

Cláudia Cristina Oliveira da Silva
“Pai, como eras quando eras como eu?” – O confronto entre o
brincar tradicional e o brincar contemporâneo como meio de
promoção do envolvimento parental no Jardim de Infância

UMinho | 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Cristina Oliveira da Silva

**“Pai, como eras quando eras como eu?”
– O confronto entre o brincar tradicional e
o brincar contemporâneo como meio de
promoção do envolvimento parental no
Jardim de Infância**

Maio de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Cristina Oliveira da Silva

**“Pai, como eras quando eras como eu?”
– O confronto entre o brincar tradicional e
o brincar contemporâneo como meio de
promoção do envolvimento parental no
Jardim de Infância**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob orientação da
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves
Leal Vieira**

Maio de 2013

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

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura: _____

“Educai as Crianças e não será necessário punir os Homens”

(Pitágoras)

Agradecimentos

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint – Exupéry*

E assim termina mais um importante capítulo na minha vida que vai abrir portas para outros mais. Foi um percurso cheio de emoções, obstáculos e aprendizagens, mas acima de tudo belo e chegado ao coração.

Neste mundo de crianças onde me embrenhei, nasceu o ser humano mais importante da minha existência, o meu filho Francisco. A minha vida sofreu uma grande metamorfose e houve um amadurecimento do conhecimento adquirido até então e das perspectivas sobre ele. Assim em primeiro lugar agradeço ao meu pequeno grande Homem **Francisco** que mesmo sem falar me ajudou imenso a amadurecer este projeto.

À **Professora Doutora Maria Helena Vieira**, por todo o apoio, dedicação e compreensão, pela sua postura exigente, crítica e criativa, pela excelente orientação que me deu a segurança necessária para completar este projeto.

Aos **meus Pais**, companheiros de toda a minha vida, a quem dificilmente encontro palavras para descrever tanta disponibilidade, apoio e amor e que nunca duvidando de mim, fizeram com que fosse mais além.

Ao meu **marido Filipe**, amigo e companheiro, que sempre me acompanhou nesta jornada apoiando e incentivando tanto nos bons como nos maus momentos.

Aos **meus irmãos, Michelle, Dina e Tó-Mané**, que apesar de estarem distantes, estiverem sempre presentes espiritualmente, nunca deixando de apoiar e incentivar.

Aos meus sogros **Teresa e José**, por me tratarem como uma filha e estarem sempre presentes, apoiando, incentivando e ajudando.

Às educadoras **Márcia Gomes e Maria Deolinda**, por me receberem de braços abertos nas suas salas, junto das suas crianças. Por acreditarem no meu projeto e por contribuírem tanto para ele, apoiando e partilhando conhecimentos.

Às **crianças** que desde sempre, têm sido uma força para mim, nunca me desiludem e que me fazem acreditar que somos capazes.

Aos **pais das crianças**, por contribuírem entusiasticamente para este projeto relatando testemunhos, realizando atividades e respondendo a questionários.

Ao **museu dos Biscainhos**, em Braga, por toda a disponibilidade, apoio e entusiasmo. Por me receber com todo o carinho e permitir que a exposição fosse realizável.

A toda a **minha grande Família e amigos**, que sempre foram fonte de estímulo e solidariedade, destacando as melhores estagiárias do mundo, as três companheiras de estágio **Inês, Cátia e Ana** que sempre me apoiaram nos momentos maus, não me deixando fraquejar.

Sem todas estas forças teria sido muito difícil, senão impossível, vencer esta etapa da minha vida.

Título: “Pai, como eras quando eras como eu?” – O confronto entre o brincar contemporâneo e o brincar tradicional como meio de Promoção do Envolvimento Parental no jardim-de-infância.

Palavras-chave: educação infantil; envolvimento parental; tradição; brinquedo; história, brincar.

Resumo

Este trabalho procura responder à importância das interações escola – família- criança através do encontro e partilha de gerações. Foi realizado tendo por base o estágio curricular nas valências de pré – escolar e de creche numa instituição, em Braga, com crianças de cinco e dois anos de idade. Tem como título “Pai, como eras quando eras como eu?” – O confronto entre o brincar contemporâneo e o brincar tradicional como meio de Promoção do Envolvimento Parental no Jardim-de-Infância. Trata-se de um projeto onde o envolvimento parental é promovido através do conhecimento por parte das crianças das práticas e brincadeiras infantis dos seus pais e tem como principais objetivos:

1. Investigar como o conhecimento da história dos seus pais pode promover o envolvimento parental, quer no contexto escolar, quer no dia-a-dia;
2. Investigar como as crianças lidam com os jogos e brinquedos dos seus pais sendo estes tão diferentes dos seus;
3. Levar história às crianças através da via afetiva e do passado das pessoas que lhes são mais chegadas, promovendo o aprofundar do conhecimento interpessoal;
4. Promover o interesse das crianças pela cultura, pelos brinquedos antigos e pela história, pela vida no tempo dos seus pais, alargando o seu conhecimento nesta área.

Todos os objetivos foram alcançados com sucesso, superando as minhas expectativas, e criando inúmeras oportunidades de aprendizagem e divertimento às crianças.

Title: Father, how were you when you were like me?-The contrast between children's play today and in the past as a way of promoting the parents involvement in kindergarten.

Keywords: early childhood education, parental involvement; tradition, toys, history, play.

Abstract

This report seeks to describe the importance of school interactions between school, family and child through meeting and sharing between generations. It was developed in a pre-school and a daycare in an institution, in Braga, with five and two year old children. Is its title "Father, how were you when you were like me? The contrast between children's play today and in the past as a way of promoting the parents involvement in kindergarten".

This is a project where parental involvement was promoted through the fostering of children's knowledge of their parents' childhood practices and play. Its main objectives:

1. Research how the knowledge of the history of their parents can promote parental involvement, both in the school context and in day-to-day life;
2. Research how children play with their parents' games and toys considering they are so different from theirs;
3. Bring children closer to history through affection and through the past of their closer relatives;
4. Promote children's interest in culture, in the old toys and in history and the lifetime of their parents, extending their knowledge in this area;

All goals were successfully achieved surpassing my expectations and creating numerous opportunities for learning and also fun for children.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Abstract.....	viii
Índice de Anexos.....	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Figuras.....	ix
1. Introdução	1
2. Capítulo I - Estado da Arte.....	4
2.1 Importância e vantagens do desenvolvimento das interações entre a escola, a família e as crianças.....	4
2.2 Modelos de envolvimento e participação dos pais.....	9
2.2.1 O modelo comunicação escola-casa	11
2.2.2 O modelo interativo	12
2.2.3 O modelo de Parceria	13
2.3 O Envolvimento familiar no modelo curricular High/Scope	15
2.4 Brincar: Crianças de ontem e de hoje.....	20
3. Capítulo II – Projeto de Intervenção.....	24
3.1 Metodologia utilizada como estratégia de investigação	25
3.2 Metodologia utilizada como estratégia de intervenção – Modelo Curricular High/Scope.....	26
3.3 Caracterização das valências segundo os princípios orientadores do modelo curricular High/Scope.....	28
3.3.1 Caracterização da valência Pré-Escolar.....	28
3.3.2 Caracterização da valência Creche	34
3.3.3 Descrição da instituição.....	38
4. Estudo: “Os brinquedos e jogos dos nossos pais”.....	39
5. Projeto de intervenção.....	44
5.1 Descrição e reflexão do projeto implantado na valência Pré-Escolar	44
5.1.1 Atividades realizadas.....	44
5.1.2 Sessões de participação dos pais na sala.....	48
5.1.3 Exposição de brinquedos no museu dos Biscainhos.....	51

