparece referido que o educador “escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas possibilidades educativas, a sua articulação com os outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança.” (p.81) E ainda, que cabe ao Educador “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (p.18)

Tal como Portugal (1998) refere, o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo:

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.” (p.198)

Não nos podemos esquecer que “o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo.” (Esteves, 2005, p.11) cabe ao educador torná-lo num tempo de qualidade. Durante esse tempo, o educador, um profissional munido de saberes científicos, deve estar atento e promover o desenvolvimento global da criança. Para Portugal (1998) “O educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e de independência.” (p.207)

O Educador de creche quando dá “às crianças margem de escolha garante o seu interesse” (Brickman e Taylor, 1991, p.13) É através das experiências vividas, experienciadas, manuseadas e sentidas que as crianças têm **aprendizagens significativas** e é isso que as motiva a querer aprender mais.

Este profissional tem de ser um profissional extremamente atento, pois,

“Os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido.” (Portugal, 1998, p.198)

Para Matos, Silva, Neves, Martins, Tavares, Matos e Banza (2010) “O educador de infância é o elemento chave dentro de uma sala de creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças.” (p.43) Também para Papalia, Olds e Feldman (2001) “O elemento mais importante nas creches infantis é a figura que presta cuidados à criança ou a educadora de infância na qual exerce uma forte influência nas crianças que tem a seu cuidado.” (p.270)

As OCEPE (ME,1997) apontam que é importante que o Educador seja estimulante e crie estratégias que vão ao encontro do que “as crianças sabem, da sua cultura e de saberes próprios.” (p.19) Mantendo assim as crianças interessadas e motivadas para novas aprendizagens. Infelizmente, e de acordo com o documento referido certas prática “tradicionais” sem sentido para as crianças, vem contrariar a vertente lúdica de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também “esforço, concentração e investimento pessoal.”

Correia (2007) refere que “No caso particular dos Educadores de Infância, as adaptações sucessivas a situações singulares que vão surgindo no seu quotidiano bem como a reflexividade das suas práticas, permitem um caminhar para uma identidade profissional.” (p.8) e ainda que “A profissão docente é uma profissão que se vai construindo ao longo de uma vida, produto de um processo de formação e co-formação, na qual os factores pessoais e contextuais em que se exerce ocupam um lugar de relevo, nalguns casos determinante.” (p.10)

Segundo o mesmo autor “A profissão de educador de infância necessita de criar um espaço de afirmação, visibilidade e valorização, em suma necessita de dar a conhecer o seu saber profissional, isto é, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes. Necessita de dar a conhecer que é produtor de saberes pertinentes e significativos sobre a especificidade da Educação de Infância” (p.11) Por isso, é muito importante referir que a formação do Educador de Infância não termina com o fim do curso (...), ela requer um contínuo desenvolvimento profissional”. (Spodek e Saracho, 1998, p.36)

Atualmente “O trabalho educativo e pedagógico é reconhecido por muitas famílias e empregadores, que o identificam como imprescindível para a qualidade a que as crianças têm direito.” Matos *et al.* (2010, p.43) É essa visão que os profissionais desejam que seja unânime, porque “Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação e um salário decente.” Portugal (1998, p.196)

Castro e Rodrigues (2008, p.16) referem que “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento” “O papel dos educadores é criar ambientes nos quais estas actividades – tão importantes para o desenvolvimento das crianças – ocorram de forma natural e, então, reconhecê-las, apoiá-las e desenvolvê-las.” (Brickman e Taylor, 1991, p.62)

Segundo Hohmann e Post (2003) “Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico.” (p.31) para isso, é necessário um “Contacto físico positivo, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo.” (35) e ainda acrescentam que “Num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência.” (p.28) “Conforme os bebés e as crianças mais jovens vão descobrindo objectos através do explorar e do brincar, começam a estabelecer as bases para a compreensão da quantidade e do número.” (p.48)

Ainda de acordo com estes autores “as emoções das crianças pequenas ao início do seu dia no infantário podem variar entre o desconforto, a ansiedade, o medo ou o terror até à mágoa, à solidão, à dor ou ao desespero face ao abandono.” (p.215) Deste modo “(...) é importante que os educadores dêem às crianças e aos pais as boas vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem neste processo de separação e de reencontro.” (p.213)

Para Simões (2009) “A criança, para além de ser um ser individual, só se desenvolve em interacção com os outros.” (p.41) E é importante referir que “Os bebés têm uma forte necessidade de proximidade e calor assim como de contacto físico.” (Papalia *et al.*, 2001, p.272) E para Esteves (2005) “Educar com Afecto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças.” (p.11)

O Educador no seu trabalho pedagógico diário deve considerar sempre que “A criança não é um adulto em miniatura. A compreensão da criança é qualitativamente diferente da do adulto.” (Sprinthall e Sprinthall, 2000, p.107) É pois importante para a criança “Experienciar diferentes contextos, em vez de um, e encontrar e interagir com vários adultos e outras crianças de um modo amigável e num contexto de alta qualidade podem ser uma forma de estimulação com efeitos positivos.” (Portugal, 1998, p.164)

Para Hohmann e Post (2003) “Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores,” (p.11) e ainda que “Por mais novos que sejam, bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios.” (p.28)

Quando referimos uma educação de qualidade, fazemo-la porque “A qualidade dos cuidados é particularmente importante para os bebés dado que interacções estimulantes com os adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e linguística do bebé assim como para o seu desenvolvimento emocional e social.” (Papalia *et al.*, 2001, p.269)

Na creche, o educador não pode nem deve ter um papel diretivo e demasiado rígido. Pois, as crianças “Adquirem conhecimentos fazendo experiências com o mundo que as rodeia – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, experimentando.” (Brickman e Taylor, 1991, p.26)

De acordo com estes autores são muitos os desafios de um educador em creche, sendo por isso pertinente conhecê-los.

1.2- Os desafios de um Educador de Infância

Seja qual for o nível de ensino onde o educador vai atuar importa privilegiar a **aprendizagem experimental** e a **criatividade**, e igualmente indispensável que o educador tenha consciência de que vai encontrar pela frente vários desafios.

O primeiro deles passa pelo **reconhecimento profissional** do educador. De acordo com Matos *et al.* (2010, p.43) “Alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo de forma a consagrar os serviços para crianças dos 0 aos 6 anos como parte integrante da educação básica.” E segundo Vasconcelos (2012, p.9) é necessária também “uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma maior responsabilização pela tutela da educação da faixa etária dos 0-3 anos.”

Cardoso (2010) considera importante referir as “incertezas e fragilidades dos profissionais da infância cuja formação inicial é, na grande maioria dos casos, muito superficial na faixa etária dos 0-3anos.” E ainda salienta que “As dúvidas dos profissionais conduzem ao risco da escolarização precoce, que começa a ser real na primeira infância:” (p.4) E não é isso que se pretende nesta valência.

Mas não é esta a única lacuna existente. Tal como refere Vasconcelos (2012) “o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias.” (p.12) E este factor faz com que os profissionais prefiram trabalhar em Jardim de Infância em que o tempo de serviço é contabilizado. Contudo sabemos que “Num quadro de uma creche, uma das condições primordiais na protecção da saúde mental da criança reside no esforço constante para evitar modificações repetidas das pessoas que cuidam da criança e por consequência contactos superficiais e impessoais.” (Portugal, 1998, p.179)

Um outro desafio prende-se com o conhecer devidamente a idade das crianças, dos 0 aos 2 anos, pois estas, encontram-se no período que Piaget chamou de estado sensório-motor. Sprinthall e Sprinthall (2000) afirmam que “A actividade cognitiva durante o estágio sensório-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interacção com o meio, através dos sentidos. É uma actividade prática.” (p.103) O Educador em creche deve ser sensível a estas necessidades e a estas particularidades do desenvolvimento e agir perante esta forma de aprender, adaptando o seu trabalho a esta realidade.

Araújo e Costa (2010) defendem que há:

“necessidade de pôr em causa o cepticismo endémico existente face à competência da criança entre os 0 e os 3 anos e de criar oportunidades para que a criança participe e se sinta competente. (...) deverá integrar a proposta de actividades e materiais que permitam uma aprendizagem experiencial, (...) a criatividade e a consciência do educador acerca do potencial pedagógico de alguns materiais detêm aqui um papel fundamental, podendo ampliar e enriquecer sobremaneira as oportunidades criadas.” (p.10)

Esteves (2005) defende que o Educador tem sem dúvida um **papel de desafiador** e promotor de conhecimento mas não deve esquecer que “ Na base de uma relação pedagógica equilibrada entre educador e a criança deverá estar a Afectividade.” e, ainda afirma que o conhecimento e a afetividade devem andar de mãos dadas e que “O educador deve, por isso, ser uma figura afectuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja infantário, jardim-de-infância, creche ou outras situações.” (p.11)

O Educador desta valência tem uma responsabilidade acrescida, pois, “as experiências dos primeiros anos de vida constituem um alicerce para o desenvolvimento futuro.” (p.272) sendo que “As relações entre os adultos e as crianças são descontraídas e positivas.” (Hohmann e Weikart, 2009, p.29) Pois é “à medida que exploram e brincam, ganham o sentido de si próprio (...) e estabelecem relações sociais significativas (...)” (Hohmann e Post, 2003, p.12)

Tal como refere Esteves (2005) “Se este for um relacionamento frio e pouco afectuoso, não é possível a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.” (p.12) A afetividade deve ser a base da relação pedagógica, porque “Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitosa, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras.” (idem, p.40)

Não nos podemos esquecer que a afirmação destes profissionais passa também pelas relações estabelecidas e pelas parcerias de sucesso. “O trabalho dos educadores de infância como parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil.” (Hohmann e Post, 2003, p.15)

Para os meus autores “È importante que o educador tente relatar alguma observação aos pais sobre a criança quando interagem com eles.” (p.351) Para isso, o Educador deve estar em constante observação, seja nas actividades orientadas como nas de escolha livre. Tais observações ajudá-lo-ão no seu trabalho diário, pois, “Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interacção física e verbal próximas.” (p.52)

Para Tavares (2010) “A creche surge então como um espaço promotor de relações interpessoais; como uma resposta educativa marcada por uma filosofia que visa o crescimento saudável e feliz da criança, o apoio às famílias no acto de cuidar e educar e a procura constante da identidade profissional do educador.” (p.51)

Dar a conhecer esta realidade e estar consciente da sua importância é mais um desafio para o profissional que exerce na creche. Importa pois conhecer a mesma.

1.3 – A valência de creche

Segundo Portugal (1998) “A creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias.” (p.14) E “surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças.” (p.123-124)

Tal como refere Vasconcelos (2012) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos.” (p.9) Partilho da opinião de vários autores de que as famílias são um dos pilares mais importantes, diria mesmo, fundamentais na educação das crianças. Desta forma, “a relação pedagógica em creche passa por uma relação de respeito e cooperação com as famílias, nas suas necessidades, nos seus contributos para o desenvolvimento de um trabalho cooperado.” (Tavares, 2010, p.52)

O autor atrás referido acrescenta ainda que o Educador de creche deve ter em mente que “A criança quando entra na creche já traz consigo experiências pessoais e interpessoais significativas, dando início a um novo ciclo no domínio das relações.” (p.51) Por isso, é importante “Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (OCEPE, ME, 1997, p.19)

Segundo Portugal (1998) em creche “As actividades incluem experiências sensoriais, motoras, linguísticas, exploratórias e de realização de tarefas determinadas.” (p.208) É “através da coordenação paladar, tacto, olfato, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir o conhecimento.” (Hohmann e Post, 2003, p.23)

Para Homem, Gomes, e Montalvão. (2009) “O brincar é, por excelência, um modo de a criança conhecer e explorar o seu mundo. Além de lhe permitir conhecer a sua realidade, o brincar permite à criança desenvolver--se e estabelecer relações de afecto com o outro. E este crescimento e amadurecimento potenciado pelo brincar verifica-se ao nível do desenvolvimento global da criança, nas suas mais diversas competências. Estamos a referir-nos, entre outras, a competências como a criatividade, a auto-estima, a memória, a capacidade de concentração. Estas competências, desenvolvidas através do brincar, possuem um peso que influenciará todo o percurso da criança até a vida adulta.” (p.43)

A criança deve ter um papel ativo nas atividades. Participar, faz com que as crianças aprendam através das experiências, ganhando, assim, motivação pelas suas conquistas. De acordo com as OCEPE é importante “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (1997, p.19) Pois é “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 2009, p.5)

Em qualquer idade, uma criança é um ser único, com características próprias que a distingue. Tal como Cordeiro (2006) afirma que “Cada bebé é um ser único e insubstituível. Primeiro, porque tem uma configuração e uma matriz genética diferente de qualquer outro.” (p.29) “Se observarmos uma creche, aí verificamos diferenças individuais notórias...” (Portugal, 1998, p.32)

É de referir que a importância dos “cuidados para as crianças deste grupo etário é ainda pouco expressiva e eficaz, uma vez que têm faltado políticas claras e um efectivo investimento público nas creches como respostas educativas a que as crianças têm direito desde o nascimento.” (Matos *et al.*, 2010, p.42) Neste sentido, “É importante insistir na orientação no sentido da colocação de educadoras no berçário: os estudos recentes sobre vinculação demonstram a importância de um olhar conhecedor e atento ao processo de vinculação de cada bebé com o seu “cuidador” e com a família.” (Vasconcelos, 2012, p.12)

Portugal (1998) afirma que “As crianças que usufruíram da creche parecem adaptar-se melhor: estão mais à vontade em grupo, estão mais habituadas a regras colectivas e não são tão dependentes do adulto.” (p.177) “As crianças desenvolvem-se assim através dos estímulos e da sua capacidade de observação, imitação e reprodução, mas com uma construção, imitação e reprodução, mas com uma construção contínua a partir do que já sabem.” (Cordeiro, 2008, p.33)

É imperativo “Subordinar o atendimento à criança a uma intencionalidade educativa promotora do desenvolvimento e da aprendizagem, capaz de despistar problemas sem, contudo, privilegiar uma escolarização precoce.” (Matos *et al.*, 2010, p.45) Pois, o mais importante em creche não é ensinar nada mas sim criar ambientes ricos na exploração e manipulação que estimulem e potencializem o desenvolvimento global das crianças.

O fundamental é criar “um ambiente, onde os afectos são o pilar das aprendizagens, das descobertas que a criança realiza enquanto co-constructora da sua personalidade.” (Tavares, 2010, p.51) No fundo “o ambiente, o espaço, acaba por se tornar num recurso educativo que se pretende adequado, facilitador de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças da creche.” (Marchão, 2003, p.15)

Para Homem (2009) “Cabe ao educador mediar estas situações, aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das actividades mais significativas para a aprendizagem. Diríamos até a mais significativa!” (p.23)

Infelizmente em muitos casos ainda “se encara a creche como uma pequena escola que prepara os pequeninos para um mundo de números, letras, regras e muitas actividades que transformam as crianças em pequenos estudantes para que se tornem adultos mais bem sucedidos.” (Matos *et al.*, 2010, p.43)

Para Marchão (2003) “As primeiras etapas da vida devem permitir uma estabilidade afectiva e uma facilitação de aprendizagens significativas, encaradas numa perspectiva continuada e sempre inacabada,” (p.14)

A creche não tem nem deve ter a função de escolarizar mas sim de dar a oportunidade de experimentar, de vivenciar. De forma a “permitir que a criança seja activa na construção das suas próprias aprendizagens, assim como o seu desenvolvimento.” (Dias, Anastácio, Pinto e Correia, 2010, p.47) “As experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento.” (Brickman e Taylor, 1991, p.3)

Homem (2009) refere que “No dia-a-dia da sala de creche, o brincar, para além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilita situações em que a criança constitui significados, sendo uma forma de assimilação dos papéis sociais e de compreensão das relações afectivas que ocorrem no seu meio, assim como para a construção do conhecimento.” E que “Através do brincar, a criança conhece o Mundo, e com ele, conhece as pessoas, as relações e regras sociais; pode imitar o adulto, expressando conflitos,

além de, ao brincar, serem transmitidos conhecimentos educacionais e este ser igualmente um indicativo do desenvolvimento da criança” (p.23)

Existe a necessidade de se criarem linhas orientadoras para esta valência de forma a **privilegiar o brincar** em vez da escolarização precoce. Linhas orientadoras essas que valorizem **o lúdico, a manipulação/experimentação**, linhas suficientemente flexíveis que se possam adequar a cada realidade e a cada grupo e que promovam aprendizagens significativas, que coloquem a tónica em cada conquista, em cada descoberta, sem esquecer que a criança é participante ativo na sua própria aprendizagem que deve ter poder de decisão e é construtor do seu próprio conhecimento.

1. 3.1- A necessidade de linhas orientadoras em creche

“Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos.” (Portugal, 1998, p.124) A creche tem características próprias que a distingue dos outros níveis de ensino. Nesta valência não existem conteúdos programáticos, nem currículo próprio, mas é cada vez mais notória a necessidade de encontrar linhas orientadoras.