5.2. Descrição do projeto implantado na valência Creche	55
5.2.1 Atividades realizadas.....	55
5.2.2 Sessões de participação dos pais na sala/ exposição.....	57
6. Capítulo III – Considerações finais.....	62
6.1 Reflexão sobre a prática pedagógica na valência Pré – Escolar.....	62
6.2 Reflexão sobre a prática pedagógica na valência Creche.....	64
6.3 Conclusão.....	67
7. Referências Bibliográficas.....	70
8. Anexos.....	74

Índice de Anexos

Anexo I: Tabelas das rotinas diárias das salas.....	74
Anexo II: Fotografias do ambiente físico das sala.....	76
Anexo III: Fotografias das atividades realizadas.....	78
Anexo IV: Questionário aos pais.....	81
Anexo V: Carta dirigida ao Sr. Diretor do museu.....	83
Anexo VI: Carta dirigida aos pais.....	84
Anexo VII: Postais antigos.....	85
Anexo VIII: Fotografias dos pais em crianças.....	89

Índice de Gráficos

Gráfico I: Brinquedos e jogos dos pais na sua infância.....	40
Gráfico III: Brinquedos e Jogos das mães.....	42
Gráfico IV: Brinquedos e jogos dos pais.....	42

Índice de imagens

Figura 1: Criança a explorar um pião.....	48
Figura 2: Crianças a jogar ao “rapa”.....	48
Figura 3: Área dos brinquedos.....	48
Figura 4: Criança na área dos brinquedos.....	48
Figura 5: Crianças a brincar com telefone fio.....	48
Figura 6: Crianças a jogar às “caricas”.....	48
Figura 7: Pai a explicar jogo a uma criança.....	50
Figura 8: Pai a descrever memórias de infância.....	50

Figura 9: Pai a fazer bolas de pano com as crianças.....	50
Figura 10: Pai a fazer bolas de pano com as crianças.....	50
Figura 11: Pai a partilhar memórias infantis com as crianças.....	50
Figura 12: Pai a ensinar a lançar pião.....	50
Figura 13: Pai a ensinar a jogar ao berlinde.....	50
Figura 14: Pais e crianças reunidas.....	51
Figura 15: Exposição.....	52
Figura 16: Crianças a demonstrarem brinquedos aos pais.....	52
Figura 17: Criança a observar casa de bonecas.....	52
Figura 18: Exposição.....	52
Figura 19: Exposição.....	53
Figura 20: Atividade “casa de bonecas”.....	53
Figura 21: Exposição.....	53
Figura 22: Visita de outras salas.....	53
Figura 23: Exposição.....	53
Figura 24: Casa de bonecas do séc. XIX.....	53
Figura 25: Crianças a observar casa de bonecas.....	53
Figura 26: Brinquedos dos pais.....	53
Figura 27: Visita de outras salas.....	54
Figura 28: Visita de outras salas.....	54
Figura 29: Mãe a fazer brinquedos antigos com as crianças.....	58
Figura 30: Mãe a contar histórias da sua infância.....	58
Figura 31: Mãe a jogar ao lencinho com as crianças.....	58
Figura 32: Mãe a contar histórias da sua infância.....	58
Figura 33: Mãe a jogar ao lencinho com as crianças.....	59
Figura 34: Crianças a jogar à cabra-cega.....	59
Figura 35: Crianças a explorar fotografias dos brinquedos.....	59
Figura 36: Criança a explorar brinquedo antigo.....	59
Figura 37: Área/ exposição brinquedos antigos.....	59
Figura 38: Atividade brinquedos antigos <i>versus</i> brinquedos contemporâneos.....	60
Figura 39: Área/ exposição brinquedos antigos.....	60

1. Introdução

Ao ser proposto no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na prática de ensino supervisionada, um projeto que deveria decorrer da contextualização de dois grupos de crianças num jardim de infância e numa creche, logo de início várias questões se tornaram pertinentes. Um projeto com este cariz tinha que se enquadrar no percurso da prática profissional do educador e advir de uma necessidade sentida, dum interesse manifestado pelas crianças. Assim, depois de uma análise cuidada de todo o contexto e após manifestações das crianças sobre algumas situações, como a festividade referente ao dia do pai decidi optar pelo domínio da promoção do envolvimento parental. Sendo este tema vasto, escolhi apenas um meio para atingir os objetivos pretendidos: promover o envolvimento parental através do conhecimento por parte das crianças das práticas infantis lúdicas de seus pais. Para a realização do mesmo existe uma dupla pretensão no trajeto, não só promover o envolvimento parental mas também investigar de que forma as crianças compreendem o brincar tradicional nos dias de hoje. Um confronto intergeracional através de um instinto profundo e enraizado da infância: brincar.

Foram várias as motivações que fizeram com que este caminho fosse o escolhido:

1. As relações entre pares, entre criança-adulto, crianças-família, família-educador, são algo que desde sempre me despertou interesse;
2. A exploração do contexto onde me encontro e o conhecimento das suas necessidades; a instituição ser sediada no centro histórico da cidade onde a importância dedicada a questões culturais, patrimoniais e religiosas é elevada;
3. A observação das festividades relacionadas com o “dia do pai”, durante as quais foi sentido um enorme entusiasmo por parte das crianças devido ao envolvimento parental que houve nas mesmas;
4. A forma como todo o grupo respondeu ao desafio lançado construindo o seu próprio caminho.
5. A curiosidade em descobrir como a história das pessoas mais chegadas pode ter influência nas crianças e na sua relação com as mesmas.

Este relatório tem (além dos já referidos objetivos de promover o envolvimento parental e de saber de que forma as crianças lidam com os brinquedos tradicionais nos dias de hoje), a propósito de:

- investigar o passado infantil dos pais e de que forma este passado pode ter influência na promoção de interações pais-crianças-escola;
- levar história às crianças através da via afetiva e do passado das pessoas que lhes são mais chegadas;
- observar o modo como as crianças veem a infância dos pais e a sua;
- investigar a diferença de gerações no que diz respeito à ludicidade;
- melhorar as interações adulto-criança no jardim-de-infância e creche;
- promover a participação ativa dos pais/família, como maiores atores na vida de seus filhos na vida escolar, e o seu conhecimento e interação com o espaço e realidade onde as crianças passam a maior parte de seu dia;
- desenvolver o interesse e motivação das crianças pela cultura e pelos brinquedos tradicionais, alargando o seu conhecimento nesta área;
- investigar e observar como as crianças da atualidade interagem com os brinquedos e jogos tradicionais;
- perceber qual a opinião da família sobre a importância do seu envolvimento no contexto escolar antes e depois da intervenção;
- refletir sobre a opinião dos pais sobre os brinquedos atuais e a sua relação com os brinquedos antigos nos dias de hoje;
- refletir de que modo a partilha de experiências de infância por parte dos pais e avós se reflete na interação adulto-criança;
- documentar os trabalhos realizados ao longo do estágio curricular;
- promover o desenvolvimento reflexivo e as metodologias de trabalho;
- estimular a criatividade no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão e conclusão;

Este projeto foi um caminho curto mas em que a aprendizagem esteve presente de uma forma intensa e com várias vertentes. Assim, todo o trabalho se manifesta neste relatório que está centrado principalmente no estágio curricular, mas também advém de todo o conhecimento adquirido até hoje: das experiências pessoais relacionadas ou não com a área, (ou seja com a minha biografia), de todas as crianças com quem convivi, e de toda

a base teórica aprendida, tanto no presente mestrado como na licenciatura. Este relatório inicia-se com a descrição e objetivos pretendidos com o projeto realizado sobre a promoção do envolvimento parental através das tradições infantis de diferentes gerações. Incorpora um enquadramento teórico das temáticas abordadas e das metodologias de intervenção e de investigação utilizadas em todo o processo. Numa segunda parte contém um pequeno estudo sobre as tradições infantis dos pais das crianças envolvidas no projeto, a descrição das valências pré-escolar e creche, o desenvolvimento do projeto nelas aplicado, as reflexões sobre toda a intervenção e sobre todas as aprendizagens que realizei quer ao nível das dimensões curriculares da educação de infância quer ao nível da prática, através das experiências vividas. Desta forma, o presente relatório constituiu o resumo e o corolário de todo o meu processo educativo e formativo, tendo como ponto crucial o estágio curricular.

2. Capítulo I - Estado da Arte

2.1 Importância e vantagens do desenvolvimento das interações entre a escola, a família e as crianças

As crianças estão inseridas na sociedade e fazem parte dela, convivem com os pais, família, vizinhos, colegas, professores e amigos, têm uma identidade cultural específica que vai sendo construída ao longo das suas interações e vivências. Assim, este projeto não parte apenas do contexto escolar nem se centra apenas nele, mas parte sim de todo o mundo social que envolve as crianças, que as constrói, sendo o espaço escolar uma das componentes, pois o comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que surge.

A interação entre indivíduo e ambiente constitui o foco principal de atenção da psicologia da educação baseado no conceito interacionista. A perspectiva ecológica exige a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre eles. Só assim é possível chegar a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento dos seres humanos. Bronfenbrenner é o representante mais reconhecido da psicologia ecológica e, segundo ele, o contexto no qual as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas umas nas outras. Com base na perspectiva ecológica, o conceito de contexto transcende a sua descrição. O que interessa é o contexto compreendido: a forma como o indivíduo compreende o contexto em que atua. Bronfenbrenner (1979), diz-nos que o estudo ecológico do desenvolvimento humano, é o estudo da interação entre um indivíduo ativo, dinâmico e em crescimento, com os seus contextos imediatos (que têm características em transformação), assim como das suas interações com contextos mais vastos.

Assim, segundo este autor, podem distinguir-se as seguintes estruturas:

- **Microsistema:** padrão de atividades, papéis e relações que a pessoa em desenvolvimento experimenta num determinado meio, com características físicas, materiais e particulares (ex.: a escola);
- **Mesosistema:** compreende as inter-relações de dois ou mais meios nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (ex.: para uma criança são as

relações entre a família, a escola e os amigos do bairro; para um adulto, seriam as relações entre a família, o trabalho e a vida social);

- Exossistema: refere-se a um ou mais meios que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais se produzem acontecimentos que afetam o que acontece à sua volta (ex.: o sistema económico e político relativamente à escola);
- Macrossistema: refere-se às correspondências em forma e conteúdo dos sistemas de ordem menor que existam ou poderiam existir, ao nível da subcultura ou da cultura na sua totalidade, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologia que sustente estas correspondências.

A vida é um suceder de “transições ecológicas” (Bronfenbrenner, 1979, 27), que são um elemento base do desenvolvimento do sujeito. A criança passa de filho em casa, a aluno na escola; isto representa uma transição ecológica e, como tal, justifica a necessidade de pais e comunidade educativa se interligarem, comunicarem, para ajudar as crianças em todos estes processos. Várias teorias de diversos autores são assentes nesta perspetiva. Gabriela (2000, 123), no seu livro dedicado à relação família-creche, diz-nos que:

“ [a] família não existe no vácuo. Na tarefa de educar uma criança, cada adulto carrega certas características de personalidade, certas representações mentais e experiências de vida. Além disso, o comportamento parental é ainda influenciado por todo um conjunto de situações que incluem as características da criança, estrutura da família, condições sócio económicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc”.

Don Davies, professor americano fundador do Institute for Responsive Education (IRE) que tem como objetivo principal estudar e promover a colaboração da família, da comunidade e da escola fala-nos deste tema com uma grande bagagem investigativa sugerindo que *“todas as partes constitutivas do mundo da criança devem ativamente partilhar a responsabilidade pela aprendizagem da criança e desenvolvimento da criança. O mundo da criança inclui a família, a comunidade educativa em que vive, a escola e a comunidade em geral.”* Davies (2003, 74). Este autor, como tantos outros, vai de encontro ao modelo ecológico de Bronfenbrenner, segundo o qual o mundo é

composto por fragmentos que coexistem e se interligam entre si. Isto aplica-se à relação escola-casa.

“Os esforços para melhorar os desempenhos das crianças na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias. Independentemente do nível de rendimento ou do nível de instrução familiar, todas as famílias podem - e fazem-no – apoiar o sucesso dos seus filhos. Quando mais a relação entre as famílias e a escola for uma verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá. Quando as atividades de envolvimento dos pais forem diretamente relacionadas com o trabalho académico, o sucesso dos alunos alterar-se-á positivamente. Quando as famílias estiverem comprometidas, em vez de estarem etiquetadas como sendo problema, as escolas transformar-se-ão de lugares em que apenas alguns alunos prosperam em lugares em que todas as crianças têm sucesso”. (Davies, 2003, 77)

As crianças não devem estar sujeitas a grandes discrepâncias entre os ambientes educativos. Assim, os professores e os pais deverão mobilizar esforços de aproximação em relação aos modelos e estratégias educativas. Anna Henderson (cit. por Marques, 1993, 25) concluiu que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes obtêm melhor aproveitamento. Segundo as orientações curriculares para o Pré-Escolar o objetivo nesta área traduz-se em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME, 22). E esta colaboração “*tem efeitos na educação das crianças e, ainda consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação*” (ME, 23). Ainda na área da perspetiva organizacional:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo. Livre e solidário”. (Lei n ° 5/96 de 10 de Fevereiro, artº 2)

Já Vigotsky (2009, 21) diz que o trabalho em parceria nas salas, na equipa educativa e com os pais promove a aprendizagem cooperativa, criando verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo. Qualquer que seja o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem no jardim-de-infância, as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre os pais e o educador e as crianças e estas podem sentir-se mais tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos. Marques (1988, 9) reforça esta ideia dizendo que:

“[a] participação dos pais na vida escolar dos filhos traz benefícios para os filhos, para os pais e para os próprios professores. O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias. Nos pais, pode fornecer os sentimentos de auto-estima, pelo aumento de eficiência e motivação para continuarem a sua própria educação. O desenvolvimento da auto-confiança e da competência que permite a uma mãe tornar-se colaboradora da educação do seu filho poderá ser uma forma de lhe dar poder, que pode ser transferido para outros aspetos da sua vida. Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico ‘background’”, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

A criança que existe no contexto familiar é a mesma que se transporta para o contexto escolar e não podemos simplesmente moldá-la ao mesmo, mas sim conhecer, entender e respeitar a identidade cultural e social de cada criança e sua família. Assim, segundo Dewey (cit. por Hohmann & Weikart, 2011, 99):

“ A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las [...]é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.”.