Para esta autora “A maior parte das pessoas são unânimes quando dizem que a creche não é apenas um local de guarda das crianças, mas sobretudo um meio educativo.” (p.124) Por isso, para Vasconcelos (2012) “é urgente que o Ministério da Educação (em concertação com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social - MTSS) se responsabilize pela elaboração de um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos” (p.11)

Para Vasconcelos (2012) “as crianças dos 0 aos 3 anos têm, tal como dos 3 aos 5, o direito a um atendimento orientado não apenas para os “cuidados” e o apoio às famílias, mas igualmente para a qualidade nas propostas educativas.” (p.7) Para isso “persiste a necessidade de expansão da rede de cuidados para a infância (...), de modo a corrigir assimetrias regionais e as limitações existentes nos grandes centros urbanos.” E “Mantém-se a necessidade de aprofundar a intencionalidade educativa da oferta na primeira infância.” (Bettencourt, 2012, p.5)

Existe contudo um aumento do número de creches. Mas tal como refere Vasconcelos (2012):

“este aumento de taxa de cobertura não corresponde à melhoria da qualidade educativa das creches (...) e não desbloqueou a situação de injustiça social que se prende com a não contabilização como serviço docente do trabalho dos educadores nesta modalidade de atendimento, o que provoca um êxodo sistemático dos profissionais das creches para o trabalho com o nível etário dos 3 aos 5 anos.” O que segundo a autora provoca uma “instabilidade grave na vinculação das crianças aos profissionais, remetendo a estabilidade para as auxiliares de ação educativa e entregando a educação de crianças de 0-3 anos a profissionais menos experientes.” (p.7)

No entanto alguns autores começam a defender a necessidade de existir um currículo, como por exemplo Estrela (2010) que expõe a “necessidade de formular metas e currículos para a primeira infância.” (p.20)

Contudo é importante ter em conta quatro aspetos, para um bom trabalho em creche; “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.”, “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem porque querem”, “Bebés e crianças até aos 3 anos comunicam aquilo que sabem.” E “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança.” (Hohmann e Post, 2003, p.22-23)

Por vezes esquecemo-nos de que “(...) uma criança pequena demonstra uma surpreendente capacidade de aprendizagem e de novas competências num espaço de tempo relativamente curto.” (Hohmann e Post, 2003, p.83) Mas tal como é referido nas OCEPE (M.E,1997) é importante “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (p.19)

Brickman e Taylor (1991), Homem (2002) Hohmann e Post (2003) Cordeiro (2008) Reis (2008) e Hohmann e Weikart (2009) defendem que o educador deve planificar o que pretende fazer, respeite as capacidades, os interesses e os ritmos de cada criança.

Segundo as OCEPE:

“O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo” (M.E, 1997, p.44)

Para organizar a minha prática pedagógica senti necessidade de elaborar um plano com várias propostas onde defini alguns objetivos baseados nas OCEPE (M.E, 1997) que fosse ao encontro das necessidades das crianças e que permitisse envolver as famílias no mesmo.

A minha **planificação semanal** (figura 1) foi criada na instituição, baseada nas áreas de desenvolvimento do Modelo High Scope (1-Comunicação e Linguagem; 2-Movimento; 3-Exploração de Objetos; 4-Sentido de Si Próprio; 5-Relações Sociais; 6-Noção Precoce de Quantidade e Número; 7-Música; 8-Representação Criativa; 9-Espaço/Tempo.)

Academia de Mimo

PLANO SEMANAL DE ACTIVIDADES

Ano Letivo: 2011/2012
 Projeto Pedagógico: "Crescer com arte!"
 Sala: Sala dos Cantores- Educadora: Raquel Lopes; Auxiliar Resp.: Diana Casares

Mês/Tema: Novembro - Outono: Cor Castanha; Dia de S.Martinho.

Semana: De 14 a 18 de novembro

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
"Dia do Mimo"	Dia do Mimo				
"Toca a Mexer..."		Psicomotricidade com bolas;			
"Vamos Descobrir e Sentir..."			Exploração das folhas do Outono;		
"Vamos fazer Música..."				Construção de instrumentos musicais: (1,2,3,7,8)	
"Vamos Crescer com os Sentidos..."					Exploração da cor castanha: Digitinta (1,8)

Áreas de Desenvolvimento:
 *1-Comunicação e Linguagem *2-Movimento *3-Exploração de Objetos *4-Sentido de Si Próprio *5-Relações Sociais *6-Noção Precoce de Quantidade e Número *7-Música *8-Representação Criativa *9-Espaço/Tempo

Figura 1 - A minha planificação semanal

A minha planificação é **flexível** e está sujeita a alterações devido a vários fatores.

O **envolvimento das famílias** não é esquecido também na planificação semanal/mensal/anual. Pois, consideramos que nestas idades esta **cooperação** é fundamental para a promoção de um bom desenvolvimento das crianças.

1.4 – O papel da família na creche

Para Reis (2008) é urgente e cada vez mais necessário que exista uma **relação de proximidade** entre a família e a escola. Esta construção de proximidade deve começar o mais cedo possível e cabe ao educador promovê-la criando um bom ambiente entre ambas as instituições.

Homem (2002) também menciona que (...) 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 (...) (p. 36).

Segundo Simões (2009) “A importância do papel da família não pode ser minimizada.” (p.41) Pois “A família sabe (ou deveria saber) melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança.” (p.41)

De acordo com Hohmann e Weikart (2009):

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (p.99)

Sabemos que a família exerce uma grande **influência** no desempenho e em todo o crescimento da criança desde os primeiros tempos de vida. Para Papalia *et al.* (2001).”A vida familiar na viragem do século vinte e um é muito diferente de há um século atrás e, provavelmente irá alterar-se ainda mais no futuro.” (p.240)

No último século encontramos diferentes **mudanças** a vários níveis na estrutura familiar, tal como refere Canavarro, Pereira e Pascoal (2001):

- a) Maior urbanização e isolamento da família nuclear.
 - b) Emancipação da mulher e o seu acesso ao mundo de trabalho, que veio provocar mudanças nos papéis tradicionais e no funcionamento da família.
 - c) Adiamento do casamento e do primeiro filho.
 - d) Maior esperança de vida e maior número de idosos.
 - e) Maior número de divórcios.
 - f) Possibilidade de escolha – com quem casar, onde viver, quantas crianças ter, etc.
- (p.63)

Perante isto o Educador deve estar atento a estas mudanças e ser ele um agente promotor de incentivos que permitam o **envolvimento parental**.

Se a escola é o prolongamento do lar, não faz sentido que as famílias não sejam **participantes ativos** na creche e nas conquistas diárias dos filhos. O Educador tem o dever de encontrar estratégias para incluir a família.

A creche tem que ser um local aberto às famílias, é importante para estas, conhecerem melhor o espaço onde o seu educando passa tantas horas, conhecer os amigos, o pessoal docente e não docente.

Gimeno (2001, p.39) Define que o conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substanciais diferenças, transculturais nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo.

Marques (2001) afirma “as crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes” (p.19)

Silva (2003) considera que:

“por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.)” (p.83)

Segundo Reis (2008) “O envolvimento parental na educação exige a compreensão das interações complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima da escola” (p.38)

Para Canavarro *et al.* (2001):

“Quando a escola e a família mantêm uma relação de colaboração, as regras dos dois ambientes educativos são congruentes, os pais envolvem-se mais no percurso escolar dos filhos e o aluno percebe uma maior continuidade entre os objectivos da escola e dos seus familiares.”(p.78)

Para Diogo (1998) Marques (1991) e Reis (2008) envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia e na melhoria da qualidade do ensino.

Canavarro *et al.* (2001) referem que:

“a escola tem mais recursos humanos, com mais recursos humanos, com mais valências, existe uma maior partilha de responsabilidades e um maior dinamismo. Por exemplo, os pais podem contribuir directamente para tornar o espaço físico da escola mais agradável, arranjando materiais e fornecendo mão de obra (jardinagem, pintura, carpintaria) para o melhoramento do espaço escola.” (p.78)

Quanto melhor for a ideia que as famílias têm da escola mais a criança se vai sentir em segurança, o que a ajudará no seu crescimento e a aceitar melhor a separação da família.

Todos os intervenientes ganham com esta relação, ou seja, toda a sociedade beneficia das vantagens da **relação escola/família**. Canavarro *et al.* (2001) afirmam que: “A participação dos pais na escola, e nomeadamente dos pais de menor estatuto socioeconómico, contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e para uma menor desigualdade social.” (p.79)

Quando a família confia nas instituições tudo será mais fácil e melhor. Todos os intervenientes podem aprender com este facto. No entanto, cabe ao educador contribuir para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.

1.4.1- O Envolvimento Parental na creche

O **envolvimento parental** entre os pais e os profissionais da creche depende de vários fatores sendo notório que o mesmo é benéfico para a adaptação e desenvolvimento da criança.

Não é demais referir que a escola não pode substituir a família, do mesmo modo que a família não pode substituir a escola. São duas instituições que se complementam, desempenhando papéis diferentes no processo de integração da criança na sociedade. “A criança tem uma família que lhe transmite valores, atitudes, comportamentos...que devem ser respeitados porque reflectem uma cultura que é a da criança (meio cultural familiar).” (Correia, 1999, p. 146)

Para Hohmann e Weikart (2009)

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.” (p.99)

O papel da creche é **envolver** todas as famílias e muito pode ser feito nesse sentido. Para Post e Hohmann (2007) “o envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos:

- ✓ Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto (...);
- ✓ Pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e apreciarem o tempo e a energia que leva desempenharem os papéis de cada um;
- ✓ As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos (...);
- ✓ Os pais “experientes” podem apoiar os pais “novos” (...);” (p.352)

Estes autores afirmam ainda que:

“quando os adultos respondem positivamente às experiências familiares das crianças e às suas formas de comunicar sobre as famílias, as crianças têm oportunidade de falar abertamente sobre o que nelas se passa.” E “quando os adultos valorizam as forças e talentos específicos das crianças, as outras crianças também os reconhecem.” (p.108)

No entanto Post e Hohmann (2007) também enumeram algumas desvantagens, nomeadamente:

- ✓ As crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais; por exemplo; podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas;
- ✓ Os pais podem exigir atenção que afasta o educador das crianças ao seu cuidado;
- ✓ Os educadores podem ter de enfrentar questões dos pais a que podem não conseguir responder ou exigências que não conseguem satisfazer; (p.353)

Há muitas vezes o medo da perda de autoridade ou da confusão/inversão de papéis entre profissionais e família, isto é sem dúvida uma barreira para o envolvimento parental e para a relação escola/família mas tal como é referido no Conselho Nacional de Educação (CNE) (2005):

“Nesta perspectiva torna-se necessário definir claramente a natureza complementar e não de sobreposição dos diferentes desempenhos, ainda que a escola no exercício da sua função formadora global promova e desenvolva contributos e ajudas para que os pais possam assumir as suas competências de forma mais tranquila e eficaz.” (p. 96)

Reis (2008) refere que “A interação entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais activa.” (p.58) Contudo existem algumas estratégias que podem ajudar os Educadores a envolver e aproximar as famílias, tais como as defendidas por Hohmann e Weikart (2009):

“Conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles.” (p.119)

De acordo com Marques (2001) torna-se necessário criar programas de envolvimento dos pais mais flexíveis quer nos rituais, quer nas normas, ou seja, mudar de atitude.

A comunicação entre a escola e a família, não pode acontecer só por questões negativas, comportamentos desajustados, faltas e incompatibilidades, deve ser criado sim, um clima de apoio.

Hohmann e Weikart (2009) explicitam que “os adultos podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.” (p.117)

Para estes autores, uma forma de comunicar com os pais é: “Enviar para casa um pequeno jornal ou publicação a intervalos regulares. Incluir pequenas histórias específicas sobre cada criança(...) Ou afixá-las num sítio visível, é uma forma da escola comunicar com os pais.” (p.120)

A **comunicação** é sem dúvida o mais importante nesta relação, os pais querem sempre saber como os filhos passam grande parte do seu dia, por isso, o Educador deve relatar aos pais pequenos episódio que observou junto dos seus educandos.

De acordo com CNE (2005) “São imensas as estratégias que a Escola pode utilizar para fazer vir os Pais à Escola: Reuniões de pais diversificadas (por ano, por turma, temáticas); Entrevistas individuais, também logo o início do ano lectivo e não apenas após surgirem os problemas; Festas; Convívios; Teatros; Jogos; Campanhas; Exposições; Visitas de estudo; Dias de...” (p.76)

Citando um provérbio africano “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança” o que nos leva a pensar que até nas sociedades mais primitivas as responsabilidades educativas sempre estiveram distribuídas por várias instituições e grupos de pessoas. (Reis, 2008, p.68)

Ainda para esta autora é importante que o educador promova a comunicação, utilize uma linguagem adequada, promova uma boa relação pedagógica, dê apoio e tenha disponibilidade.

Canavarro *et al.* (2001, p.79) defendem que:

“a tradição de separação entre a escola e a família se deve ao facto de esta ser avaliada pelo sucesso/insucesso da criança ou ainda pelo deficitário comportamento dos seus educandos ao longo de várias décadas é de salientar ainda que os professores “tendem a culpabilizar as famílias pelo insucesso do aluno e pelo seu desinteresse pela vida escolar do filho, desculpabilizando a escola e a si próprios.” (p.79)

Para que tal não aconteça o Educador deve “Evitar rotular e estereotipar as crianças e as famílias.” (Hohman e Weikart, 2009, p.122) e “Valorizar as diferenças pessoais. Quando escolhemos rejeitar ou ignorar essas diferenças, construímos barricadas. Mas se escolhermos valorizá-las, damos a nós próprios autorização para nos aproximarmos dos outros e para aprendermos com eles.” (p.121)

Citando Correia (2007) “para saber estar no mundo em contínua formação, a escola...tem de ser capaz de se mudar a si própria” (p.23). Já para Hohmann e Weikart (2009) “ é importante:

- Compreender as culturas de origem das crianças.
- Criar relações abertas entre os adultos e as crianças que se encontram envolvidas em contextos de primeira infância.” (p.100)

Mais uma vez é de referir, que se a criança observar que existe cooperação entre a escola e a família, aprende também ela a cooperar com os seus pares e sente-se bem na escola, gosta da escola e sente-se motivada para adquirir novas aprendizagens.

Tal como vem referido no CNE (2005):

“A cooperação torna-se ainda essencial se considerarmos que os pais detêm sobre as crianças e jovens um conhecimento que, naturalmente interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais para a sua actividade de educadores.” (p.96)

Segundo Hohmann e Weikart (2009): “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto familiar.” (p.99)

Marques (2001) considera que é “(...) vulgar a participação dos pais em actividades escolares, do tipo festas, comemorações e visitas de estudo.” (p.19)

Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira. (2009) afirmam que “A relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos.” (p.39)

Segundo as OCEPE (M.E, 1997):

“o contacto com o ambiente familiar da criança possibilita compreendê-la e acolhê-la de forma individualizada, mas é também importante para os pais cujas preocupações são aceites de um modo compreensivo, visto que também eles podem sofrer com a separação da criança.” (p.88)

Alarcão (2002, p. 39) refere que a família é: “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

De acordo com Hohmann, Banett e Weikart (1995) “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e a dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto escolar”. (p. 99).

A **comunicação** entre a creche e a família é essencial para o bom desenvolvimento da criança, mas para que tal aconteça também é importante que a escola seja aberta e comunicativa, deixando que as famílias se envolvam, dando esclarecimentos sobre as crianças, o seu desenvolvimento e as suas dificuldades.

Capítulo II – Metodologia

No presente capítulo será apresentada a investigação desenvolvida numa creche em Lisboa no ano letivo de 2011/2012.

A metodologia a seguir será investigação qualitativa por ser a mais utilizada pela investigação em educação e permitir várias formas e múltiplos contextos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “ estudar um fenómeno ligado à educação pode apresentar diferentes formas de interpretação e para a tal a recolha de dados tem um aspecto determinante.”

Afonso (2005) refere que: “ (...) a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usado procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. (p.14)

A **investigação qualitativa** apresenta cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1994):

A primeira característica “O ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o instrumento principal sendo a sua grande preocupação o contexto, pois o comportamento humano é variável consoante a acção onde ocorre;” (p.49)

A segunda característica, “Trata-se de uma investigação descritiva, os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Os dados recolhidos incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;” (p.49)

Na terceira característica os investigadores “(...) interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p.50)

Outra característica da investigação apresentada é que os investigadores “ (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.”, ou seja, o investigador após a recolha de dados, começa a perceber quais as questões mais importantes para o estudo.; (p.50)

A última característica, apresentada por estes autores referem-nos que: O significado tem importância vital. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a dinâmica interna das situações será frisada, o que se perdia em caso de observação exterior. A preocupação com os participantes da investigação é contínua para entenderem o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social onde vivem“ (pp.47-51).

Bogdan e Biklen (1994) referem a investigação qualitativa ao enfatizar a, “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais,

permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva.” (p. 11)

De acordo com Estrela (1986), a observação naturalista “é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.” (p. 49)

Em virtude de observarmos uma turma de alunos e respetivas famílias não podemos generalizar os nossos resultados o que nos leva a considerar a tipologia mais recorrente, o estudo de caso.

2.1 - Estudo de caso

O estudo de caso faz parte integrante da investigação qualitativa, pois, como mencionam Ludke e André (1986, p.18) “ é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Ludke e André (1986) “ (...) afirmam que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola.” (p.23-24)

Bogdan e Biklen (1994, p.90) referem “Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização.”

A técnica de recolha de dados escolhida foi a **observação**, uma técnica utilizada na metodologia qualitativa, sendo “ (...) particularmente útil e fidedigna (...)” (Afonso, 2005, p.91), Para Ludke e André (1986, p.26) A observação é “Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta (...)”

Bogdan e Biklen (1994, p.113), “ (...) o investigador entra no mundo do sujeito, (...) Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos.” E, ainda Quivy e Campenhoudt (2005, p.196) afirmam que “ (...) captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...)”.

Referenciando novamente Ludke e André (1986, p.26), estes autores apresentam um conjunto de vantagens ao utilizar a observação como técnica de recolha de dados, pois além de considerarem como observação direta, esta técnica permite a “ (...) verificação da ocorrência de um determinado fenómeno.”, onde o observador pode “ (...) recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais (...) ” como auxílio na “ (...) compreensão e interpretação do fenómeno estudado.”

Uma das vantagens surge da aproximação do observador ao contexto de estudo, pois, “ (...) o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos (...) ”. Outra vantagem apontada na observação, ainda segundo os mesmos autores, é o de permitir “(...) «descobrir» aspectos novos de um problema.” (p.26)

Ludke e André (1986, p.17) que citam Hall (1978), referem que o investigador “ (...) precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.”

As minhas observações são realizadas na instituição onde trabalho e incidem sobre algumas das atividades desenvolvidas por mim que visam o envolvimento parental com práticas enriquecidas.

As observações realizadas foram **observações naturalistas**, pois o observador estava inserido no contexto da observação, registando assim as ações e comportamentos tanto das famílias como as das crianças.

As observações tiveram início em setembro de 2011 e terminaram em agosto de 2012.