Crianças com ligações seguras parecem ser mais sociáveis com outras crianças, mais exploradoras e autoconfiantes. Assim, torna-se crucial, por vários motivos, trazer a

família (uma estrutura que permite a compreensão das crianças) à escola, esta conhecer o meio educativo, participar nele em simultâneo com as crianças. As mais variadas vantagens surgem de todas essas interações. Como afirma Davies *“o envolvimento de pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.”* (Davies, 1989, 37). Chiara Bove (cit. por Post e Hohmann, 2005, 298) diz, no mesmo sentido que *“[ao] mesmo tempo que pais e educadores estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos”*. E Epstein (1987, 20) diz-nos ainda que: *“é claramente evidente que o encorajamento, atividade e interesse dos pais em casa e a sua participação nas escolas e na sala de aula afetam as aquisições, atitudes e aspirações dos alunos, mesmo que se considerem as capacidades dos alunos e o status socioeconómico da família. Se as famílias enfatizarem o papel da escola, os ganhos dos alunos em desenvolvimento pessoal e académico permitem que as crianças saibam o que fazem e que tal se mantenha ao longo dos anos”*.

Este tema, já bastante explorado não deixa dúvidas da importância do envolvimento parental. Foram ainda criadas várias estratégias para este ser concretizado, o que não podemos esquecer é que os contextos não são iguais; estes são influenciados pela identidade local, cultura, personalidades e situações socioeconómicas da população existente. Assim, nem sempre a aplicação de um programa de envolvimento parental é realizada de forma correta, como diz Davies (1989, 31):

“A colaboração dos pais na vida escolar é feita de uma forma desigual, o seu nível de envolvimento depende da sua posição social: os pais que pertencem aos grupos com menores recursos económicos e culturais são os que se mantêm mais afastados da escola, sendo as crianças da classe social mais desfavorecida quem mais poderia beneficiar com o envolvimento dos pais”.

Os modelos pré-concebidos de promoção do envolvimento parental são constituídos por conceitos, regras e formatos a serem aplicados. Porém, é indispensável adaptá-los ao grupo de crianças em questão, tendo em conta as suas diversas características, pois, caso

contrário, as probabilidades de estes obterem sucesso diminuem. Esta não é obviamente a única razão de insucesso destes programas; outra razão é a mentalidade portuguesa sobre a questão, que, apesar de ter melhorado na última década, ainda tem um longo caminho a percorrer. Como diz Marques (1988, 13):

“Embora, como vimos na perspetiva organizacional do envolvimento dos pais no jardim de infância, esta situação tenha melhorado tanto a nível de legislação como de práticas ainda existe um longo caminho a ser percorrido. A escola portuguesa tem uma tradição centralista, os pais habituaram-se a entregar os filhos às instituições escolares e a demitirem-se do seu papel de educadores, os professores habituaram-se a aceitar essa posição de passividade dos pais. Eles não deverão esperar que sejam os pais a ultrapassar a barreira que os separa. Há muitos pais que têm uma imagem negativa da escola e não têm relação aos filhos expectativas. Tanto na formação inicial como na formação contínua dá-se muita pouca importância ao conhecimento de estratégias que promovam a comunicação com os pais e a ligação da escola às comunidades”.

2.2 Modelos de envolvimento e participação dos pais

Existem vários modelos e tipologias quer de envolvimento, quer de participação parental, Don Davies (1989), distingue os conceitos sendo o de envolvimento as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos quer em casa, como na comunidade ou na escola e a de participação, a influência e poder de decisão em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões na escola”. Os dois conceitos são importantes e incluem diversas estratégias, sendo o do envolvimento um trabalho mais voluntário.

Estes modelos/tipologias podem ser vistos como escalas de aferição das práticas concretas e permitem identificar formas de participação, que não têm sido atingidas. Segundo Nunes (2004, 17), as mais conhecidas são as de: Paterman (1970); Mabeth et al (1981); Beattie (1985); Joyce Epstein (1987); Don Davies (1987) e Owen Heleen (1988). Os diversos modelos/tipologias apresentam uma escala de compromisso,

(crescente) que varia entre dois pontos: os pais “clientes” (que delegam ao contexto escolar toda a responsabilidade educativa), e os pais que partilham a educação partilham a responsabilidade educativa com a escola e com as instituições comunitárias). De todos estes autores destaco Don Davies que já foi referido, Joyce Epstein e Spaw, ainda que não esteja entre os eleitos de Nunes. Este último autor propõe três modelos de envolvimento parental, (que serão descritos à frente).

Joyce Epstein (diretora do centro escolar “Family and Community Partnership” da Johns Hopkins University, em Baltimore e responsável nos EUA pelo trabalho de relação de parceria nas escolas, no seu trabalho propõe a perspetiva “overlapping spheres of influence model” (Epstein, 1987, 1992), trata-se de um modelo onde família, crianças e escolas estão representadas e este procura traduzir a realidade do actual contexto socioeducativo. Existe uma representação pictórica deste modelo que é constituída por três esferas que representa a família, a escola e as crianças. Estas três esferas estão parcialmente sobrepostas (*overlapping*), e cada uma tem características próprias que podem influenciar as outras e ser influenciadas pelos mais variados fatores externos, como mudanças de idade, práticas etc.). São três dimensões que estão interligadas, e tanto podem repelir-se como aproximar-se. (Davies, Burch e Johnson, 1992, 3). Este modelo como tantos outros, integra e desenvolve o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

Neste modelo Joyce Epstein, propõe uma escala de seis pontos que contribuem para o trabalho partilhado entre a escola e as famílias, (Nunes, 2004, 28) apresenta-nos estas tipologias de participação: 1º Os pais devem cumprir as obrigações básicas – alimentação, afeto, bem-estar, saúde e vestuário, para que os seus filhos tenham as condições necessárias para se dedicar às atividades escolares; 2º Deve haver comunicação recíproca entre a escola e a família – a escola tem a obrigação de comunicar, de diversos modos, com a família e esta com a escola; 3º Os pais devem colaborar voluntariamente nas atividades escolares, como no apoio da realização de festas, visitas de estudo e atividades letivas; 4º Os pais devem colaborar em atividades escolares em casa, dando apoio na realização dos trabalhos de casa e supervisão do estudo, trocando ideias e estabelecendo ligações relacionadas com a escola; 5º Deve existir um envolvimento dos pais nas atividades de gestão, participando nas associações de pais, conselhos pedagógicos e consultivos, participando nas tomadas de decisões. 6º

Deve haver uma colaboração e intercâmbio com a comunidade e uma partilha de responsabilidade. Esta última é preferida da maior parte dos nossos jardins de infância e creches.

Spaw (1990), no livro de José M.L Diogo, intitulado “Parceria escola-família, a caminho de uma educação participada” apresenta-nos três modelos de envolvimento parental, que determinam outros tantos. Estes são: a comunicação escola-casa; a abordagem interativa e a parceria escola-casa.