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de ter terminado a minha Licenciatura em Educação de Infância. Desde logo comecei a trabalhar em creche, tendo por base e suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No início da minha carreira tinha uma prática mais diretiva e transmissiva, contudo fui alterando gradualmente a mesma, atingindo outra maturidade profissional e permitindo às crianças uma participação ativa. Reconhecendo a “criança como sujeito do processo activo.” (M.E, 1997, p.14)

Quando iniciei funções tive muitas dúvidas, senti algumas dificuldades e queria alterar algumas práticas que considerava menos apropriadas. Encontrei um grande vazio, falta de linhas orientadoras que sustentassem a minha prática. Contudo entendi que “o conhecimento da criança e a sua evolução são o fundamento da diferenciação pedagógica” (M.E,1997, p.25) Sem esquecer que “a diferenciação pedagógica supõe também que (...) sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagens

estimulantes e que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (idem, p.90)

O trabalho que realizei foi desenvolvido numa sala com crianças de 2/3 anos numa creche nos arredores em Lisboa.

Não posso deixar de referir os princípios que norteiam a minha prática educativa e que inevitavelmente interferem na dinâmica deste grupo; tentar ser o mais profissional possível, implementar práticas de qualidade, ouvir e dar voz às crianças para se possam expressar, observar para melhor avaliar e conseguir estimular o grupo indo ao encontro das suas necessidades, proporcionando aprendizagens significativas, promovendo a participação ativa de cada elemento do grupo, sem esquecer o afecto e a brincadeira.

2.2 - Breve caracterização do local

A instituição referida no estudo fica localizada nos arredores de Lisboa e é frequentado por crianças cujas famílias têm um nível socioeconómico médio.

A instituição fica num rés-do-chão de um edifício e é composta por a sala da Direção; hall de entrada; Berçário; Sala Polivalente; Sala da Expressão Plástica; Sala dos Músicos (Sala de Transição); Sala dos Bailarinos (Sala 1/2 anos); Sala dos Cantores (Sala dos 2/3 anos); o recreio; o refeitório, o ginásio; duas casas de banho para as crianças e uma sala para os funcionários com a respetiva casa de banho.

A creche tem muitas janelas, onde é possível contemplar toda a beleza desta zona e muita luz natural sendo apenas necessária a luz artificial muito pontualmente.

Nesta instituição trabalham quatro Técnicas Auxiliares de Educação (TAE), quatro Educadoras de Infância e uma Diretora Pedagógica para um universo de 47 crianças.

A creche abre às 7h 30m, onde uma das TAE fica responsável por receber as crianças, ficando todas na sala polivalente, onde é feito o acolhimento. A sala polivalente é a maior sala da instituição e está dividida por áreas. Cabe a todas as colegas organizar e gerir o espaço.

2.3 - Caracterização do grupo

Sou Educadora deste grupo desde o início do ano letivo e vou acompanhá-lo no próximo ano letivo, em que passam a ser um grupo de Jardim de Infância. Ser educadora é “uma profissão exigente em relação á qualidade do seu desempenho”, pois, “assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p.113)

Procurei criar um contexto educativo de qualidade, com um ambiente acolhedor onde as crianças se sentissem bem e felizes mas igualmente estimuladas.

O grupo da **Sala dos Cantores** (nome dado a este grupo de acordo com o projeto educativo em vigor da Creche em questão) é constituído por 13 alunos, 8 do género masculino e 5 do género feminino (figura 2). E têm entre os 2 e os 3 anos de idade (figura 3).

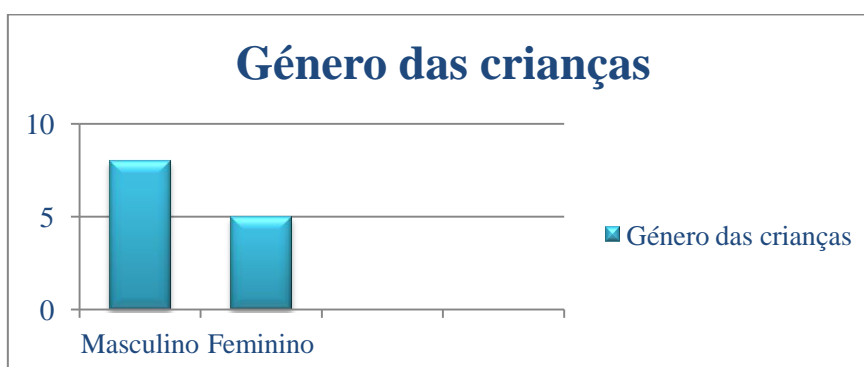


Figura 2 - O género das crianças



Figura 3 - A idade das crianças

Este grupo é muito energético e bem-disposto. As crianças gostam de realizar novas descobertas e mostram orgulho e interesse nas suas conquistas.

A maioria das crianças gosta de brincar ao faz-de-conta; de música; de histórias; de dança e jogos que impliquem movimento.

É um grupo afetuoso e que tem facilidade em expressar os seus sentimentos e recorrendo com frequência a demonstrações de carinho.

É vulgar vê-los a usar objetos de uso comum para outros fins, são muito criativos, demonstrando muito interesse pela descoberta.

2.4 – As nossas rotinas

A **rotina diária** é muito importante para a criança, uma vez que proporciona uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguindo, dando-lhe segurança e desenvolvendo a sua autonomia.

Temos uma rotina, mais ou menos **flexível**, pois estamos sempre dependentes dos restantes grupos para o uso de locais comuns. Criámos uma rotina que julgámos ser facilitadora de aprendizagens e que transmita à criança a segurança necessária. Para Hohmann e Weikart (2009) “A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade.” (p.226)

Já Zabalza (1998) afirma que “as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem (...)”e ainda que são “organizadoras estruturais das experiências quotidianas.” (p.52)

Para Hohmann e Post (2003):

“Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (p.15)

Sendo assim, a rotina da **Sala dos Cantores** é distribuída da seguinte forma conforme se pode ver no quadro 1:

Quadro 1 - *As nossas rotinas*

Horas	Rotinas
7:30h/9:00h	Acolhimento
9:00h/9:30h	Higiene
9:30h/11:00h	Atividades orientadas/livres
11h00h/11h45	Recreio/Atividades livres
11h45/12h00	Higiene
12:00h/12h30	Almoço
12:30h/12:45h	Higiene
12:45h/15:00h	Período da sesta
15:00h/15:30h	Higiene
15:30h/16:00h	Lanche
16:00h/17:00h	Atividades orientadas/Exploração dos Cantinhos/Reflexão diária
17:00h/19h30h	Recreio/ Atividades livres

Citando as OCEPE (M.E,1997):

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (p.40)

No início do ano é pedido às famílias que tragam os seus educandos até às 9h30m para que iniciem o seu acolhimento até essa hora e para que depois estejam presentes nas diferentes atividades. Segundo Cordeiro (2008) o **acolhimento** “não deve ser demasiado rígido em termos de horários, dado que há crianças que chegam mais cedo, outras mais tarde, em função dos horários dos pais e da distância a percorrer, é uma oportunidade para estimular a relação escola/família, e transmitir informação do que se passou e de alguma preocupação dos pais.” (p.370)

Neste momento de acolhimento as Educadoras têm oportunidade de ir receber as crianças à porta e falar um bocadinho com as famílias “nem sempre há alguma coisa especial para dizer, mas é bom que, caso exista ou se tenha passado algo que os pais sentem necessidade em transmitir, que o façam, nem que seja tendo escrito um papel para entregar às educadoras” (Cordeiro, 2008, p.370)

Na sala polivalente usada para fazer o acolhimento, as Educadoras dão mimosinhos, cantam, dramatizam, fazem jogos ou contam uma história com todas as crianças.

No período da manhã, o grupo reúne-se no tapete para cantar os “Bons-dias” aos colegas. De seguida, conversam e com esta estratégia pretende-se que cada criança se sinta pertencente ao grupo e que aprenda a respeitar os outros.

O grupo antes de entrar na sala onde decorre o acolhimento retira os sapatos que utiliza vulgarmente na rua e quando vai para a sala troca-os por sapatos trazidos de casa (pantufas ou crocs) para uso exclusivo na instituição.

Antes de entrarem na sala de atividades colocam os sapatos da rua no móvel (figura 4) para o efeito de fácil acesso para as crianças, que está devidamente identificado com uma fotografia da criança, tornando-as mais autónomas e independentes. Este calçado é mais prático, confortável e mais higiénico.



Figura 4 - Móvel para colocar os sapatos

A **sala** foi organizada e pensada tendo em conta este grupo de crianças (figuras 5 e 6). As atividades são estruturadas de acordo com as áreas de conteúdo e com os temas que dinamizamos, dentro disto planeamos os nossos objetivos, tendo em conta os interesses manifestados pelas crianças.



Figura 5 - A sala (área da brincadeira)

Durante as atividades dirigidas, a gestão do grupo é feita consoante o carácter da atividade, em **grande ou pequenos grupos**, e se necessário é feito trabalho a pares ou individual. De acordo com as OCEPE (M.E, 1997) O trabalho em grupo, seja em grande, pequeno ou de pares promove a cooperação entre as crianças, estimula o espírito de equipa e fomenta a partilha e o respeito pelo outro, enquanto o trabalho realizado de forma individualizada poderá possibilitar uma maior autonomia para a criança.



Figura 6 - A sala (área de trabalho)

A sala dos cantores tem janelas a toda à volta, uma para a rua e as outras mais pequenas para as restantes salas. Numa parte da mesma é a **área da brincadeira** (figura 5), onde existem vários brinquedos, um espelho e vários objetos para o faz-de-conta. E a **área de trabalho** (figura 6) tem mesas, cadeiras e um móvel com diferentes materiais (tintas, tesouras, papéis). No meio destas áreas está o **cantinho da leitura**.

O educador como responsável pelo bem-estar de cada criança, deve refletir acerca da **organização do espaço** e modificá-lo sempre que se justificar de forma a respeitar as necessidades e interesses do grupo, “para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (M.E, 1997, p. 38). Logo, a organização do espaço da sala poderá sofrer algumas alterações ao longo do presente ano letivo.

A sala tem bastante espaço livre permitindo que o adulto observe as crianças seja qual for a área/atividade que elas escolhem. Todo o material pedagógico existente está disponível e de fácil acesso às crianças (exceto materiais que perigosos como materiais cortantes e tóxicos).

As crianças também conseguem ver o educador de todos os pontos da sala e este consegue ver e responder a qualquer criança que precise de atenção. Esta organização possibilita que as crianças circulem livremente pela sala, permitindo uma maior autonomia.

Depois do acolhimento segue-se o momento de conversa no tapete, cada um fala sobre o fim-de-semana, ou o que fez depois de sair da creche ou conta alguma novidade/conquista. O momento da conversa no tapete acontece todas as manhãs e serve:

“para dar uma oportunidade de contar as novidades (e desde a véspera há sempre muita conversa a pôr em dia) de desenvolver a memorização. Para além disso as crianças aprendem a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade. Desenvolve-se o sentido de respeito pelos outros e valoriza-se a linguagem e a relação afectiva, bem como a observação.” (Cordeiro, 2008, p.371)

Após esse momento cada criança marca a sua presença na “**Árvore do Mimo**” (figura 7). Individualmente vão colocando na árvore, um coração com a sua fotografia mostrando assim que já chegaram.

As crianças que não vieram à creche, têm a sua fotografia colocada na casa feita de cartolina, simbolizando assim que ficaram em casa.

No fim, observamos quem está na sala, quem falta, como somos um grupo pequeno com a minha ajuda contam quanto vieram e quantos ficaram em casa.



Figura 7 - *Árvore do Mimo (registo de presenças)*

Tal como Cordeiro (2008) afirma “o mapa das presenças pode ser instituído desde as idades mais pequeninas, é pois uma forma de dizer «Estou aqui e é aqui que estou!» E ainda que “o mapa das presenças pode ter inúmeras funcionalidades desde adquirir noções matemáticas, introduzir a leitura através do reconhecimento das letras e organizar temporalmente”. (p.371)

Em seguida, procede-se à observação e análise do tempo na “**Janela do tempo**” (figura 8). Não tenho nada nas janelas porque considero importante que observem o que as rodeia e as diferentes alterações na paisagem muitas vezes causadas pelo tempo atmosférico.

Por ser um grupo de 2/3 anos no início tinha dificuldade em perceber as diferenças do estado do tempo, por isso, coloquei na janela da sala a “**Janela do tempo**” feita de cartolina, para que colocassem a imagem que melhor representasse o que estavam a observar.



Figura 8 - "A janela do tempo"

Após a exploração do tempo que por vezes nos leva a falar do vestuário, das plantas e de outros temas, segue-se “O chamado «tempo de grande grupo» que é um espaço destinado à partilha, por todo o grupo, de informações consideradas importantes, bem como à habituação a participar em actividades próprias para grupos maiores.” (Cordeiro, 2008, p.374) Também para Hohmann e Weikart (2009) “O tempo em grande grupo constrói nas crianças um sentido de comunidade. As crianças e os adultos juntam-se para actividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações de histórias e de acontecimentos.” (p.231)

Normalmente, nos **momentos de grande grupo**, as crianças sentam-se em roda. Para Zabalza (1998) os momentos de roda são “excelentes momentos para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave (descrevem comportamentos que as crianças realizam naturalmente) de desenvolvimento sócio emocional, representação, música, movimento etc. (...)” Considerando que, “está a exercitar atitudes como a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia, e a auto-estima.” (p.194)

Este momento de **partilha** em grande grupo é muito importante para as crianças, pois, “têm oportunidade de ter iniciativa e apresentar as suas ideias.” Hohmann e Weikart (2009, p.194)

O modo de organizar o grupo será sempre variado, alternando entre grande grupo, pequeno grupo e pares, explicando sempre que possível e necessário, como irá decorrer a atividade e o que será preciso para a desenvolver, de modo a que as crianças saibam o que as espera e possam tomar decisões.

Para além das atividades orientadas, existem muitos momentos dedicados à escolha livre, o espaço onde decorre este momento é condicionado pelo tempo atmosférico, visto que temos um recreio não coberto.

Para Hohmann e Post (2003), **o tempo de escolha livre** é aquele em que:

“(...) cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.” (p.249)

A título de exemplo no tempo de escolha livre, uma criança pede para brincar com a plasticina e com ela representa a sua família. (figura 9). O momento dedicado à escolha livre reflete muitas vezes o ambiente familiar/ um membro da família ou uma vivência no seio da família.



Figura 9 - *A minha família*

Por vezes neste momento não se é dada a devida atenção o que vem ao encontro da opinião dos autores atrás referidos:

“Durante o tempo de escolha livre, os educadores ficam física e emocionalmente disponíveis para observarem e interagirem com as crianças. Ao mesmo tempo, respeitam a necessidade que as crianças têm em explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhe interessam particularmente.” (p.251)

Na minha prática educativa valorizo bastante este momento. Quando é possível a ida ao exterior/recreio este também é um momento de escolha livre e muito importante na rotina diária. Para Hohmann e Weikart (2009) “O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis.” (p.231)

As atividades livres também podem ocorrer nos **diferentes cantinhos da sala** ou da instituição. A utilização de cantinhos permitiu que as crianças se organizassem de uma forma mais autónoma.

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o **espaço** está organizado e como pode ser utilizado. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis promovem a autonomia da criança e do grupo.

Assim sendo, se ao chegarem à sala e encontrarem os móveis (figura 10) e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizados e convidativos, as crianças sentem-se motivadas, sabem escolher o que desejam e colaboram com a organização geral. Por outro lado, se as áreas não estiverem bem definidas e os materiais colocados no sítio correto, as crianças podem não saber o que fazer e ficarem desorientadas, incapazes de assumir a atitude de autonomia que se deseja estimular.



Figura 10 - Móvel com o material das crianças

Em virtude de não ser possível ter todas as **áreas** no mesmo espaço cada sala tem áreas que se complementam entre si, permitindo que as atividades sejam mais diversificadas (cozinha, biblioteca, garagem, casinha, mercearia, jogos e construções, entre outros) e aconteçam num clima harmonioso e de forma organizada, trocando os profissionais de sala sempre que necessário.

Na **área da casinha** (figura 11), é o local onde as crianças brincam e incorporam muitas vezes, o papel de mãe, de pai, representam algumas situações vividas, sentimentos ou frustrações. Seja com os bebês de plástico, com os fantoches ou nos utensílios existentes na casa. Esta é uma área:

“ (...) que todas as salas devem ter, seja ela mais ou menos estruturada, é um hino à imaginação e criatividade, ao jogo do faz-de-conta, vivência de papéis, mas também de exercitação da linguagem, respeito pelos outros, responsabilidade e organização do espaço” (Cordeiro, 2008, p.372)

Uma das áreas que mais refletem o comportamento das famílias é a **área da casinha**. Muitas das crianças imitam e reproduzem atividades do seu cotidiano familiar.



Figura 11 - A área da casinha

Esta área está apetrechada de objetos/brinquedos utilizados em todas as casas (alguidares, pratos, panos, ferros de engomar, copos) e também bonecos para as crianças cuidarem e brincarem. Aqui correm sempre conversas muito interessantes.

Apesar de não termos esta área na sala mas numa outra sala da instituição, usufruímos dela diariamente e as crianças mostram sempre muito entusiasmo e alegria neste momento.

Num dos muitos momentos de brincadeira na casinha, uma criança imita a mãe que é cabeleireira (figura 12). Lava a cabeça do colega, seca, vai buscar uma tesoura de brincar e finge cortar o cabelo a outra criança. Faz todas as etapas, senta o “cliente” na cadeira” coloca-lhe um pano à frente e dá-lhe um espelho para que veja como ficou.



Figura 12 - A exploração da área da casinha

Na nossa sala “As áreas lúdicas são claramente definidas e recheadas de materiais interessantes e adequadas à idade das crianças.” Hohmann e Weikart (2009, p.28) Os mesmos autores explicitam que:

“Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (p. 8)

Existe uma área dentro da sala para expor trabalhos (figura 13). Esta área está ao nível das crianças e são elas que colocam e retiram os seus trabalhos, existe também uma área no hall de entrada da instituição para que os pais visualizem algumas das descobertas dos seus educandos. Estes **trabalhos são entregues todas as semanas** para que a família possa acompanhar a evolução da criança.