2.2.1 O modelo comunicação escola-casa

Trata-se de um modelo de envolvimento parental em que *“os professores esperam que os pais adotem uma linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar, e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre esses valores e comportamentos. Quanto maior for o grau de envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar”* Swap (cit. por Diogo 1998, 77)

É, assim, um modelo em que os educadores e professores dizem aos pais como se envolver, prescrevendo tarefas escolares para casa e aconselhando. Podemos ver que este modelo revela uma desigual distribuição de poder, sendo que se considera que os professores sabem mais do que os pais em relação ao apoio que estes devem dar ao seu educando. Os pais são considerados auxiliares, mas não verdadeiros parceiros nos processos de tomada de decisões, pelo que o *“ school-to-home-transmission ”* apresenta algumas limitações, dentro das quais Swap (cit. por Diogo, 1998, 78) destaca:

1. A disponibilidade de tempo e energias de que muitas famílias dispõem para o acompanhamento das atividades escolares de seus filhos em casa é por vezes insuficiente, devido essencialmente a situações de falta de instrução, de baixos rendimentos, de longos horários de trabalho, de habitações degradadas, de problemas de saúde, etc.;
2. A premissa de igualdade de oportunidades perante o ensino não corresponde plenamente à realidade dos factos. A parceria família-escola, nos casos mais

- extremos de pobreza, não se tem revelado suficientemente poderosa para anular os efeitos negativos daquela grande limitação;
3. É difícil traçar as fronteiras precisas entre os papéis da escola e os de casa na educação formal da criança.
 4. O perigo de, no esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais, marginalizar a cultura da criança.

Não obstante, este modelo de “comunicação escola-casa” é defendido por Joyce Epstein (1987) e Comer (1980), que afirmam que se os professores esclarecerem os pais das estratégias que podem ajudar a desenvolver nos seus filhos atitudes conducentes ao sucesso, então as possibilidades de desenvolvimento dessas atitudes nos alunos pouco habituados a lidarem com a cultura da escola poderão ser uma realidade.

2.2.2 O modelo interativo

Esta abordagem tem como ideais o respeito mútuo entre pais e educadores/professores e a definição de objetivos e aprendizagens conjuntas. José Diogo fala-nos deste modelo como uma abordagem de valorização, tanto do sucesso escolar, como das metas e crenças das minorias étnicas. É posto em prática apenas em algumas turmas de características particulares que, pela sua constituição, carecem do envolvimento das famílias.

“Se se reconhece a tarefa de iniciação cultural e social assumida por todas as famílias e a sua função educativa primordial, então torna-se claro que, para que a escola seja um ambiente confortável e produtivo para as crianças, esta terá de incorporar de forma significativa as capacidades valores familiares e culturais, aprendidos em casa e na comunidade. (...) Quando as escolas e as famílias apresentam finalidades e valores dissonantes, e quando as famílias e as comunidades são entendidas como ambientes inadequados e caóticos pelo arrogante e ameaçador pessoal escolar, então a educação no seio da família é desvalorizada e sistematicamente excluída da cultura da escola. As crianças experienciam a dissonância cultural entre a família e a escola, reconhecem o contraste

acentuado e a escolha forçada que terão de fazer para uma acomodação bem sucedida em ambos os mundos, e desenvolvem estratégias funcionais para atenuar as tensões ambientais”. (Lighfoot cit. por Diogo, 1998, 80)

Algumas soluções para esta descontinuidade pressupõem mais professores originários das minorias étnicas, o aumento de comunicação e melhoria dos seus canais e na aprendizagem das diferenças étnicas feita por pais e educadores.

Como no “modelo escola-casa” a abordagem interativa também nos apresenta limitações importantes (Swap cit. por Diogo, 1998, 80)

1. Atualmente, sobretudo nos meios urbanos, a multiculturalidade é cada vez mais uma realidade social que afeta a comunicação entre as diversas comunidades étnicas;
2. É difícil sistematizar/ realçar os elementos mais significativos de uma outra cultura; tal exigiria a utilização de métodos etnográficos, como por exemplo, a observação participante em contexto familiar;
3. A ideia de que a educação deve contribuir para a homogeneização cultural está presente em muitos educadores, administradores e legisladores, contrariando, no essencial, os pressupostos e finalidades do modelo que pretende uma melhor integração das minorias étnicas através do respeito e integração na comunidade escolar dos seus valores culturais.

2.2.3 O modelo de parceria

Este modelo pretende integrar as características dos outros já referidos e exige uma política de partilha de poder por parte dos pais e educadores/professores com o intuito de alcançar o sucesso escolar dos alunos.

Diogo (1998, 91) indica-nos quais os principais pressupostos deste modelo:

1. Clareza e consenso nas finalidades – em que a culpabilização das crianças e das famílias pelo insucesso escolar é substituída por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não apenas para as mais brilhantes;
2. Revisão cultural – *“o ensino é baseado num currículo enriquecido que constrói conexões com as experiências de vida dos alunos e das suas famílias,*

comunidades e culturas”, Swap, (citado por Diogo, 1998, 90), o que não só favorece os processos ativos e aprendizagem, mas também a construção de capacidades de raciocínio crítico;

3. Autonomia e controlo local – capacidade de flexibilização para dar resposta às necessidades emergentes e de tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino, de acordo com as finalidades e necessidades previamente definidas;
4. Parceria entre professores, famílias e membros da comunidade – uma mudança paradigmática cujo lema é “sucesso para todas as crianças”, e que passa pela necessidade de reconhecimento da importância do diálogo e colaboração entre os professores, família e representantes comunitários.

Sustenta-se que as famílias e professores partilhem alguma da sua autonomia e trabalhem em conjunto em direção a finalidades definidas. Para que isto aconteça tem que haver programas de envolvimento parental devidamente planeados e fundamentados sem nunca esquecer que os vários contextos não existem isolados mas sim com uma extrema interligação. A escola não vive sem as comunidades, na qual existem as famílias, nas quais existem as crianças que vão à escola.

Na minha opinião, o modelo (entre os três referidos) mais adequado e com mais vantagens para a escola, crianças, pais e comunidade em geral é o de parceria escola-casa, o qual reúne um conjunto dos aspetos positivos dos outros modelos. O conceito de partilha é também descrito por Brandão (1988, 30) que refere:

“envolvimento é acima de tudo, aceitar o pressuposto de que a tarefa de educação deve ser partilhada por ambas as instituições, escola e família, mutuamente responsáveis e solidárias, implicadas num processo de colaboração permanente, concretizado por meio de diversas atividades, desenvolvida tanto em casa como na escola”.

Foi também este modelo o por mim eleito na realização do projeto. Foi crucial procurar estabelecer uma ligação com os pais e conhecer um pouco da vida das crianças fora do

contexto. Com as crianças, visitamos os locais de trabalho dos seus pais, existiram longas conversas e partilhas de conhecimentos, vivências e memórias.

2.3 O envolvimento familiar no modelo curricular High/Scope

Na secção dedicada ao envolvimento familiar do modelo curricular High/Scope para pré-escolar e creche identifica-se a metodologia de parceria escola-casa e também a perspetiva ecológica. Este modelo curricular defende que pais e educadores se devem unir em prol das crianças. Os educadores devem conhecer o meio de cada criança, a sua casa e família trabalhando a partir daí.

Schweinhart e Weikart salientam nos bons programas de educação pré-escolar, três condições para o seu êxito: o próprio programa, a formação dos educadores e o envolvimento parental no processo educativo. *“Este trinómio é multiplicador dos efeitos do programa, traduzindo-se em ganhos iniciais que vão levar a melhores resultados escolares, o que por sua vez, vai consolidar as expectativas dos pais e professores num processo cumulativo e interativo”* (Schweinhart e Weikart, 1992, 47).

Neste modelo, o envolvimento parental não requisita apenas o envolvimento dos pais, (quer nas decisões, como nas atividades e interações com a escola), mas também que a escola se faça cada vez mais à imagem da casa das crianças. O seu principal objetivo é não esquecer que as crianças não são seres idênticos dentro no contexto escolar; elas têm uma história, uma família, uma cultura e, acima de tudo, uma identidade. É necessário o educador conhecer o mundo de cada criança fora do contexto escolar trabalhando segundo ele. Segundo isto Hohmann e Weikart (2011, 100), dizem-nos que:

“ [a] abordagem High/Scope reconhece o papel importante das famílias no desenvolvimento das jovens crianças. Nós queremos que as crianças saibam quem são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem. Se desempenharmos bem os nossos papéis enquanto progenitores, educadores e adultos carinhosos e apoiantes, levaremos as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças. Queremos que as crianças saibam

que a pessoa em que se tornarão é da sua responsabilidade – o resultado das escolhas e das decisões que fizerem sobre elas próprias”.

É importante as crianças crescerem num ambiente onde sentem apoio. Sendo a escola e a família os dois ambientes que a criança mais vivencia, é importante construir uma ligação forte e haver uma transição suave entre eles. Os educadores devem tentar compreender as culturas de origem das crianças, influenciar positivamente a forma de interação entre elas e ter poder para agir com confiança e com respeito pelos outros.

Os elementos que compõem a aprendizagem ativa deste modelo influenciam por si só as famílias das crianças. Ao serem pedidos materiais de casa para manipular, as crianças estão motivadas para imitar os membros da família; as diversas decisões de escolha refletem a vida familiar. Ao brincar nas áreas elas vão reproduzir momentos passados em família usando linguagem, gestos, escolhas e materiais característicos.

O clima do envolvimento familiar deve ser apoiante, deve existir a partilha de controlo entre as crianças e os adultos; deve centrar-se a atenção nas forças e talentos das crianças e das famílias, (gravuras, livros e puzzles existentes nas salas devem incluir imagens de pessoas e de situações que a criança reconheça como semelhantes às experiências que vivencia com a sua própria família e comunidade); os adultos devem ser autênticos e verdadeiros, mesmo que os assuntos sejam mais delicados, e deve haver sempre reconhecimento e aceitação das brincadeiras que são inspiradas na família. É importante conhecer e valorizar as famílias, transmitindo respostas positivas às crianças. Quando isto acontece, as crianças falam sobre as suas famílias, reproduzem experiências, têm confiança para falar de assuntos que as incomodam e perturbam, exploram e apreciam as diferenças entre as famílias, crianças e adultos vêem-se de forma positiva e são livres para utilizar as suas energias no crescimento e desenvolvimento.

Neste modelo existem quatro elementos centrais para apoiar o envolvimento familiar: conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes da sua família – este elemento pretende sobretudo que os agentes envolventes na educação das crianças saibam quem são e aquilo que influencia a sua perceção das outras famílias para assim compreender melhor as práticas, crenças e atitudes das famílias das crianças; descobrir, com as

crianças e com as famílias os estilos e tradições que lhe são próprios – o segundo elemento põe-nos a par da importância que se deve dar ao conhecimento e a compreensão da família das crianças. Assim, neste modelo é proposto realizar visitas às casas das famílias das crianças, integrar visitas à família nos programas educativos realizados em casa e nos programas realizados em instituições ou centros, participar na vida da comunidade, observar de perto cada criança e as suas ações que refletem o meio familiar e envolver as famílias das mais variadas formas, planeando reuniões, reconhecendo publicamente a sua importância, organizado atividades na sala que requerem a sua presença, conversar todos os dias um bocadinho com as famílias (na chegada e partida das crianças); criar relações positivas com cada criança – o terceiro elemento reconhece que conhecer-se, conhecer as crianças e conhecer as respetivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas. É do conhecimento geral que estas relações são mais facilmente construídas com pessoas que tenham visões e experiências semelhantes às nossas, mas é importante existir o esforço para que estas aconteçam entre todos; antecipar o que há de melhor em cada criança. Por fim o último elemento diz-nos como fazer com que cada criança dê o seu melhor; os educadores devem evitar rotular e estereotipar as crianças e as suas famílias, ver cada criança como competente e acreditar que será bem sucedida. Assim, atitudes e pensamentos positivos são indispensáveis neste modelo, como dizem (Hohmann e Weikart 2011, 123):

“Compreender as nossas próprias motivações e atitudes, aprender coisas acerca das crianças e das suas famílias, criar relações positivas, antecipar o que há de melhor nos outros, bem como em nós próprios – são elementos de apoio à família. Estes elementos permitem aos adultos e às crianças ter uma boa imagem de si próprios e dos seus colegas, apreciar as contribuições e os talentos dos outros e avançar no conhecimento de que são elementos únicos e válidos da grande família que é a humanidade”.

Todas estas estratégias são válidas para o jardim-de-infância e para a creche, mas existem algumas que são específicas apenas para a creche, visto tratar-se de uma idade precoce em que a separação e a integração no contexto escolar se torna, por vezes, mais difícil. É ponto assente que é imprescindível a cooperação de todos os adultos para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros para crianças de tenra idade. O

objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores. Estas ligações de parceria caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor.

“Uma vez que os pais são os primeiros educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre educador e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé. As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade. As relações entre o bebé e o educador precisam de tempo de compreensão obtida a partir dos pais e outros membros da família e de observações cuidadas. O educador, embora conhecedor e especializado, não pode assumir que sabe mais do que os pais antes de trabalhar na construção da relação. Esse trabalho requer a recolha de informação, estratégias de avaliação e observação ao longo do tempo. Por fim, cada bebé merece um ambiente emocional seguro e previsível; por essa razão, os educadores profissionais de bebés e crianças mais novas sabem que a construção de uma relação de confiança com os pais é essencial”. (Post e Hohmann, 2005, 327)

Post e Hohman (2005, 330-332) apresentam-nos um capítulo dedicado a esta importante parceria entre pais e educadores no qual são sublinhadas linhas orientadoras para trabalhar nesse sentido, tais como: reconhecer o papel da separação (quando as crianças são deixadas pelos pais no contexto escolar) - este ponto alerta para o facto de os educadores proporcionarem um ambiente caloroso e acolhedor com os pais e não de competição, quer sobre o amor e carinho das crianças como sobre opiniões didáticas sobre a sua educação. É importante compreender que os seus papéis são distintos e complementares. Os pais amam e educam de forma irracional e de elevada emoção, baseada maioritariamente no amor e paixão, primeiro sentindo e depois pensando. Os educadores devem funcionar ao contrário, primeiro pensando e depois sentindo, agindo racionalmente para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Outro fator relevante para uma boa parceria, é a mesma que os educadores praticam entre si, uma comunicação aberta. Esta implica por parte dos educadores uma

abordagem simples e humilde perante os pais das crianças, nunca ostentando a sua perícia sobre o desenvolvimento da mesma, mas sim envolvendo-se numa conversa direcional e amável em que a sua postura e formas de expressão coincidem com o seu discurso. Os educadores também devem centrar-se nos pontos fortes dos pais, pois todos os pais são diferentes, têm uma história, cultura, nível socioeconómico, formas de pensar e outros diversos pontos diferentes, assim, o educador não deve interligar-se aos que mais se identifica ou rotular outros pelas suas origens ou formas de viver. Quando os educadores entram em confronto com os pais, devem utilizar uma abordagem de resolução de problemas, pois nem tudo sempre corre como planeado ou esperado; as desavenças entre pais e educadores podem acontecer. Esta abordagem inclui: agir de forma calma, reconhecer os sentimentos do adulto, trocar informação, olhar para o problema adotando o ponto de vista da criança, reformula-lo, gerar ideias para soluções e escolher uma em conjunto e ainda estar preparado para continuar a acompanhar o desenvolvimento da situação.