Esta área está ao nível das crianças e os trabalhos são afixados com a ajuda de uma mola.

Ao lado da mola está a fotografia de cada criança e é ela que retira e coloca os trabalhos com o apoio da educadora, escolhendo livremente o que quer expor.

Estes trabalhos são alterados de duas em duas semanas.



Figura 13 - Área de exposição de trabalhos

As crianças gostam de apresentar os trabalhos que realizam aos pais, avós, principalmente a quem vem buscá-las à creche e esses adultos ficam bastante satisfeitos ao verem o trabalho realizado pela criança.

Um dos cantinhos existentes em sala é o **Cantinho da Família** (figura 14). Este cantinho só foi possível com a ajuda e participação das famílias.

No início do ano letivo, foi dado a cada família um coração de cartolina, que seria o **coração da família**.

A existência destes corações foi explicada na reunião de pais/encarregados de educação, e consistia na decoração de um coração de cartolina, onde cada família devia colar fotografias ou desenhar os diferentes membros da mesma, fazendo a legenda de cada elemento.



Figura 14 - O cantinho da família

Posteriormente, cada criança apresentou a sua família ao grupo, referindo o grau de parentesco e o nome. Com as legendas feitas pelos pais foi mais fácil para mim ajudar as crianças mais tímidas e com mais dificuldade em expressarem-se corretamente.

São várias as estratégias de exploração destes corações, o que costumam fazer com esse familiar, o que gostam mais de fazer, onde costumam ir, pedir para o desenhar, se é mais novo, se é mais velho, se trabalha, se anda na escola, quem vive lá em casa. “**O coração da família**” dá sem dúvida a possibilidade de inúmeras conversas que nos levam a vários temas de uma forma natural e sem que as crianças tenham essa consciência.

Um dos momentos extremamente importantes em creche é a **higiene**. Na altura dedicada à higiene pessoal, as crianças vão à casa de banho, lavam e secam as mãos, no decorrer dos meses, fazem-no cada vez com menos ajuda do adulto, sendo gradualmente mais autónomas e independentes neste domínio. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.53): “Adquirir maior independência significa (...) ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente, etc. – e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição – jogos, tintas, pincéis, lápis...”

Para Portugal (1998):

“A partir dos 18-21 meses outro momento de mudança importante surge na criança no exercício da sua capacidade crescente de autonomia. (...) procura cada vez mais desvincular-se sozinha: a vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador...Expressa abertamente projectos, intenções e vontades.” (p.25)

Depois do momento dedicado à **higiene**, formamos um comboio e dirigimo-nos ao refeitório para almoçar, sempre a cantar.

Depois do **almoço**, cada criança faz a sua higiene pessoal, que Cordeiro (2008) qualifica como um “momento deveras importante.” (p.373)

Depois da higiene segue-se a **sesta** que é feita na sala, com as luzes apagadas, onde são colocados catres, um para cada criança e com os lençóis que a criança trás de casa.

As crianças tiram as suas pantufas, colocam debaixo do catre e depois eu vou tapando uma a uma, dando um beijinho e mimos até adormecerem. Cordeiro (2008) afirma que a sesta “(...) é um direito da criança, nesta idade. Deve ser feita num ambiente calmo (...)” Refere ainda que, a sesta “estimula a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras dêem o toque final) (...)” (p.373/374)

Cada criança acorda ao seu ritmo, conforme os colegas vão acordando conversam entre si e eu vou abrindo os cortinados fazendo com que os restantes vão acordando também

Depois de acordarem, sentam-se no catre e calçam as suas pantufas, fazem a sua higiene e vamos para o refeitório lanchar.

O **lanche** é tão diversificado quanto possível e muitas vezes temos direito a outros mimos, pois, as mães que gostam de cozinhar, trazem-nos bolos, biscoitos ou bolachinhas. Depois do lanche começam os preparativos para a saída das crianças.

No momento a seguir ao lanche são realizadas atividades livres, exploro mais os cantinhos, a conversa de tapete individual ou em pequeno grupo, jogos, o faz-de-conta, um ou outro tema que gostasse de debater com eles, valorizando o que cada um quer exprimir, reforçando conquistas.

Marujo, Neto e Perloiro (1999) consideram que elogiar “é uma verbalização positiva que chama a atenção para as coisas corretas e agradáveis que a criança ou jovem fez ou para a qualidade que tem.” (p.93) E é isso que tento fazer sempre mas

sobretudo no fim do dia, quando fazemos uma pequena reflexão sobre o que decorreu durante o mesmo.

Todos os dias depois da minha saída e até à saída da criança é o período de tempo definido para as brincadeiras livres sempre com o apoio da TAE. Segundo Cordeiro (2008) “A palavra «brincar» tem maior significado...entre o 1 e os 5 anos...É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis.” (p.329)

De acordo Spodek e Saracho (1998), “a brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” e ainda referem que “é divertida para as crianças, pois se não proporcionar satisfação pessoal, a actividade deixa de ser lúdica. As brincadeiras educativas, entretanto, servem a um propósito pedagógico, ao mesmo tempo em que se mantém sua função de satisfação pessoal” (p.215)

Registo que gosto muito de ficar a observar as brincadeiras do meu grupo e perceber o que fazem para resolver os conflitos que vão surgindo, por exemplo, duas crianças querem o mesmo brinquedo. Quando não conseguem entre eles, olham para mim a solicitar a minha intervenção.

2.5 – Apresentação das atividades

Este projeto começou com uma reunião no início do ano letivo. Uma reunião, onde estiveram presentes todos os Encarregados de Educação (EE), a Diretora Pedagógica, a Educadora de Infância, a Auxiliar de Ação Educativa e as Estagiárias. Para além desta reunião, existem reuniões de equipa semanais de forma a planear, organizar e debater diferentes questões para avaliar o projeto e procurar em conjunto novas ideias e estratégias para melhor motivar as famílias e o seu grupo.

Para os EE existem **quatro reuniões** agendadas que decorrem ao longo do ano. Uma no início do ano letivo, que é uma reunião com todos os encarregados de educação e restantes intervenientes no processo educativo. E as outras três são realizadas individualmente, na presença dos encarregados de educação, da Educadora e da Diretora Pedagógica.

As três últimas reuniões são agendadas pelos pais num período de duas semanas, para que possam escolher a data e o horário que melhor lhes convier. No período da manhã, não pode ser depois das 9h30m e à tarde não pode ser antes das

16h para não comprometer as atividades e nem depois das 20h pois é o horário de encerramento da creche.

Apesar de existirem estes momentos já estipulados para reunirmos, existem reuniões intercalares sempre que a educadora achar pertinente e os pais sentirem essa necessidade.

Na **primeira reunião** com os EE, foi apresentado todo o projeto, bem como as diferentes estratégias que tínhamos idealizado para envolver as famílias e solicitamos a colaboração dos presentes que desde logo manifestaram bastante interesse em envolverem-se no mesmo.

Com recurso a um *powerpoint* e de uma forma simples, organizada e motivadora apresentei as principais linhas orientadoras que desde já passo a explicar:

- A importância da colaboração deles para o desenvolvimento da criança;
- As finalidades educativas do envolvimento parental na escola;
- A forma como se podiam envolver;
- E a apresentação das práticas educativas (Diário/Dia do Mimo).

De seguida mostrei-lhes um dossiê vazio explicando de seguida que todas as crianças iriam ter um igual e que lhe dêmos o nome de **Diário**.

Apresentei depois as folhas de registo (as de observação e as de fim-de-semana) e expliquei a utilidade de cada uma.

As **folhas de observação** serviam para a educadora relatar o dia da criança e para a creche e a família comunicarem diariamente. As **folhas de fim de semana** serviam para as famílias descreverem o decorrer o mesmo.

A construção do **Diário** obedecia a algumas normas. Tinha que ser um dossiê A5, adquirido na instituição, que permitisse acrescentar novas folhas diariamente, ser transportado todos os dias no saco de cada criança para que os pais e eu, o pudessemos ler e escrever diariamente.

O **Diário** (figura 15) deve ser decorado a gosto pelos pais e pelas crianças com materiais resistentes uma vez que terá que ser transportado todos os dias para a creche



Figura 15 - Os nossos Diários

Além deste tipo de **comunicação escrita**, promovemos diariamente o diálogo entre os vários agentes educativos, por forma a estreitar a relação pedagógica e pessoal entre todos.

Na capa do **Diário** deve constar a identificação da criança, pode ser apenas o nome, ou ter uma fotografia.

Os registos do **Diário** (figura 16) são individuais e como o próprio nome indica são elaborados diariamente. No mesmo podem constar sempre que necessitar, as seguintes sugestões:

- ✓ observações pertinentes;
- ✓ o comportamento (muito agitada, calma...);
- ✓ a disposição (sorridente, triste...);
- ✓ acontecimentos diários (quedas, alimentação, não houve uma atividade extra curricular e a causa...);
- ✓ apontamentos ao nível do bem estar físico (tosse, dores de barriga...);
- ✓ o que for desenvolvido nesse dia;
- ✓ alguns trabalhos, desenhos livros e histórias;
- ✓ fotografias dos passeios e de algumas atividades;
- ✓ pedidos de material (material de desperdício, muda de roupa, material de ballet...);
- ✓ as aprendizagens efetuadas;
- ✓ as destrezas/habilidades conseguidas;
- ✓ pormenores pessoais ao nível da socialização ou interação;
- ✓ circulares internas com diferentes informações (passeios..);

- ✓ grelhas de avaliação do aluno;
- ✓ reuniões;
- ✓ canções cantadas na creche;
- ✓ lengalengas aprendidas;
- ✓ sugestões de leitura;
- ✓ reflexões (sobre violência, desenvolvimento, etc.).

Não significa que tenham que constar todas estas observações no mesmo dia, apenas quando o educador considere relevante, até porque o tempo do Educador é muito limitado para o número de diários existentes.

As folhas de **Diário** mais recentes sobrepõem-se às folhas escritas anteriormente, facilitando assim a consulta das famílias, pois, ao abrir o Diário a primeira folha corresponde sempre ao presente dia.

Os registos anteriores vão sendo mantidos no diário para que seja possível ter acesso às informações dos últimos três meses, a cada período, as famílias guardam em casa estes mesmos registos.

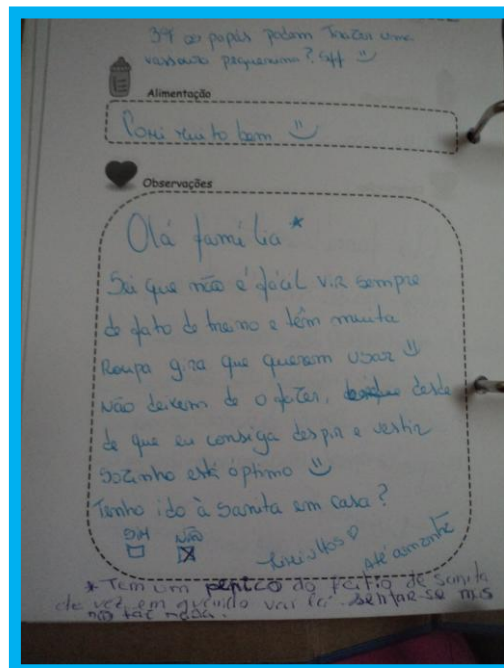


Figura 16 - Registo no Diário

O **Diário** tem como principal objetivo a troca de informações, mantendo-se ambos informados de alguns dos acontecimentos importantes, isto traduz-se numa melhoria na construção da relação escola/família.

Os Diários são escritos pelas educadoras durante o período da sesta das crianças de uma forma sucinta. Existem colegas que usam frases curtas e objetivas, outras usam tópicos, o uso de desenhos, pinturas (figura 17) fotografias e imagens.

“O desenho e a pintura surgem como muito importantes, para expressar ideias e conceitos que ainda não encontram a linguagem simbólica adequada, assim como a plasticina, modelagem, escultura com diversos materiais e colagens.” (Cordeiro, 2008, p.340)

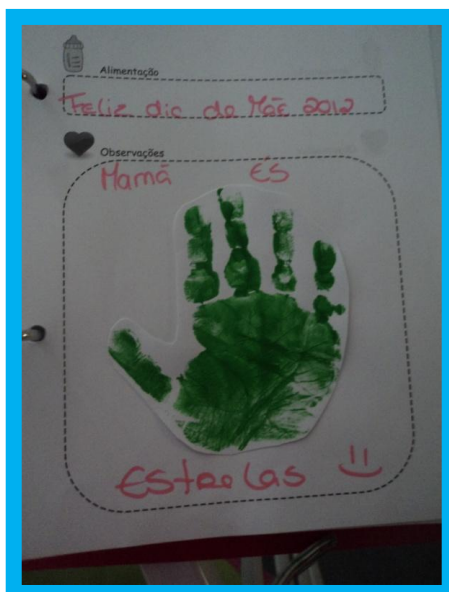


Figura 17 - Um exemplo de um registo no Diário com recurso à pintura

O **Diário** é interativo, não é só para ser lido e muitas vezes coloco perguntas e as famílias respondem no mesmo (figura 18). Todos os meses vai no **Diário** uma **representação da figura humana** para que as famílias possam observar a sua evolução (figura 19).

“Através da pintura e do desenho, em que se faz a exploração das cores, desenvolve a imaginação, a criatividade e sensibilidade. (...) vão desenvolvendo a motricidade fina – no início fazem garatujas, depois passam à figura humana e vão organizando melhor o espaço do papel, e verbaliza, o que estão fazendo, desenvolvendo o pensamento simbólico. (Cordeiro, 2008,p.372)

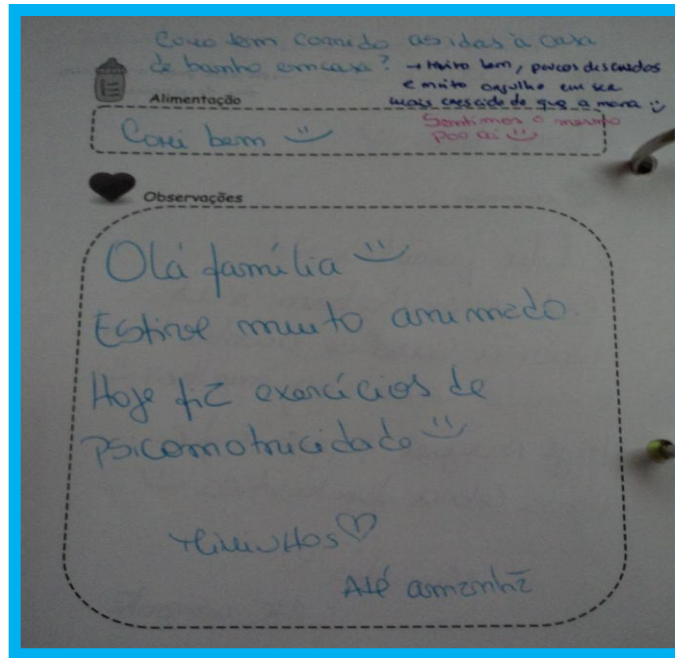


Figura 18 - Um registo no Diário com uma pergunta à família e a respetiva resposta

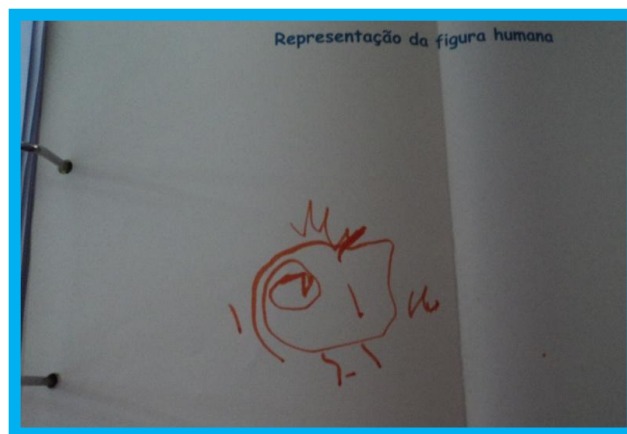


Figura 19 - Representação da figura humana

Existe ainda uma mola pequena na capa do **Diário**, na parte interior, em que são colocadas circulares, informações sobre concertos, novas peças de teatro, lista de material escolar, etc.

O facto de serem usadas **frases curtas** ajuda o leitor a manter o interesse na mensagem e pode facilitar muito as famílias que têm dificuldades na leitura e no domínio da língua portuguesa.

A **família** pode sempre acrescentar dados importante sobre o seu educando, todos os dias, na folha de registo (figura 20). Como por exemplo:

- doenças/alergias/quedas/medicação;
- pedidos de dieta;
- o motivo dos períodos de ausência prolongados do filho;
- atestados médicos;
- como passou a noite;
- acontecimentos importantes (nascimento de um irmão, alimentação, sono, aparecimento do primeiro dente, conquistas, comportamentos invulgares...);

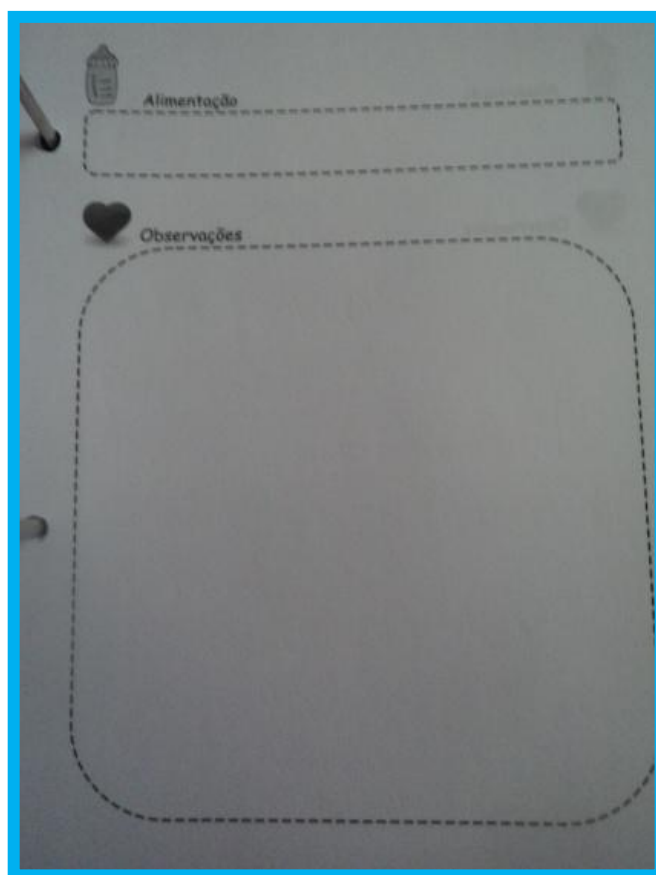
A imagem mostra uma folha de registo diário com um fundo cinzento. No topo, há um ícone de uma mamadeira e o texto "Alimentação" seguido por um retângulo tracejado para anotações. Abaixo, há um ícone de um coração e o texto "Observações" seguido por um retângulo tracejado maior para anotações. A folha está presa a uma superfície com dois clipe de metal visíveis à esquerda.