Existem ainda estratégias específicas para envolver os pais no meio onde os seus filhos passam tantas horas, tais como: criar um ambiente acolhedor para as famílias, onde estas se sintam bem e bem-vindas, o ideal era existir uma sala própria para receber as famílias, confortável e com aspeto caloroso; organizar visitas guiadas ao centro e se possível, às casas das crianças; apoiar e aprender sobre o par mãe/pai – filho/a através de uma série de visitas de familiarização ao centro infantil; partilhar as observações das crianças mas deixar os primeiros momentos para os pais e acima de tudo incentivar os pais a participarem no contexto educativo pois, sendo este o lugar onde os seus filhos passam várias horas, a interação dos pais com este meio e com os seus filhos dentro dele, vai proporcionar várias vantagens quer para as crianças quer para todos os adultos envolvidos. Segundo Post e Homann (2005, 352) é importante esta presença parental no contexto educativo:

“Pais e educadores podem fornecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças. 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 a desempenhar os papéis de cada um. As crianças podem

sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil”.

O High/Scope é assim um modelo curricular bastante trabalhado na promoção do envolvimento parental. Ensina-nos como envolver e sermos envolvidos no mundo das crianças e em tudo que as rodeia. Assim, na realização deste projeto, tentei ter todos estes fatores em conta, já que este modelo curricular foi por mim eleito.

2.4 Brincar: crianças de ontem e de hoje

“A criança não brinca para aprender, ela aprende porque brinca”
Epstein (1996, 8)

No envolvimento parental a família é o primeiro meio de socialização das crianças e deve estar ligada aos meios sociais posteriores, principalmente com o contexto educativo que sendo o primeiro meio externo, necessita de uma transição suave. Nas últimas décadas, com as várias mudanças ocorridas na sociedade, a realidade das famílias também mudou. As crianças iniciavam a sua vida social maioritariamente em casa, com os pais, principalmente com as mães, a segunda parte desta ocorria quando integravam o jardim de Infância por volta dos 3 / 4 anos. Pinto (2003, 25) refere a distinção feita por Berguer e Luckman entre socialização primária e socializações secundárias. A socialização primária ocorre na primeira etapa da vida do ser humano, quando este dá a introdução ao universo dos significados e das interações. As socializações secundárias são as que ocorrem posteriormente. A tendência é fazer corresponder a socialização primária ao contexto familiar e a socialização secundária à socialização escolar. Porém, estas mudanças que têm ocorrido na sociedade atual, com a introdução da mulher no mundo do trabalho e a diminuição do agregado familiar, a socialização primária já não acontece só no seio familiar pois as crianças são cada vez mais cedo (por vezes apenas com alguns meses de existência) introduzidas nos contextos educativos, sendo esta então realizada também junto de educadores, auxiliares e outros membros da comunidade educativa. Apesar deste fator, não podemos esquecer que a socialização familiar/ primária por, mais diferente que esteja nos dias de hoje, acontece ao longo de toda a vida do individuo e influencia todas as outras socializações externas, enquanto a socialização escolar é apenas mais uma das socializações

secundárias que se seguirão. Em todos estes processos a socialização mais importante é a da criança, que é portadora de uma identidade cultural própria e, assim, da construção de uma socialização específica (Nídio, 2010, 663) diz-nos que:

“Paulatinamente, a afirmação da infância, enquanto grupo geracional com especificidades que o diferenciam dos demais e, concomitantemente, lhe confere alteridade e que deve, por isso, contar como variável independente de análise no contexto social, prolonga-se na defesa da criança como sujeito ativo e participativo com protagonismo nos seus contextos de vida (...)”.

A aventura lúdica ocupa uma grande parte da importância da cultura infantil. Brincar é um processo socializador indispensável e também foi afetado com a mudança da sociedade. As mais variadas formas de cultura lúdica, de construção de identidades e pensamentos perderam em qualidade e quantidade. Como é que estas crianças, aprendem e crescem de forma informal, longe dos olhares atentos e limitadores dos adultos? James (1993, 29) diz-nos que *“ a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão”*. As tradições infantis alteraram-se, assim, de acordo com a estrutura cultural da sociedade, como diz Nídio (2010):

“O tempo de acesso quase ilimitado das crianças ao espaço público urbano e à Natureza no estado selvagem, pelos campos e montes, privados ou maninhos, embora não subjugado a nenhum formato em particular, fez-se predominantemente em grupo, por muito tempo constituído pela fratria, até há duas gerações atrás muitas vezes numerosa, os vizinhos porta com porta, do bairro ou da rua na cidade, e no sítio, lugarejo ou lugar na aldeia, e os demais colegas de escola, catequese, escutismo e doutros locais onde formalmente as crianças privavam, que se encontravam de forma espontânea ou entre elas convencionada para por aí informalmente viverem as suas aventuras lúdicas”

Este autor, Alberto Nídio Silva, investigador do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, explora na sua tese de doutoramento a infância de

outrora e a da atualidade, concluindo que muito se perdeu. Afirmo que a vida lúdica das crianças mudou e que a sociedade foi virada do avesso. As ruas já não são palco de brincadeiras, os brinquedos já não são guardados com tanto cuidado, as escolas e instituições privadas e públicas existem para dar respostas aos tempos que os pais ficam fechados no trabalho, e assim, todo o circuito teve de mudar.

Que foi feito das horas passadas ao ar livre? Socializando, descobrindo, partilhando, trocando conhecimentos e ideias, interligando com o ser humano, rindo com ele. O tempo informal para brincar desapareceu. Foi substituído por todas as horas formais passadas em contexto escolar, desde o ATL de manhã, à escola durante o dia (tendo apenas a hora de almoço), ao ATL de novo ao fim da tarde, até os pais, cansados do trabalho os irem buscar, ansiosos para chegarem a casa, para que os filhos terminarem os trabalhos e sejam colocados na cama.

Todo este sistema afetou o tempo que as crianças tinham para brincar, tempo este crucial e indispensável. Nídio (2010) diz: “ **engavetaram-se as crianças**”. Fala-nos de um regresso às cavernas: “*Os quartos tornaram-se um refúgio de luxo conectado com todo o mundo*” As ruas, os campos, os montes e os rios deixaram de ser locais de encontro nas horas da brincadeira e o *site* acabou por substituir o sítio. Na opinião do autor os padrões de socialização ficaram mais empobrecidos.

A sociedade tornou-se madrasta dela própria e agora dificilmente existem sítios seguros para que as crianças possam brincar informalmente longe da tutela do adulto. Iturra (1994, 95) diz que:

“entre a pequenada comandava quem melhor conhecia as maneiras de poder brincar sem que os adultos interferissem no que se estava a fazer, sem que tivessem conhecimento da realidade isolada que estava a ser criada entre estes impúberes”.

A esperança que resta é depositada nos pais, que devem cumprir o seu papel tirando os seus filhos dos quartos, levando-os a passear no parque, ao ar livre, contactando com outras crianças e com a natureza. Nídio (2010, 629) enfatiza que:

“As crianças precisam de se voltar a juntar informalmente fora de casa e longe da tutela dos adultos para vivenciarem a sua própria sociedade, com as suas idiossincrasias, vivendo e bebendo com liberdade e plena autonomia as incontáveis brincadeiras, regradas, inventadas ou circunstancialmente metamorfoseadas entre elas para melhor encaixar neste ou naquele perfil lúdico feito de argúcia com que as artes de fazer se ajeitam para lograr levar a melhor sobre o parceiro da contenda lúdica”.