Figura 20 - Folha de registo diário

E todos os fins de semana (figura 21) as **famílias** descrevem em registo próprio, o que fizeram e como decorreu o mesmo.

Este registo ajuda o Educador a ter uma visão geral do bem-estar da criança e das experiências vividas por cada um, algumas delas muito significativas.



Figura 21 - *Registo do fim de semana*

A descrição do **fim de semana**, pode ser feita através do uso da escrita ou de **fotografias** (figuras 23 e 24) mas não só, também existem famílias que pedem aos educandos que através do **desenho** ou da **colagem** de elementos descrevam o seu fim de semana. Desde que estes sejam **legendados** pelos adultos para depois as educadoras poderem ajudar as crianças a partilhar o seu significado com o grupo.

A **folha do fim de semana** (figura 22) pode ser preenchida tanto pelos pais como pelas crianças. Existem **famílias** que escrevem com mais pormenores, outros de uma forma mais concisa. Para o educador o importante é a partilha e a promoção da comunicação oral, pois é a criança que à segunda-feira relata o que considerou mais importante, sendo suportado este diálogo com o registo escrito das suas vivências, a sua disposição e as suas necessidades caso existam.

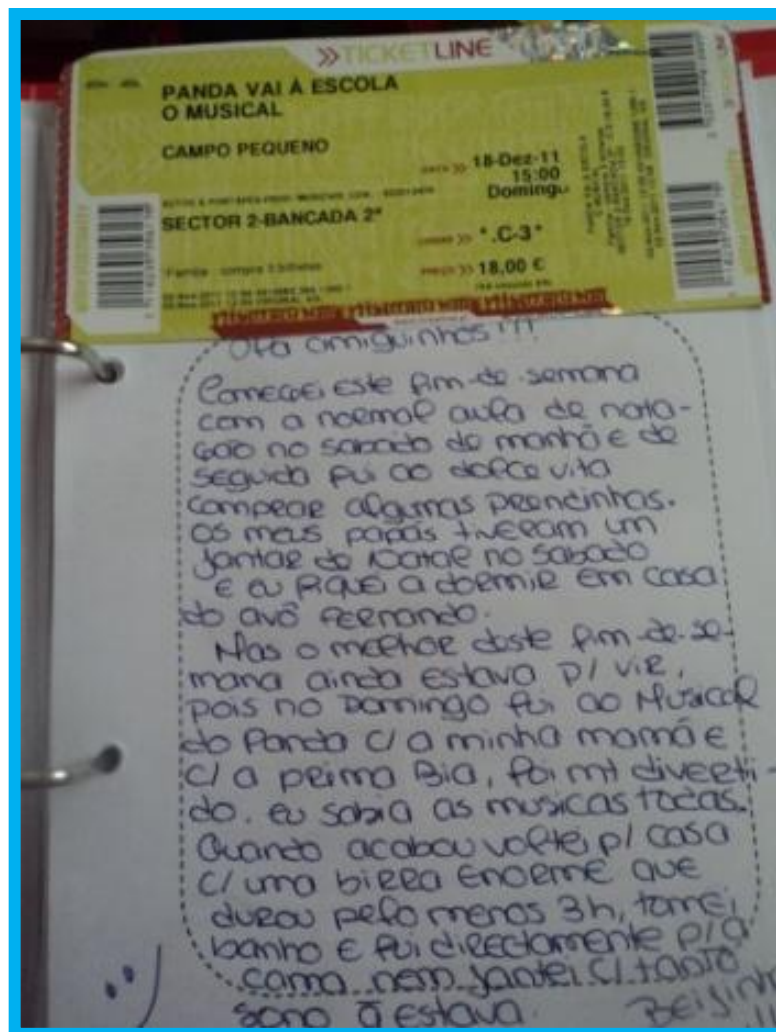


Figura 22 - Preenchimento do "meu fim-de-semana"

Os EE gostam de relatar as brincadeiras e os jogos que fazem com os filhos. Quando ensino uma música nova ou um jogo, por vezes, envio esse suporte para as famílias poderem contar ou brincar.

O **Diário** deve ser cuidadosamente guardado pelo Educador e toda a produção escrita deve ser cuidada, factual e atualizada.

Cabe também ao profissional manter a privacidade e confidencialidade das informações nele registado sempre que necessário.

Todas as sextas-feiras vai uma folha no diário, com um desafio, com um pedido de partilha, e todas as segundas-feiras é o **Dia do Mimo**, onde as crianças trazem as suas partilhas (figuras 23 e 24).

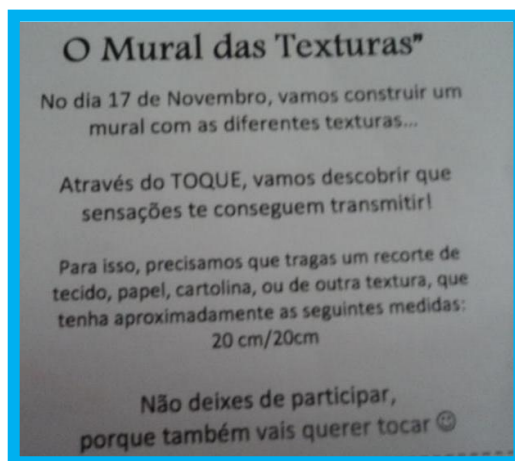


Figura 23 - Dia do Mimo - O Mural das Texturas

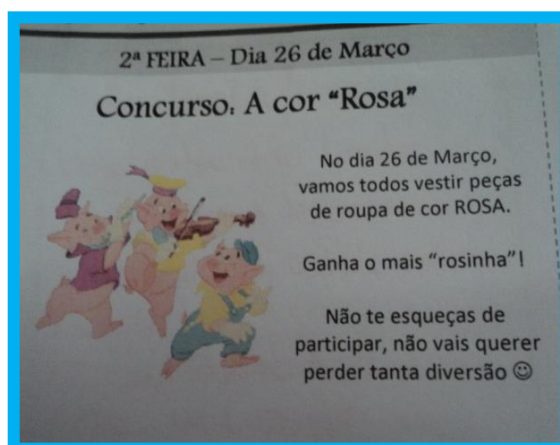


Figura 24 - Dia do Mimo - A cor rosa

Na reunião com os EE no início de ano letivo foi apresentada a planificação anual do **Dia do Mimo** (quadro 2). Que posteriormente fica afixada num local visível e de fácil acesso a todos, porque desta forma acompanhem com mais pormenor as atividades desenvolvidas.

O **Dia do Mimo** não é de carácter obrigatório mas é do interesse de todos que as famílias participem no maior número de iniciativas, para isso, está exposta a planificação anual do **Dia do Mimo**, a folha com a respetiva proposta vai no diário às sextas-feiras e os profissionais ao entregarem as crianças no fim da semana informam o conteúdo do **Dia do Mimo**.

Quadro 2 - Planificação anual do Dia do Mimo

Setembro				
5	12	19	26	----
Decoração do dossier	Fotografia da criança	A minha família	A minha almofada	
Outubro				
3	10	17	24	31
Recorte alusivo ao corpo humano	Desfile de outono	A cor laranja	O meu livro preferido	Trazer um objeto para a festa das bruxas
novembro				
7	14	21	28	----
O magusto na escola!	O mural das texturas	As folhas do outono	Criar a partir da cor castanha	
dezembro				
5	12	19	26	----
Os nossos postais de natal	A nossa árvore de natal	As nossas botas de natal	O nosso bolo-rei	
Janeiro				
2	9	16	23	30
A creche está encerrada	Vamos construir uma quinta!	A cor azul	Uma obra de arte...	Recorte com a imagem do animal preferido
Fevereiro				
6	13	20	27	----
A cor vermelha	Uma luva um fantoche	Porque me chamo assim?	Decorar um balão	
Março				
5	12	19	26	----
Fotografia do pai	Uma flor para todos	O lanchinho dos pais	A cor rosa	
Abril				
2	9	16	23	30
Amêndoas para todos	A minha fruta	Fotografias/recortes a preto e branco	Fotografia da mãe	A cor preta e branca
Maio				
7	14	21	28	----
Lanchinho com as mães	As profissões dos pais	Dia do Chapéus	A cor amarela	
Junho				
4	11	18	25	----
Criar com uma tampa	O Cinema	Um recorte...uma história	As crianças do mundo	
Julho				
2	9	16	23	30
Um cheirinho muito nosso	Eu na praia ou no campo	Trazer um bocadinho de praia	Puzzle coletivo	As receitas dos avós - Livro Festa dos avós

Sempre que uma criança falta à sexta-feira, as famílias são contactadas via telefone de forma a serem informadas da iniciativa.

Todas as semanas na Reunião de Educadoras são realizadas as folhas do **Dia do Mimo** para à sexta-feira serem colocadas no **Diário**. Nestas reuniões são debatidas ideias e estratégias para levar as famílias a participarem em cada iniciativa.

Numa dessas reuniões ficou estipulado também que todos os **Dias do Mimo** devem ser expostos, visíveis a todas as famílias, e no final de cada iniciativa devem ser enviadas de novo para casa (exceto se forem alimentos).

O **Dia do Mimo** é talvez o momento mais importante deste projeto, onde cada E.E trás para a creche o que entende e tem como objetivo tornar o espaço rico em vivências, em experiências e em sentimentos.

Nas atividades propostas aos pais há sempre o cuidado por parte da educadora de colmatar qualquer falha ou ausência de participação.

No **Dia do Mimo** ou no **Diário** são pedidos diferentes materiais de desperdício ou a elaboração de determinada tarefa a realizar ao fim-de-semana com o educando.

A ideia fundamental desta prática prende-se com o uso de materiais sem um custo económico e que sejam explorados em sala de aula nas diferentes áreas de conteúdo; Conhecimento do Mundo; Domínio da Matemática; Abordagem oral e à Escrita; Expressão Plástica, Dramática e Musical. Mas tal como é referido nas OCPEPE (M.E, 1997) "não se considerando estas diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas." (p. 22)

Na área da Formação Pessoal e Social, o **Dia do Mimo** permite o desenvolvimento social e afetivo da criança, pois este: "emerge nas relações com as outras pessoas, particularmente com os pais, irmãos, familiares, educadores, professores e amigos. A importância crucial de tais relações tem sido assumida em várias abordagens teóricas acerca do desenvolvimento da criança." (Portugal, 1998) Pois, segundo a mesma autora, "Inter-relações positivas, de apoio ou suporte, parecem ser promotoras do bem-estar e saúde, amortecedoras das desordens psicológicas e recorrência de desordens psicológicas mais graves. Pelo contrário inter-relações negativas ou desestruturantes parecem estar implicadas na etiologia da desordem." (p.21)

Duas das outras competências inerentes à área de Formação Pessoal e Social que procuramos desenvolver no **Dia do Mimo** é a **afetividade** e a **criatividade**. Segundo Portugal (1998) "a afectividade é tudo o que afecta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que nos leva a agir e reagir." (p.22) Já a criatividade define-

se“ como uma forma de resolver problemas para os quais não há resposta simples.” (Cordeiro, 2008, p.330).

A título de exemplo neste **Dia do Mimo** foi solicitado aos EE que vestissem os seus educandos com o vestuário adequado para o outono, onde foi realizado um desfile conforme se pode ver na figura 25. Assim, conseguiu-se que as crianças entendessem a necessidade de se proteger melhor contra o frio nesta época do ano, pois, várias delas, choravam por que só queriam vir de saias e top de alças.



Figura 25 - *Dia do Mimo - Desfile de outono*

O que devemos evidenciar na área de Formação Pessoal e Social é que “O bem-estar ao longo de todo o espaço de vida, o equilíbrio e gosto pela vida encontra-se largamente suspenso da solidez da rede de relações afectivas que o indivíduo estabelece com os outros.” (Portugal, 1998, p.21)

O **Dia do Mimo** também contempla sugestões no domínio da Matemática. Contudo, importa não esquecer que é um grupo de creche e que apenas devemos fazer uma sensibilização que os motive e envolva numa permanente descoberta.

Como já referi anteriormente também neste domínio peço alguns materiais de desperdício aos pais, referindo sempre para que fim se destinam pois, segundo Brickman e Taylor (1991) “Os adultos podem ajudar as crianças a descobrir e aprender conceitos matemáticos proporcionando-lhes materiais que elas possam contar, medir, montar e desmontar, comparar, encher e esvaziar.” (p.92)

Tal como afirmam Spodek e Saracho (1998), “as actividades de matemática (...) devem incluir muitas experiências práticas com materiais de manipulação. Assim muitos materiais oferecidos para as crianças na brincadeira manipulativa podem ensinar conceitos matemáticos.” (p.224)

Na sala, existem sempre muitos materiais de desperdício, por exemplo cápsulas, tampas rolhas ou palhinhas coloridas. Para Caldeira (2009) materiais como as palhinhas “funcionam como suporte à contagem.” E ainda que “na posse destes materiais, é possível fazer trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança o faça.” (p.317)

Estes objetos referidos anteriormente e outros, são uma constante na minha sala, manipulando-os é mais fácil para a criança compreender alguns conceitos matemáticos e começar estruturar o seu pensamento mesmo que só pareça que está a brincar.

Segundo Caldeira (2009), “a acção de contar é fundamental para a criança, para assim realizar a construção do número.” (p. 62)

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) as crianças “são muito sensíveis em relação às diferenças de tamanhos, fazendo por isso todo o sentido providenciar materiais idênticos mas com diferentes dimensões.” (p.709) são um bom exemplo muitos dos materiais de desperdício (figura 26).

Estas tampas foram bonecos de neve mas também serviram para falar da **família** com duas crianças que começaram a dizer que a maior era o pai, a média a mãe e a mais pequena o bebé.



Figura 26 - As nossas tampas - Bonecos de Neve

O **Dia do Mimo** também procura promover a **Linguagem Oral**, achamos fundamental desenvolver este tipo de linguagem pois, algumas destas crianças devido à idade têm alguma dificuldade em se expressarem. Segundo Spodek e Saracho (1998), o educador pode “(...) ajudar as crianças com problemas de linguagem a desenvolverem melhor a sua comunicação. Elas precisam de tempo para produzirem a sua comunicação falada, devendo ser recompensadas pelos seus esforços, mesmo que as suas realizações não pareçam muito grandes.” (p.115)

Segundo Zabalza (1998) “é preciso então criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação (...)” (p.51)

Algumas crianças têm mais dificuldade que outras, existem crianças que não conseguimos compreender o que dizem e outras têm dificuldade na articulação de algumas palavras.

Desta forma é importante estimular a linguagem, pois a linguagem oral da criança vai condicionar a capacidade de interagir e comunicar com quem a rodeia.

Segundo Trindade (2002), os educadores devem “contribuir para criar um ambiente propício à expressão e à comunicação entre os elementos de um grupo a propósito de uma dada temática.” E procurar “explorar sentimentos e ideias relativamente a essa ou a outra problemática.” (p.57) Pois, tal como refere Zabalza (1998), “a linguagem é uma das peças-chave da Educação Infantil (...) vai sendo construído o pensamento e a capacidade de descodificar a realidade e a própria experiência” (p. 51)

De acordo com Ruivo (2009) “A aquisição da linguagem é uma competência particularmente fascinante se pensarmos que todas as crianças adquirem linguagem oral e que o processo é tão natural (...)” (p.58)

Com as nossas propostas de fim de semana (**Dia do Mimo**) apenas queremos estimular competências que são adquiridas naturalmente e sem grande esforço.

Os **fantoches** são sem dúvida um excelente recurso para explorar a linguagem, num dos Dias do Mimo pedi uma luva sem par ou sem utilidade para a construção de um fantoche (figuras 27) em sala.

Esta iniciativa foi muito bem aceite pelo grupo que demonstrou entusiasmo na construção e manipulação dos fantoches. Todas as crianças brincaram livremente, falaram com eles e deram-lhes muitos beijinhos.



Figura 27 - Fantoches elaborados em sala

O **Dia do Mimo** também promove a curiosidade natural por parte das crianças que querem saber e dar sentido ao que conhecem e veem. Este conhecimento do mundo/realidade/vivências não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças.

Temos também o **Doce Miminho**, que consiste em explorarmos uma vez por mês uma receita trazida por uma das mães, selecionada em cada mês.

Estas receitas deviam ser simples e permitir a participação das crianças em pelo menos um dos processos.

As crianças participam de forma ativa na confecção e ficam muito satisfeitas por brincarem ao faz-de-conta. Segundo Spodek e Saracho (1998), “experiências culinárias também podem ser usadas para estimular o aprendizado de ciências nas crianças pequenas. (...) Estas experiências também podem ser usadas para conversar sobre nutrição e sobre o que as crianças precisam para um crescimento saudável.” (p.294)

Uma vez por mês ou sempre que é pertinente, é possível mediante o agendamento com a educadora, a elaboração de uma experiência realizada com o apoio dos pais. Citando Martins *et al.* (2007), o estudo das Ciências pretende “promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permite às crianças e aos jovens melhorar a qualidade de interação com a realidade natural”. (p.17)

O **Dia da Ciência** não teve a adesão pretendida ao longo do ano, teve pouco participação, poucos pais agendaram e aos que pedi colaboração não se mostraram confiantes para executar essa tarefa.

Ao contrário do **Dia da Ciência**, o **Cantinho da Natureza**, (figura 28) teve uma larga adesão das famílias e **manteve-se durante todo o ano** na instituição,

assegurado sempre com material trazido por mim, visto ser necessário repor o que se estragou e para que fosse o mais diversificado possível. Neste cantinho é possível a observação livre ou orientada de: Areia; Cascas das árvores; Musgo; Pedras; Pinhas; Ouriços; Penas; Escamas; Conchas; Búzios; Bolotas; Cabaças; Caruma; Estrelas-do-mar; Galhos de árvore; Folhas de árvore/milho.

Constatai que as famílias aderiram a este cantinho de forma espontânea e continua.

São inúmeros os **materiais naturais** existentes neste cantinho, por serem pedidos ou por iniciativa das famílias. “Materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas, e materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel-higiênico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objectivos.” (Hohmann e Weikart, 2009, p.42)

Para Figueiredo (2004), “ao conviver com os elementos da natureza as crianças enriquecem os seus conhecimentos através da experimentação directa e da aprendizagem real.” (p.163)



Figura 28 - *Cantinho da Natureza*

É importante referir que tal como Royo (1996), citado por Caldeira (2009), afirmam, a utilização principal destes materiais “é estarem à disposição do jogo da criança, como elemento de construção, de expressão, para desenvolver o pensamento lógico ...” (p.17)

O **Dia do Mimo** vai de encontro às temáticas que são abordadas na sala. Por exemplo, quando estive a conversar com o grupo sobre os diferentes meios de transporte, pedi que no fim-de-semana todos as famílias construíssem com o seu educando um avião de papel (figura 29)



Figura 29 - *Dia do Mimo* - Os aviões

Conforme se pode ver na figura 29, cada criança trouxe o seu avião que mostrou ao restante grupo sendo explorado e complementada a temática que está a ser trabalhada no projeto educativo.

Com a temática dos animais, pedimos diferentes materiais de desperdício para a construção de uma quinta (figura 30), já no outono um dos **Dias do Mimo** desafiou os pais a criarem a partir de uma folha (figura 31).



Figura 30 – *Dia do Mimo* - A nossa quinta



Figura 31 – *Dia do Mimo - As folhas*

O **Dia do Mimo** acompanha todo o projeto educativo e procura ajudar as crianças a explorarem diferentes objetos desenvolvendo diferentes competências.

Com estas propostas, uma das áreas mais desenvolvidas é sem dúvida, a componente artística e criativa, promovendo atividades plásticas. Segundo as OCEPE: “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (M.E, 1997, p.63)

Outra atividade realizada neste âmbito foi a construção de **botas de natal** (figura 32) a partir de meias que já não usassem e que serviram posteriormente para decoração da sala polivalente.

As **botas de natal** foram entregues antes da noite de natal para que o pai natal deixasse lá dentro um presente.

Estas **botas de natal** foram elaboradas pelas crianças com a minha ajuda, elas disseram os elementos de natal que gostavam de ter na meia e juntos procurámos construí-los.

Pedi às famílias que na noite de natal colocassem um miminho lá dentro para que as crianças julgassem que era um presente do pai natal.

Conversei com o grupo sobre a importância desta época, desincentivando o consumismo e apelando aos valores.



Figura 32 – *Dia do Mimo - As nossas botas de natal*

Noutro **Dia do Mimo** alusivo ao Natal, foi enviada no **Diário** uma cartolina branca de tamanho A5 para que as famílias a transformassem num postal de Natal (figura 33).

Usaram a sua **criatividade** e durante o fim de semana, os EE e as crianças elaboraram juntos o seu postal de natal.

Tal como todos os Dias do Mimo, este também foi **exposto num local visível** para que todas as famílias que participaram se sentissem valorizadas e tentando assim promover a participação dos não participantes na iniciativa.

As famílias apreciam ver exposto o seu postal e todas as suas participações mas também as das outras.



Figura 33 - *Os nossos postais de natal*

Ao longo do ano letivo são realizadas diferentes atividades temáticas que:

“São actividades que surgem todos os anos, e são muito importantes, pois ajudam a criança a encontrar uma organização temporal, dando-lhe segurança para prever o que vem depois. Podemos tomar como exemplos os trabalhos de Outono, Natal, Dia de Reis, Carnaval, Dia do Pai, Primavera, Dia da Mãe ou Dia da Criança, entre outros.” (Cordeiro, 2008, p.375)

A nossa primeira festa deste ano letivo foi a **Festa de Natal**. As famílias foram convidadas (figura 34) e as crianças participaram cantando a Música “O Rodolfo é uma rena”.

As famílias tinham vários desafios, deviam vir vestidas com pelo menos uma peça de roupa de cor vermelha e te ao chegarem ao recinto todos os EE de cada sala juntavam-se e cantavam e dançavam diferentes música em *Karaoke*.



Figura 34 - Convite para a Festa de Natal

No fim da festa, as crianças ofereceram aos pais, um enfeite para a árvore de natal em forma de presente. (figura 35) E depois um dos pais, vestido de pai natal entregava uma prenda a cada criança.



Figura 35 - O enfeite para a árvore de natal

No **Dia do Pai** e segundo o que é falado na primeira reunião, convidámos os pais para virem à escola festejar connosco este dia.

Dentro do **Diário** vai um convite em forma de Óscar (figura 36) referindo o dia, a hora e o local da **Festa do Dia do Pai**.



Figura 36 - *Convite para os pais*

Duas semanas antes conversei com as mães e com as crianças sobre a surpresa que iríamos realizar com os pais no âmbito do projeto educativo do ano em curso. Escolhemos a área do **cinema**, e pedimos que trouxessem uma gravata sem o pai saber, pois esta seria pendurada à entrada da escola e ainda que preenchessem um pequeno formulário sobre gostos e interesses do pai.

Os pais ao descobrirem/identificarem a sua **gravata** estavam preparados para entrarem na festa numa das salas que tinha sido previamente decorada para o efeito (figura 37).

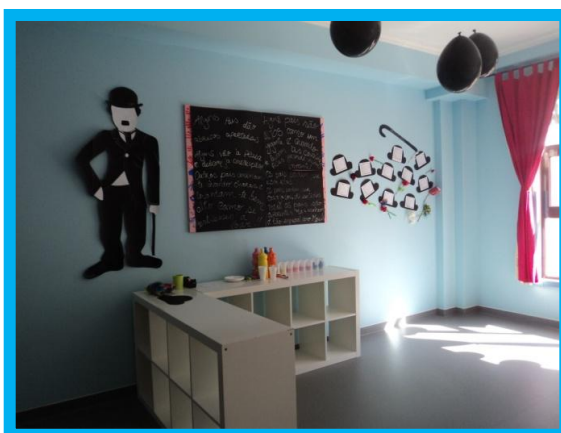


Figura 37 - *Receção aos pais*

Conforme se pode ver na figura 38, os pais teriam que descobrir os chapéus que continham a mensagem sobre o que a mãe e o filho pensavam dele (características pessoais, gostos musicais, cinematográfico, etc.).

Já na posse desse **chapéu** deveriam deslocar-se a uma zona da sala preparada para que decorassem ao seu gosto o mesmo.



Figura 38 - *Desafio para os pais*

Como presente ganhavam um chapéu real (figura 39) que também já tinha sido decorado pelo filho. Nele vinha escrito uma característica do pai (charmoso, lindo, amigo) referida na mensagem da mãe.



Figura 39 - *Presente para os pais*

Finalmente preparados para a festa e vestidos a rigor (gravata e chapéu) iam assistir a um filme mudo com as fotografias do seu educando a preto e branco. Depois da sessão de cinema, seguiu-se um lanchinho dos pais com os filhos.

No **Dia da Mãe**, o tema era a dança, o ballet. Cada pai em segredo trouxe uma fotografia da mãe quando era pequenina e eu coleí numa bailarina de cartolina. (figura 40)

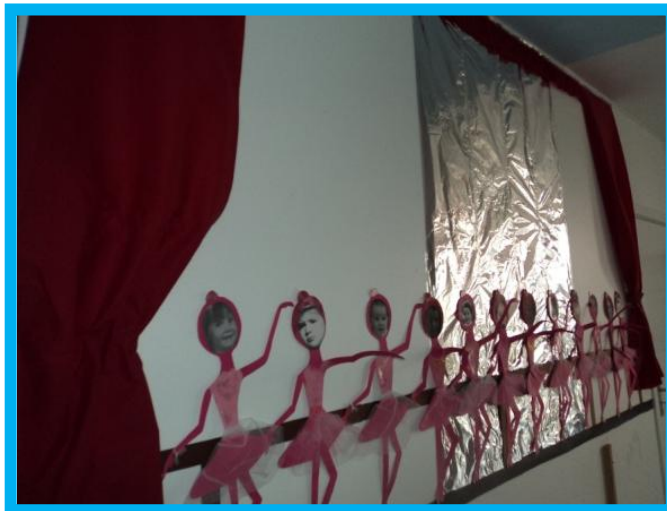


Figura 40 - A entrada decorada para as mães

Foi enviado às mães um convite em forma de **sapatilhas de ballet** e nele foi pedido que trouxessem roupa prática e viessem vestidas de cor-de-rosa (figura 41).



Figura 41 - Convite para a Festa do Dia da Mãe

Ao entrar na Creche a mãe tinha que se identificar na fotografia antiga (figura 42) para entrar na festa.



Figura 42 - As mães bailarinas

Após a leitura de uma história intitulada “A minha mãe” introduzi o tema recolhendo a opinião deles sobre a mãe.

Registei todas as respostas e juntamente com elas decorámos um coração.

As mães mostraram entusiasmo e alegria ao lerem o que os filhos tinham dito sobre elas.

Para o Dia das Mães a prenda era uma caixa pintada pelo educando (figura 43), com uma **carta de amor à mãe** que o pai e o filho fizeram juntos e em segredo.



Figura 43 - A caixinha para as mães

Para esta festa foi convidada uma professora de dança e todas as mães foram convidadas a **dançar**. As mães dançaram com os filhos alegremente, seguindo-se depois um lanchinho com todos.

Temos várias festas temáticas, uma delas a **Festa do Pijama** que ocorre uma vez por ano. Nesse dia, as crianças devem vir para a instituição de pijama e de pantufas.

Esta festa é uma das preferidas das crianças, pois, sentem-se muito confortáveis com este vestuário e acham engraçado passarem o dia todo assim vestidas.

Além das épocas festivas, existem muitas as atividades em que as famílias podem estar presentes. À sexta - feira à tarde, por exemplo, é o **Dia do cinema**, é o único dia em que é lhes é possível ver televisão na Creche. Morgado (2004), defende que “a televisão (...) deve ser usada com moderação e que pode ter algumas vantagens, mas também ter efeitos nefastos no desenvolvimento dos seus filhos.” (p.127)

Neste dia, escurecemos a sala, comemos pipocas e tiramos o bilhete, tal como se fossemos ao cinema e os pais podem estar com o seu filho e aproveitarem a sessão da tarde.

Também às sextas-feiras, os trabalhos efetuados ao longo da semana são entregues aos encarregados de educação, para que estes acompanhem regularmente algumas das conquistas das crianças/ algumas das suas aprendizagens. Para Marques (2001), “colaborar significa comunicar com o objectivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação.” (p.30)

Além do **Dia do Mimo**, como o nosso projeto educativo é a Música, temos em cada mês um género musical para desenvolver.

Na iniciativa de um estilo musical a cada mês (**Mês da Música**), o género musical é lembrado todos os meses aos pais e estes podem partilhar com a escola um cd, um dvd ou uma pen, para que em sala possamos ouvi-lo (quadro 3).

No mês do fado organizámos uma festa para fomentar o convívio e um concurso de avós e pais talentosos. E tivemos muitos familiares a participar, aproximando-os mais uma vez da dinâmica da creche.

Hohmann e Weikart (2009) defendem que: “Ouvir música, mover-se ao seu som e fazer música são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se e participar nos rituais das suas comunidades” (p.656). Já segundo as OCEPE (M.E, 1997, p.64) “a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, “vozes” dos animais, etc...”.

Para Hohmann e Weikart (2009), “a aprendizagens de novas canções (...) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo” (p.373)

Para promover a música elaborei o quadro 3, por forma a contemplar vários estilos musicais nos diferentes meses.

Quadro 3 - *Planificação anual dos estilos musicais desenvolvidos em cada mês*

setembro	Outubro	Novembro	dezembro	janeiro	fevereiro
Música Clássica	Hip-Hop	Música africana	Folclore	Fado	Samba
março	Abril	Maio	junho	julho	agosto
Jazz	Rock and Roll	Merengue	Pop	Flamenco	Tango

No geral, constatei que as famílias não aderiram a todos os estilos de música sendo a sua contribuição apenas positiva no **Pop** e no **Fado**. Para os restantes estilos tive que utilizar os meus recursos ou os da instituição.

No entanto posso referir que esta iniciativa foi muito do agrado das crianças que dançavam com muita alegria e vontade.

Em todas as salas podemos encontrar um **quadro** de tinta aplicada na própria parede (figura 44) para escrever com giz, onde cada educadora expõe a sua planificação (pode ser diária, semanal, mensal)

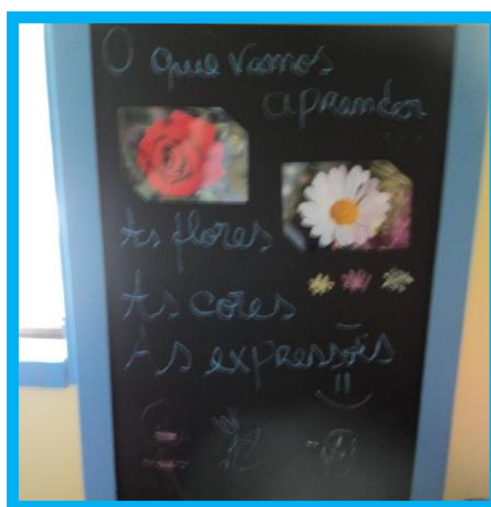


Figura 44 - O nosso quadro " O que vamos fazer..."

Na minha sala e juntamente com as crianças, escrevo o que vamos explorar, escolhemos as imagens e desenhamos para que todos participem, e que os pais possam visualizar e tomar conhecimento dos temas abordados diariamente. Esta planificação é uma planificação facilitadora e procura abranger um maior número de famílias.

Considero que é importante que os pais estejam atentos à planificação do Educador. A minha planificação mensal está exposta na sala e pode ser facilmente consultada por todos mas senti necessidade de expor a planificação de uma forma mais pragmática e simples.

Esta forma de **comunicação**, usando a escrita, as imagens e os desenhos das crianças facilita a visualização por parte do adulto e a explicação por parte da criança.

Dando um exemplo mais prático, estando o grupo a aprender o nome das flores, a família quando vai ao parque, ou passa na rua, pode dar continuidade ao trabalho e focar esse elemento.

O adulto sente que acompanha e que faz parte da educação do filho, a criança sente-se mais apoiada, motivada, partilha as suas experiências muitas vezes na creche com os colegas, desenvolve por exemplo, competências linguísticas, relacionais ou técnicas derivadas dessas vivências.

Ao simplificar a planificação os profissionais dão sugestões às famílias, permitem que se sintam informados e que queiram colaborar naquilo que melhor dominam.

Desde que as necessidades básicas das crianças estejam asseguradas os pais estão muitos sensíveis a todos os nossos desafios e orientam as suas práticas aproveitando o conhecimento que têm do nosso trabalho.

A planificação mensal em papel é raramente consultada, por ser mais extensa e ter alguns termos técnicos, muitas vezes de difícil compreensão mas não deve deixar de ser exposta em local igualmente visível.

Normalmente quando a criança é entregue à família, é entregue pela Educadora de Infância ou pela TAE e todas as informações pessoais são dadas verbalmente e/ou no diário de forma escrita. Mas para que todos os profissionais tenham conhecimento de como foi o dia da criança e possam responder perante os pais na falta das duas responsáveis de sala, existe uma comunicação interna em cada sala para ser consultada de forma a dar uma informação mais fidedigna às famílias

Nesta comunicação que deve ser lida aos EE/família, consta como decorreram as refeições, a sesta ou se existe algum assunto relevante (febre, dores, uma palavra nova...).

Este painel é atualizado diariamente e é muito importante porque nenhuma família deve sair da Instituição sem saber como decorreu o dia do seu educando.

Todas as sextas - feiras, uma criança por semana, leva um saco, com um livro existente na Instituição.

Esta ideia surgiu pelo facto de as crianças gostarem muito de ouvir histórias.

O livro é escolhido pela criança e dentro dele levam a folha para os pais descreverem as suas reações durante a história, quem a contou e o que ela mais gostou.

Às segundas - feiras os pais trazem o saco com o livro lá dentro e a folha preenchida (figura 45).

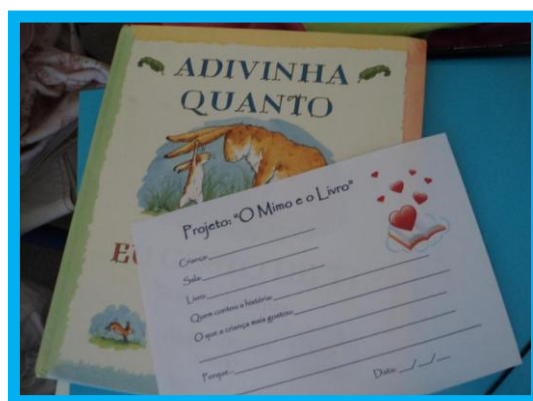


Figura 45 - Projeto "O Mimo e o Livro"

Na Creche chamamos a este projeto “ **O Mimo e o Livro**” porque os pais além da folha preenchida trazem fantoches da história, umas bolachinhas para a criança dar aos amigos na hora de recontar a história, no fundo é um maminho para os restantes, escolhido pela família.

De destacar que o mais importante é a leitura do livro em casa e não o mimo que a ele possa estar associado. Na segunda- feira é a criança que conta a história com o apoio do livro.

As crianças manifestam junto de mim que gostam muito do tempo passado com os pais e de assim poderem diversificar os livros.

Papalia *et al.* (2001) afirmam que “Desde muito cedo a maioria dos bebés gosta que leiam para eles, e a frequência com que os pais e outras figuras parentais o fazem, bem como o modo como o fazem, pode influenciar a qualidade do seu discurso e, eventualmente, a qualidade da leitura.” (...) “as crianças que aprendem a ler mais cedo são, geralmente cujos pais liam para elas frequentemente quando eram pequenas.” (p.226)

“A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.” (Magalhães, 2008, p.78)

O Educador quer em Creche quer em Jardim-de-Infância deve ter em conta a escolha de um livro e esta deve ser criteriosa e diversificada E deve, antes de tudo, estar de acordo com o interesse da faixa etária”. (Figueiredo, 2004, p.109)

Os livros são escolhidos pelas educadoras sendo predominantemente livros ilustrados.

Spodek e Saracho (1998) afirmam que “a boa literatura infantil traz temas que interessam às crianças. Os livros proporcionam um meio de aprendizagem sobre coisas que estão fora do tempo-espaço imediato, expandindo os seus horizontes.” (p.246) Cordeiro (2008) considera que a literatura infantil desenvolve “a responsabilidade, a socialização e o respeito.” (p.372)

Para Magalhães (2008), “à medida que a quantidade de histórias escutadas aumenta, as crianças aprendem a ter expectativas, propulsionadoras do interesse por novos textos.” (p.63) e as “estratégias de animação de leitura participada, ou posteriores propostas de dramatização após a leitura inicial de uma história ou de um poema, são bem recebidas por este público.” (p.59/60)

Spodek e Saracho (1998) afirmam que “as crianças gostam de ouvir poesia (...) a qualidade repetitiva de muitas poesias infantis ajuda as crianças a aprenderem os poemas. Estes devem ser seleccionados cuidadosamente e apresentados de modo atraente para elas.” (p.252)

Magalhães (2008) declara que:

“(...) a utilização de rimas da tradição oral converte-se num precioso trabalho de treino das competências fonéticas (particularmente através do uso de trava-línguas), da concentração (especialmente com as lengalengas), tornando-se um instrumento eficaz para um imprescindível trabalho de memorização.” (p.63)

O meu grupo gosta muito de ouvir histórias e de repetir alguns sons durante as mesmas. Contudo tenho sempre o cuidado de escolher histórias curtas e com boas imagens.

Importa também referir que tento sempre contar a história com expressão, inflexões de voz e dinamismo.

No decorrer do ano letivo existiram diferentes iniciativas da **Minha Família é um Mimo!**. Estas iniciativas consistiam na doação de peças de vestuário/calçado para oferecer a famílias carenciadas,

Durante todo o ano existiu a iniciativa **100% Mimo** que consistia na venda de biscoitos, compotas e bolo em épocas festivas (Natal, Dia de Reis, Carnaval, Páscoa, e nas diferentes estações do ano). As vendas reverteriam para a compra de bilhetes para o teatro/visitas para que fosse possível levarmos todas as crianças a passear.

Sempre que ocorre o **aniversário dos EE**, a educadora prepara com o filho um miminho para ele oferecer-lhe nesse dia. Pode ser um desenho, um cartão, uma frase.

Por exemplo, nos aniversários da mãe oferecemos corações feitos de bocadinhos de lápis de cêra partidos e posteriormente derretidos numa forma em forma de coração (figura 46).



Figura 46 - *Presente oferecido no aniversário das mães*

Desta forma, sinto e sei pelo feedback dos EE que ficam bastantes sensibilizados por lembrarmos-nos deles.

Para terminar gostaria de referir que as atividades que acabei de apresentar foram realizadas ao longo do ano e sempre que possível com uma relação direta com o mês/época festiva/calendário escolar para que as crianças possam verificar que há paralelismo com a vida que têm fora da Creche e desta forma tornar mais próxima a construção do **envolvimento parental**.

Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados

3.1 – Apresentação e análise de resultados

Importa neste capítulo apresentar e analisar o que avalei da minha prática educativa destacando aquelas que envolviam mais diretamente os EE: As reuniões, o Diário e o Dia do Mimo.

No quadro 4 apresento a composição do agregado familiar e a participação nas reuniões. Neste quadro é possível observar que somente duas crianças têm irmãos, que apenas três vivem com as mães e nas reuniões as mães estão sempre presentes (13) e 5 pais não estiveram presentes nas mesmas.

Quadro 4 - Agregado familiar e a participação nas reuniões

Criança	Com quem vive	Irmãos	Quem vem às reuniões
A	Mãe e Pai	0	Mãe
B	Mãe e Pai	1	Mãe
C	Mãe	2	Mãe
D	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai
E	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai
F	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai
G	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai
H	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai
I	Mãe	0	Mãe e Pai
J	Mãe	0	Mãe e Pai
L	Mãe e Pai	2	Mãe
M	Mãe e Pai	0	Mãe
N	Mãe e Pai	0	Mãe e Pai

No quadro 5 podemos verificar que os EE vieram às reuniões realizadas no início do ano e todos tiveram oportunidade de participaram nas reuniões individuais

Nas quatro **reuniões** agendadas no calendário anual, pelo menos um dos membros da família participou, conseguindo assim ter todas as famílias presentes.

No entanto também posso referir que na maioria dos dias consigo estabelecer contacto com todos os EE.

Quadro 5 - Participação dos EE nas reuniões

Atividade	Participantes	Não participantes
Reunião geral de início do ano (1)	13	0
Reuniões individuais (3)	13	0

Quanto à **leitura do Diário**, tendo em conta as perguntas feitas pelas famílias, a resposta às minhas perguntas por escrito ou verbalmente posso concluir que grande parte das famílias lê o diário diariamente ou pelo menos uma vez por semana.

Relativamente à **representação da figura humana** realizada mensalmente, é sem dúvida, uma das atividades que mais *feedback* tenho dos pais. São muitas as questões, as dúvidas e mostram-se muito orgulhosos pela evolução das crianças, comparando os meses anteriores ao presente mês, referindo “Já tem pernas, já tem braços... etc”.

Quanto ao **registo do fim-de-semana**, a família C e L nunca escrevem, a I, H e G escrevem sempre, e as restantes escrevem pontualmente.

No quadro 6 podemos verificar que apenas 2 famílias não realizam por norma os registos de fim de semana, mas leem o que eu escrevo e gostam.

Quando questionadas sobre isso referiram que têm falta de tempo. Acrescendo também que estas duas crianças na fratria são as mais novas (C, L).

Quadro 6 - Participação no registo do fim de semana

Atividade	Participaram sempre	Participaram algumas vezes	Nunca participam
Registo do fim-de-semana	3	8	2

De seguida no quadro 7 apresento as participações da família no **Dia do Mimo**.

Quadro 7 - Participação das famílias no Dia do Mimo

Dia do Mimo	Atividade	Participantes	Não participantes
5 de setembro	Decoração do Diário	13	0
12 de setembro	Uma fotografia do educando	13	0
19 de setembro	Coração da Família	10	3
26 de setembro	A minha almofada	13	0
3 de outubro	Um recorte alusivo ao corpo humano	11	2
10 de outubro	Roupa alusiva ao outono	13	0
17 de outubro	Vestidos de cor-de-laranja	13	0
23 de outubro	O livro preferido	10	3
31 de outubro	Um elemento alusivo ao Dia das Bruxas	12	1
7 de novembro	Uma dúzia de castanhas	12	1
14 de novembro	Uma textura	13	0
21 de novembro	Criar a partir de uma folha do outono	11	2
5 de dezembro	Postal de Natal	9	4
12 de dezembro	Uma árvore de Natal	9	4
19 de dezembro	As nossas botas de natal	13	0
26 de dezembro	Ingrediente para o bolo rei	13	0
9 de janeiro	A nossa quinta	11	2
16 de janeiro	Todos vestidos de cor azul	13	0
23 de janeiro	Uma obra de arte	9	4
30 de janeiro	Um recorte do animal preferido	13	0
5 de fevereiro	Vestidos de cor vermelha	12	1
13 de fevereiro	Uma luva para construir um fantoche	7	6
20 de fevereiro	Porque me chamo assim?	13	0
27 de fevereiro	Decorar um balão	10	3
5 de março	Fotografia dos pais	13	0
12 de março	Uma flor	11	2
19 de março	Festa do Dia do Pai	13	0
26 de março	Concurso cor de rosa	11	2
2 de abril	Amêndoas	13	0
9 de abril	Frutas	13	0
16 de abril	Uma fotografia ou recorte a preto e branco	5	8
23 de abril	Fotografia da mãe	13	0
30 de abril	Vestidos com o contraste preto e branco	13	0
7 de maio	O doce preferido da mãe	13	0
14 de maio	A profissão dos pais	13	0
21 de maio	Dia dos chapéus	12	1
28 de maio	Vestidos com a cor amarela	13	0
4 de junho	Um avião de papel	13	0
11 de junho	Cinema	13	0
18 de junho	Um recorte... uma história	2	11
25 de junho	Direito da criança	3	10
2 de julho	Um cheirinho	9	4
9 de julho	"Eu na praia eu no campo"	3	10
16 de julho	Um bocadinho de praia	8	5
23 de julho	Puzzle coletivo	13	0
30 de julho	As receitas da avó	13	0

Relativamente ao **Dia do Mimo**, no dia 5 de setembro em que foi pedido para decorarem o respetivo **Diário** de forma livre, tive doze participações num total de treze alunos. Apenas a família C não participou, todas as outras decoraram pelo menos a capa.

No dia 12 de setembro a participação foi de 100%, todas as famílias trouxeram **uma fotografia do seu educando** para expormos no nosso mural.

No dia 19 de setembro, foi dado um coração de cartolina e foi pedido que nele colocassem as fotografias dos diferentes elementos da família, esse seria o **coração da família**, três famílias não participaram, as famílias A, C e J.

A 26 de setembro, pedi a cada família para que trouxessem **uma almofada**, apenas tinha que estar identificada, podendo ser decorada livremente. Nesta iniciativa as 13 famílias participaram.

Na primeira proposta do mês de outubro era pedido aos pais que trouxessem um **recorte alusivo ao corpo humano** para que explorássemos esta temática e fizéssemos um pequeno mural com os comentários dos filhos e os respetivos recortes. As famílias C e L não participaram.

No dia dez de outubro todas as famílias participaram no Dia do Mimo e trouxeram os seus educandos vestidos com roupa alusiva a esta estação do ano para que depois fosse possível realizarmos **um desfile de outono**.

Na terceira sugestão do mês de outubro todas as famílias trouxeram os seus educandos com pelo menos **uma peça com a cor laranja**, onze famílias trouxeram as crianças com pelo menos uma peça, as crianças das famílias E e H vieram integralmente vestidos de laranja.

No dia 24 de outubro era pedido que trouxessem para a instituição **o livro preferido**, aquele que mais gostavam que um dos elementos da família lhe lesse, apenas as famílias C, G e L não participaram.

Na última proposta de outubro era pedido que trouxessem **um elemento alusivo ao Dia das bruxas**, a família C não participou e as famílias B e H trouxeram mais que um objeto.

Na primeira iniciativa de novembro foi pedido que trouxessem **uma dúzia de castanhas** cruas para fazermos um magusto na creche. A família C não participou na iniciativa.

O mural das texturas foi a iniciativa do dia 14 de novembro e era pedido à família que trouxessem **uma textura**, podia ser um papel ou mesmo um tecido. Todos participaram neste Dia do Mimo.

No dia 21 de novembro, pedi aos pais que criassem um elemento a partir de **uma folha de outono**, onze famílias participaram, apenas as famílias C e L não participaram.

No último **Dia do Mimo** do mês de novembro foi pedido às famílias que **criassem a partir de uma mancha de cor castanha** enviada por nós para casa. Todas as famílias participaram.

No dia 5 de dezembro pedimos a colaboração das famílias para tal foi dado aos pais uma cartolina A5 para que em casa elaborassem um **postal de natal**, apelando sempre à sua criatividade. As famílias A, B, C, L não participaram

No dia 12 de dezembro pedimos aos pais que construíssem **uma árvore de natal** preferencialmente com objetos de desperdício. Apenas as famílias B, D, E e H participaram.

No dia 19 de dezembro, pedi aos pais que trouxessem um meia sem par ou que já não servisse para fazermos **as nossas botas de natal** e todas as famílias participaram.

No último Dia do Mimo de dezembro, todas as famílias participaram nesta iniciativa. Foram pedidos vários ingredientes para fazer um **bolo rei** com o grupo. Para a agradecer às famílias, todas as crianças levaram uma fatia de bolo-rei para casa.

No dia 9 de janeiro, pedi materiais de desperdício para construirmos uma **quinta**. Apenas as famílias C e L não participaram.

Na segunda iniciativa de janeiro propus às famílias trazerem os seus educandos **vestidos com a cor azul**. Todas as famílias participaram.

No **Dia do Mimo** do dia 23 de janeiro, foi enviado para casa uma fotografia com uma **obra de arte** (pintura ou escultura) apenas a família E, G, H, I participaram nesta iniciativa.

No último **Dia do Mimo** de janeiro foi pedido **um recorte com a imagem do animal preferido** de cada criança. Todas as famílias participaram nesta sugestão de partilha.

No dia 5 de fevereiro foi pedido às famílias que trouxessem os seus educandos **vestidos de cor vermelho**, apenas a família C não participou.

No dia 13 de fevereiro pedi às famílias **uma luva para construirmos um fantoche** para dinamizar as nossas histórias, apenas sete famílias participaram, as famílias A, B, C, D, F, J não participaram.

No dia 20 de fevereiro, as crianças levaram uma cartolina com o título **Porque me chamo assim?** para que as famílias nos dissessem porque escolheram esse nome para os seus educandos, foram várias as respostas, por gostarem do nome, por

ser o nome de algum familiar importante, etc. Esta foi uma iniciativa com 100% de sucesso.

No dia 27 de fevereiro foi pedido às famílias para **decorar um balão**. Enviei um balão para casa e pedi que o decorassem livremente para enfeitar a entrada. Só a família G, H e I participaram, as restantes dez famílias não participaram.

O Dia do Mimo de 5 de março consistia em trazerem uma **fotografia do pai**. Todas as famílias participaram.

No dia 12 de março pedi às famílias para criarem **uma flor** o mais original possível para juntos comemorarmos a Primavera. As Famílias C e L não participaram.

No dia 19 de março foi a **Festa do Dia do Pai** e no Dia do Mimo era pedido o doce que o pai mais gostasse para juntos fazermos um lanchinho. Todas as famílias participaram.

No dia 26 houve um **concurso para a cor rosa**, a criança que viesse mais cor-de-rosa ganhava. As famílias C e L não participaram.

No primeiro **Dia do Mimo** de abril, pedimos às famílias **amêndoas** para provarmos vários tipos de amêndoas e depois cada criança fez um saquinho com algumas amêndoas para dar à família. Todas as famílias participaram.

No dia 9 de abril, como estávamos a explorar a temática das **frutas** estipulámos um tipo de fruta para que cada família trouxesse e assim as crianças teriam uma diversidade de frutas para tocar, cheirar e provar. Todas as famílias participaram.

No dia 16 de abril pedi às famílias que trouxessem **fotografias ou recortes com a cor preta e branca** apenas. A participação foi muito reduzida, só as famílias D, E, G, H e I participaram.

No dia 23 era pedido uma **fotografia da mãe** e todas as famílias participaram.

No dia 30 de abril todas as crianças tinham que vir **vestidas com o contraste de preto e branco** e todas as famílias participaram em virtude de não terem fotografias a preto e branco.

No primeiro **Dia do Mimo** de maio pedimos que nos trouxessem o **doce preferido da mãe** para a Festa do Dia da Mãe. Todas as famílias trouxeram o respetivo doce.

No dia 14 de maio foi pedido aos pais que escrevessem descrevendo de uma forma simples algumas coisas sobre **a sua profissão**, visto ser o tema que estávamos a explorar. Todos participaram.

No dia 21 foi o **Dia dos Chapéus**, foi pedido às famílias que trouxessem para a creche um chapéu para que as crianças o usassem. Foi pedido que fossem o mais criativo possível e apenas a família C não participou.

No dia 28 de maio a solicitação consistia em trazerem os educandos vestidos com a **cor amarela**. Todas as famílias participaram.

No dia 4 de junho, pedimos a cada família que trouxessem um **avião de papel** para explorarmos os meios de transporte. Todos participaram.

No segundo **Dia do Mimo** do mês de junho fizemos um dia de **Cinema**, pedimos aos pais que trouxessem o DVD dos desenhos animados do filho para que os víssemos todos juntos. As famílias responderam todas positivamente a esta iniciativa.

No dia 18 de junho, enviámos **um recorte** para casa e pedíamos que nos contassem **uma história** a partir daí para que depois os seus educandos a apresentassem ao grupo. Só as famílias H e o G participaram.

No dia 25 de junho pedimos que cada família nos enviasse o **direito da criança**, que considerasse ser o mais importante. Só a família H, G e J participaram por não acharem relevante tratar desse tema nesta faixa etária.

No dia 2 de julho foi pedido para trazerem um objeto que tivesse **um cheiro** característico, como um perfume ou especiarias, nesta iniciativa, as famílias A, C, D e L não participaram.

No dia 9 de julho, pedi para nos enviarem uma fotografia das crianças ou da família na praia ou no campo, para nos mostrarem ou costumam passar as férias, esta iniciativa intitulada **“Eu na praia ou no campo”** teve pouca adesão, algumas por opção mas muitas devido ao facto de estarem de férias. Apenas as famílias H, G J participaram.

No dia 16, pedi para trazerem **um bocadinho de praia**, podia ser areia, conchas, búzios, pedrinhas, etc. As famílias A,B,C, D e L não participaram.

No dia 23, foi dada a cada família uma peça de puzzle de tamanho A4 para que a decorassem, para a elaboração de um **puzzle coletivo** para a Festa de Final de Ano Letivo. Todas as famílias participaram.

No último **Dia do Mimo** deste ano letivo foram pedidas receitas às avós para a realização de um livro de **receitas para as avós** que seria oferecido na Festa dos Avós.

No quadro 8 podemos encontrar os resultados obtidos com a participação das famílias no **Mês da Música**.

Quadro 8 - *Participação das famílias nos estilos musicais (Mês da Música)*

setembro	Participação	outubro	Participação	novembro	Participação	dezembro	Participação
Música Clássica	2	Hip Hop	2	Música Africana	2	Folclore	2
janeiro	Participação	fevereiro	Participação	março	Participação	abril	Participação
Fado	11	Samba	2	Jazz	2	Rock and Roll	2
Maio	Participação	junho	Participação	julho	Participação	agosto	Participação
Merengue	2	Pop	11	Flamenco	2	Tango	2

Conforme se pode observar o **Mês da Música** foi uma proposta com poucas participações, apenas as famílias G e H participaram todos os meses, já as famílias C e L não participaram em nenhum mês. As restantes participaram no mês de janeiro (Mês do Fado) e no mês de junho (Mês do Pop), os meses com maior participação (11).

A **área de exposição de trabalhos** exterior à sala foi mais vista pelas famílias do que a área que se encontra no interior da sala. Enquanto aguardam pela entrega das crianças, as famílias observam as produções dos seus educandos.

O facto de os **trabalhos serem entregues todas as semanas** é algo que as famílias valorizam muito, gostam de acompanhar o desenvolvimento da criança e observar as conquistas realizadas.

Na iniciativa **Doce Miminho**, tive a participação de todas as famílias. Mesmo as famílias com menos aptidão para a culinária, pediram a amigos ou compraram mas nunca deixaram de participar.

O **Dia da Ciência** foi uma iniciativa com poucos participantes, apenas a família H participou. As famílias não se sentiam à vontade neste domínio por isso não participaram.

Na proposta de recolha de materiais naturais para o **Cantinho da Natureza** todas as famílias participaram com diferentes materiais.

Na Festa de Natal, do Dia do Pai, da Mãe, do Fado, dos Avós e na de Final de Ano Letivo, pelo menos um dos elementos da família participaram em todas estas comemorações.

Na **Festa do Pijama**, todas as famílias trouxeram as crianças vestidas de pijama para que fosse possível realizar a festa.

No **Dia do Cinema**, nem todas as famílias podem estar presentes em todas as sessões ao longo do ano mas pelo menos uma vez em todo o ano letivo todas as famílias já assistiram a um filme na instituição.

O nosso quadro “**o que vamos fazer...**” foi mais consultado que as planificações mensais e semanais. Apenas a família H consultou as planificações em papel. Já as restantes famílias sempre que vão buscar as crianças observam este quadro.

Relativamente à **comunicação aos pais**, é um instrumento muito útil e que apesar de pouco utilizado, porque a Educadora ou a TAE estão sempre presentes na entrega da criança e sabem dizer o que se passou durante o dia. Mas existem situações pontuais em que tal não é possível e aí essa informação é muito valorizada pela família sendo considerada mais fidedigna.

O projeto o **Mimo e o Livro** teve a participação total das famílias, contudo muitos referiram que consideravam pouco os livros irem de catorze em catorze semanas.

Nas diferentes iniciativas da **Minha Família é um Mimo!** que existiram ao longo do ano para que fossem doadas peças de vestuário e calçado para apoiar famílias carenciadas, todas as famílias participaram.

Com a venda de biscoitos, compotas e bolos da iniciativa **100% Mimo** em que todas as famílias participaram permitiu-nos ir ao teatro e ao Jardim Zoológico.

Nos **aniversários dos educandos** a creche está igualmente receptiva à presença dos pais e em todos os aniversários pelo menos um dos elementos da família estiveram presentes.

A participação das famílias na recolha e entrega de vários materiais de desperdício foi total. Todas as famílias trouxeram estes materiais que fui pedindo ao longo do ano.

Nas entrevistas individuais com pelo menos um dos EE constatei que a maioria gostava dos desafios que eram lançados por mim e ainda que percebia que as crianças gostavam de vir para a creche e que em casa falavam muito da educadora.

Os EE G, H e E foram aqueles que mais reconheceram e agradeceram o meu trabalho e todas as ideias e conversas que tivemos ao longo do ano sentindo-se melhores pais.

Das 46 iniciativas/**Dia do Mimo** posso constatar apenas nos dias 16 de abril; 18 de junho e 9 de julho não houve uma participação significativa sendo mesmo que no dia 9 de julho algumas se encontravam de férias. Este facto leva-me a concluir que nos restantes Dias do Mimo as famílias envolveram-se.

Reflexão final

A escolha do tema deste trabalho surge da minha prática diária como Educadora de Infância numa Creche que aposta nas famílias como parceiras na educação e desenvolvimento das crianças.

Este não foi um projeto meramente informativo, foi uma implementação na prática. É uma prática ativa, um projeto em constante mudança e nunca dissociado de um contexto.

A intervenção das famílias neste projeto, fazem dele um projeto com sentido. Centrado na “vontade do educador em concentrar-se nos pontos fortes dos pais em vez de quaisquer faltas ou barreiras sociais percebidas. (Post e Hohmann, 2007, p.333)

Homem (2002) diz que (...) 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 (...) (p.36).

«A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria.» (Diogo, 1998, p.37)

«A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.» (Nunes, 2004, p. 33)

A relação creche/família é extremamente importante para o desenvolvimento da criança que se quer harmonioso e deve fazer-se um esforço para manter e fortalecer esta relação diariamente.

Esta relação é o grande desafio dos profissionais, um **desafio diário**.

Das várias conversas que tive com os EE apercebi-me que muitos deles pensam que não têm muita informação útil para fornecer à creche, consideram-se muitas vezes pouco preparados e referem ainda que têm pouco tempo.

Carvalho, Boléo e Nunes. (2006) defendem a importância da alteração e melhoria das relações entre a família e a escola, afirmando que:

“há, então, que estabelecer relações positivas com as famílias, o que contraria uma tradição centralista de controlo da escola e a relação de cliente com a família, que se reduzia a entregar o filho para ser educado por especialistas. No entanto, e apesar do peso destas tradições, contrárias a uma atitude cooperativa de e com as famílias, as investigações têm consistentemente indicado que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.” (p. 43)

Para Marques (2001), esta relação de parceria:

«Significa, igualmente, que o poder e a responsabilidade são partilhados entre os participantes, ainda que desempenhem diferentes funções. Na parceria, parte-se do princípio de que todas as ideias devem ser ouvidas com atenção e que as pessoas necessitam de concordar em alguns passos comuns em ordem a alcançarem os seus objectivos comuns.» (p.113)

Muitos profissionais relatam a fraca ou inexistente relação entre estes dois agentes educativos, contudo, o educador deve ser desafiador, criador de estratégias que estimulem uma participação ativa das famílias.

Atualmente esta relação tem vindo a desenvolver-se e a modificar-se e a importância da participação ativa das famílias, tem sido alvo de vários estudos. Partilho da opinião de Homem *et al.* (2009) que referem que é importante fazer uma “sensibilização para a criatividade e para a importância do envolvimento dos pais enquanto agentes potenciadores dessa criatividade.” (p.44)

São importantes novas atitudes, estabelecer relações informais, uma reunião de pais pode ajudar o educador a obter mais informações sobre as crianças preocupações e sugestões mas não é suficiente para manter esta relação.

As famílias mostram ter uma maior confiança na creche, no trabalho de todos os profissionais, valorizando assim a educação dos educandos e acompanhando todo o seu crescimento e desenvolvimento, mesmo que com pouca disponibilidade.

No decorrer do ano letivo percebi que a informação que era dirigida às famílias, era sempre muito valorizada pelos mesmos, que de alguma forma os envolvia, sentindo-se mais motivados, fazendo-os colaborar mais. A **comunicação** clara e simples nos dois sentidos, foi a base desta relação.

As relações criadas entre educador/família construíram-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de uma forma insistente, com base na troca de informações diária, para que juntos atingíssemos o objetivo principal da relação escola/família; uma educação de qualidade para todas as crianças.

O relato da minha prática em creche também me fez refletir sobre inúmeras estratégias utilizadas e senti muitas vezes a necessidade de as adequar. Marchão (2003) refere que “Construir um ambiente rico em sugestões, atractivo, estimulador e emocionalmente quente é permitir a experimentação e o confronto com os desafios da nova etapa de vida da criança: a vida na creche.” (p.17)

Concordo com este autor e penso ter construído um **ambiente rico e atrativo**, as famílias passaram a esperar que a escola proporcionasse aprendizagens tendo em conta o ritmo, as capacidades e os interesses de cada criança e que as aprendizagens sejam vivenciadas, direta ou indiretamente, de forma lúdica e motivadora. Procurei que todas as atividades fossem significativas para a criança, chamando os pais à escola, valorizando os seus conhecimentos e vivências familiares.

O papel do educador no decorrer deste projeto não foi forçar o desenvolvimento mas criar experiências que as encorajem aprender ao longo da vida. Por isso, procurei proporcionar um contexto de **aprendizagem ativa**, onde as crianças realizam explorações sensório-motoras, linguísticas-cognitivas e emocionais. Segundo Figueiredo (2004), as crianças nestas idades “possuem uma intensa necessidade de exploração sensorial e motora.” (p.25)

Nesta relação de parceria optei em alguma das minhas estratégias de participação parental pelo uso de **materiais reutilizáveis** como recurso educativo de forma a estimular a criatividade das crianças e das famílias. Por serem materiais de baixo custo, estão disponíveis a um maior número de famílias, permitindo assim uma maior participação. Para Godinho e Brito (2010), “(...) ao utilizar materiais do quotidiano em composições novas e inesperadas (...) as crianças poderão experimentar a junção e a reutilização de materiais, dando lhes assim novos significados (...)” (p.83)

Considero que com este projeto as crianças desenvolveram competências e se envolveram por completo, pois traziam muitas vezes objetos de desperdício por livre iniciativa e pediam o que queriam fazer com eles. Tornaram este projeto seu e aprenderam muito mais com isso.

O mais importante nesta relação, em todas as estratégias pensadas e em todo o trabalho desenvolvido, são as crianças, e são por elas que tem que incidir o nosso esforço. Ao sentirem todo este empenho, toda esta harmonia e equilíbrio entre a família e a creche, as crianças sentem-se mais motivadas, valorizadas com vontade

de estar na creche, de explorar o meio, de partir para novas descobertas num lugar seguro que lhe dá a estabilidade necessária para crescerem felizes. As OCEPE (M.E,1997) referem que “os pais como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola,” (p.29)

As crianças aprendem por observação, imitação, por observação e experimentação, por isso cabe ao adulto quer seja o pai/a mãe, quer seja o educador proporcionar-lhes experiências enriquecedoras com todos envolvidos.

A creche é um local propício a essas experiências, a todas as descobertas realizadas através da brincadeira e do jogo lúdico.“Nos dias de hoje torna-se cada vez mais necessário que se brinque. Quando a criança brinca ela sente-se competente, no faz-de-conta, apropria-se e desenvolve competências.” Maria Filomena Gaspar (Seminário do Brincar (novembro de 2012))

Os meus objetivos foram organizados em três grandes áreas de desenvolvimento, definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação no pré-escolar, e que ajudam o educador a orientar o seu trabalho. São elas: **a área do Conhecimento do Mundo, a área da Formação Social e Pessoal e a área da Expressão e Comunicação.** Mas tal como refere Aranão (1996), “é importante salientar o aspecto da interdisciplinaridade (...) os conteúdos não são vistos isoladamente mas numa interligação de assuntos vinculados ao seu dia-a-dia.” (p.12)

Este projeto não é nem deve ser constituído por um programa rígido, de modo a permitir a introdução de novos elementos resultantes das necessidades ou interesses do momento. Gostaríamos também de lembrar que muitas atividades são propostas de acordo com a época que se vive, de modo a integrar a criança nessa época, na vida social e ouvir os EE promovendo o diálogo permanente.

Como qualquer projeto deve ser **flexível**, por conseguinte, pode e deve ser alterado pelos diversos intervenientes no processo educativo, fomentando a **diferenciação pedagógica** e nunca esquecendo a **ludicidade**.

Cabe, assim, ao educador estabelecer e delimitar as estratégias e atividades que irão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Promover parcerias com os pais, e ser sensível às barreiras existentes, tais como: a falta de tempo ou as exigências profissionais.

A riqueza da minha prática reside na ajuda e colaboração de todos os colegas que trabalham na instituição. Tal como refere Brickman e Taylor (1991) “Não é fácil criar uma boa equipa. Conjugar personalidades distintas para reforçar um programa educativo pode constituir um desafio.” (p.189) É de salientar que “o trabalho em equipa é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com características pessoais e profissionais que se articulam,

complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que propõem.” (Tavares, 2010, p.52)

Sem uma equipa unida, tanto na busca de parcerias como na elaboração de estratégias para aproximar as famílias, bem como na execução das mesmas, o trabalho desenvolvido não teria sido possível.

Existem algumas propostas de ação que poderiam ser desenvolvidas, nomeadamente a promoção de encontros entre profissionais na escola que me formou ou em outras, dar a conhecer a mais colegas este trabalho com o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e abrir a creche à comunidade.

Não posso deixar de referir algumas das limitações deste estudo, uma delas é ter uma amostra pequena que não permite extrapolações, outra prende-se com o facto de não haver mais conhecimento de boas práticas educativas.

No entanto, e estando no presente ano letivo com o mesmo grupo de crianças na valência de Pré-Escolar posso afirmar que estas crianças e respetivas famílias estão motivadas e preparadas para continuarem a brincar, a descobrir e a envolver-se. Prova disto é a continuidade desta prática onde na Festa de Natal (dezembro de 2012) os EE vão fazer o *flash mob* (semelhante ao vídeo realizado no Aeroporto de Lisboa)

Termino com uma citação do ilustre Pedagogo João dos Santos que tão bem descreve a minha prática. “Brincar é o modo de viver e de crescer dado à criança.” (I Seminário do Brincar (novembro/2012))

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, SA.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Coimbra: Quarteto.
- Aranão, I. V. D. (1996). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.
- Araújo, S. e Costa, H. (2010), "Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança". *Cadernos de Educação de Infância* nº 91, APEI, dezembro, p.10.
- Azevedo, M. (2008). *Tese, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Ld.
- Bettencourt, A. (2012), "Estado da Educação 2010: Percursos Escolares." *Cadernos de Educação de Infância* nº 95, APEI, janeiro/abril, p.5.
- Bogdan e Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canavarro, J. e Pereira, A. e Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, G. (2010), "Pedagogias participativas em creche". *Cadernos de educação de Infância* nº 91, APEI, dezembro, p.4 -7.
- Carvalho, C.; Boléo, M. L.; Nunes, T. (2006). *Cooperação Família-Escola – Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa
- Castro, J. e Rodrigues M. (2008). *Sentido de número e Organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
Acime – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Conselho Nacional de Educação (2005) *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, M. (2006), "Únicos e Insubstituíveis". *Cadernos de Educação de Infância* nº 79, APEI, dezembro, pp. 29.

- Cordeiro, M. (2008). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Correia, L.M (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, I. (2007), “*Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância*”. *Cadernos de Educação de Infância* nº 82, APEI, dezembro, pp. 8-9-10-11-12-13.
- Dias, J. (1999). *A problemática da relação Família/Escola e a criança com NEE*. 1ª Edição. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.
- Dias, I., Anastácio, R., Pinto, A. e Correia, S. (2010) “*Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL-ESECS/NIDE)*.” *Cadernos de Educação de Infância* nº 91, APEI, dezembro, p. 47.
- Diniz M. S. (2001). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, J. (1998). – *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Esteves, S. (2005), “*A Afectividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!*”. *Cadernos de Educação de Infância* nº 73, APEI, março, p. 11-12.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente, dimensões afetivas e éticas*. Porto. Areal Editores.
- Figueiredo M. A. R. (2004). *Projecto Curricular no Jardim de Infância*. Lisboa: Bola de Neve.
- Gimeno, A. (2001) *A Família – O Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Godinho, J. C e Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., Banett B., Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Hohmann, M., Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). *A Ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância*. *Cadernos de Educação de Infância* nº88, APEI,

- dezembro, p. 21 – 24.
- Homem, C., Gomes B. e Montalvão. (2009). *A importância da criatividade. Cadernos de Educação de Infância* nº88, APEI, dezembro, p.41 – 46.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ignácio R. K. (2001). *Crianças Queridas. O dia-a-dia das creches e jardim-de-infância*. São Paulo: Antroposófica.
- Lopes A. V. (1999). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Ludke e André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Magalhães, V. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: o mundo de verdura a não perder*. In Sousa, O. & Cardoso A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola de Educação de Lisboa: pp.55/73
- Marchão, A. (2003), “Práticas educativas na creche – Questões e Problemáticas.” *Cadernos de Educação de Infância* nº 66, APEI, abril, p.14 a 17.
- Marques R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Formação de professores. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marujo, H. A., Neto L. M., Perloiro M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Matos, T. e Silva, A. e Neves, D. e Martins, I. e Tavares, L. e Matos, M. e Banza, R. (2010), “ *Direito à educação desde o nascimento*”. *Caderno de Educação de Infância* nº 91, APEI, dezembro, p.42 a 45.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, M. (2002). *Como ajudar os filhos nos estudos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor, Porto.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Portugal, G. (1995). “*Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*”. Aveiro, Dissertação de

- Doutoramento (Universidade de Aveiro).
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000), “Educação de bebés em Creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas.” *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista GEDE 1*, p.103.
- Post J. e Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Universidad de Málaga: Facultad de ciência de la Educacion.
- Ribeiro, A. C., Ribeiro L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga: Facultad de Ciência de la Educacion.
- Sarmiento, T e Ferreira, F e Silva, P e Madeira, R (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores socais*. Lisboa: Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento, Col. “Biblioteca das Ciências do Homem.
- Simões, A. (2009), "A colaboração jardim de infância, família e comunidade?". *Cadernos de Educação de Infância* nº 86, APEI, abril, pp.41.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998) *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-hill.
- Tavares, S. (2010) “Relações pedagógicas em creche”. *Cadernos de Educação de Infância* nº 91, APEI, dezembro, p. 51, 52.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2012) “Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a “criança futura”.” *Cadernos de Educação de Infância* nº 95, APEI, janeiro/abril, p.7 a 13.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.

Legislação

Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto- Diário da República – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.