A realidade mudou, mas mesmo com uma sociedade mais tecnológica e com menos horas para passar o tempo de qualidade com os mais próximos, as crianças nunca deixaram de brincar. No entanto, a sociedade tem que saber proporcionar-lhes esses tempo livres.

“Brincar é pois condição de e para a vida da criança e do adulto que dela admirará um dia, valendo tanto pelo fim em que se substantiva como pelos princípios em que se funda” (Nídio, 2010, 1).

O brincar e o jogo são desde sempre inatos na criança. Como vimos acima, estes são explorados de forma diferente na atualidade. Até que ponto esta mudança prejudicou as nossas crianças? A falta de exercício físico que existia nos jogos de antigamente ao ar livre, correr, subir às árvores, magoar um joelho; tudo isto fazia parte do mundo de brincadeira espontânea. Como se compara esta extinta realidade com as atuais horas passadas fechadas no quarto, vendo televisão, conectado através da internet e a jogar consola?

Não há dúvida que a criança que faz da rua o seu lugar para brincar tem mais benefícios, não só fisicamente mas também mentalmente, estimulando desta forma, a sua imaginação e criatividade. Segundo Gloton e Clero (1997, 41): *“A criança é por natureza criadora. Só pode contestá-lo quem nunca observou uma criança entregue livremente aos seus jogos.”*

É através do jogo que a criança desenvolve as mais variadas competências. *“Pelo jogo a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade”* Chateau (1975) (cit. por Vieira,

1998, 106). É no jogo que as diferenças sociais ou étnicas são amenizadas, pois as regras é que vão determinar o tipo de relações entre os jogadores.

Como foi que todas essas tradições se perderam? Tantos jogos e brincadeiras apenas têm agora lugar nas memórias dos nossos pais e avós. A vida de brincadeira informal, que tinha lugar fora de casa, desapareceu quase sem deixar rasto. São poucas as famílias que têm mais do que um filho e, fechadas as portas de casa, (a qual, noutros tempos, era um ponto de passagem habitual de vizinhos e dos seus filhos), esta criança não têm convivência com os seus pares. Completamente institucionalizada apenas tem tempo formal para brincar ao abrigo dos olhares adultos. E quando finalmente a oportunidade aparece nos fins de semana e férias, os pais, cansados querem paz, e a criança faz das máquinas a sua companhia. Com a vulgarização do brinquedo pré-fabricado, perdeu-se “a brincadeira de fazer brinquedos” e toda a história, formação, tradição e cultura que daí advinha e, assim, perdeu-se o valor dos brinquedos que agora são atirados como lixo depois de meia hora de uso.

Assim, torna-se crucial tentar manter a brincadeira espontânea e livre que já pouco se visualiza. Que as tradições não deixem de ser intergeracionais e que as nossas crianças não percam a sua cultura lúdica. Como diz Kishimoto (2003, 11):

“O jogo e a criança caminham juntos. A criança é um ser que brinca, que comunica pela atividade lúdica. As brincadeiras e jogos da criança perpetuam-se e renovam-se de geração em geração”.

3. Capítulo II – Projeto de Intervenção

3.1 Metodologia utilizada como estratégia de investigação

A metodologia de investigação utilizada neste projeto foi orientada pela metodologia de investigação-ação. Tendo apenas 4 meses de intervenção em todo o projeto, o tempo tornou-se muito reduzido para uma investigação completa à qual poderia chamar de investigação-ação com propriedade. Assim concluo que o meu projeto foi apenas baseado nesta metodologia tendo a sua orientação e inspiração global.

Na investigação descrita neste projeto foram utilizadas algumas estratégias para alcançar os objetivos como já foi referido: investigar como o conhecimento da história dos pais pelas crianças pode promover o envolvimento parental, quer no contexto escolar, quer no dia-a-dia; investigar como as crianças lidam com os jogos e brinquedos dos seus pais sendo estes tão diferentes dos seus; levar história às crianças através da via afetiva e do passado das pessoas que lhes são mais chegadas; promover o interesse das crianças pela cultura, pelos brinquedos antigos e pela história, pela vida no tempo dos seus pais, alargando o seu conhecimento nesta área. Para tal, as estratégias de investigação utilizadas foram: depois de lançar o tema (que foi muito bem correspondido por parte das crianças), dar a conhecer brinquedos antigos; explicar que estes foram os brinquedos dos seus pais; incentivar as crianças a questionar os pais sobre a sua infância; convidar os pais a realizar atividades, relacionadas com os seus brinquedos, na sala; pedir aos pais para trazerem os seus próprios brinquedos para o contexto; organizar com as crianças uma exposição de brinquedos antigos, no museu dos Biscainhos em Braga; realizar brinquedos artesanais; realizar histórias, canções e poemas sobre brinquedos. Para a recolha de dados realizei questionários, estabeleci ligação com os pais e comunidade junto de quem recolhi testemunhos e memórias. Utilizei ainda a fotografia e o vídeo para registar as atividades e acontecimentos relevantes.

Elliot (1993, 15-32) define investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. É uma investigação situacional, que parte de um problema concreto, num contexto específico e

onde todo o processo se baseia numa interligação de teoria com a contínua reflexão sobre as práticas observadas. Esta metodologia pressupõe uma autoavaliação contínua de todas as modificações que vão acontecendo, o que permite a reformulação do plano de atividades e não obedece, assim, a uma planificação rígida realizada inicialmente. O desenvolvimento do projeto e as estratégias de envolvimento planeadas têm por base uma metodologia ativa e participativa onde todos têm uma opinião que se baseia em interações constantes. Já Dick, (1999) diz-nos que a investigação-ação pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que incluem ação (intervenção) e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo contínuo, que alterna entre ação e reflexão crítica. O estudo vai sendo aperfeiçoado, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação alterados conforme as experiências e conhecimentos adquiridos. O projeto desenvolve-se assim, à medida que investigamos o contexto, observamos situações e neste caso consoante a resposta das crianças, fazendo modificações sempre em prol das suas necessidades.

3.2 Metodologia utilizada como estratégia de intervenção – modelo curricular High/Scope

A metodologia utilizada como estratégia de intervenção com os dois grupos foi, como já referi, o modelo curricular High/Scope. Este já era utilizado na creche. No jardim-de-infância não era utilizada nenhuma metodologia específica, mas educadora baseava-se em princípios construtivistas. Posto isto, na realização do meu projeto tive em conta as experiências-chave e os princípios orientadores deste modelo curricular, tanto para creche como para pré-escolar, particularmente as dedicadas à relação escola-família, tendo sempre em consideração que as crianças aprendem de forma ativa e não por imposição, tentando assim guiar o projeto e deixando as crianças descobrirem e direcionarem todo o processo.

Surge assim, uma intenção e necessidade de descrever um pouco este modelo curricular. Iniciado em 1960 por David Weikart, o modelo High/Scope continua posteriormente a sua história no campo de desenvolvimento curricular, treino e investigação na área da infância, passando por diferentes fases de estruturação e aperfeiçoamento. É um modelo que se fundamenta principalmente na teoria desenvolvimentista de Jean Piaget e

considera que a criança não é um mero recetor de informação, mas que tem, desde o nascimento, um papel ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento através das experiências que realiza num contexto de interação com as pessoas, de relação com os objetos e materiais que estão ao seu alcance, explorando-os com todos os sentidos.

“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que significa o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”.

(Weikart, cit. por Hohmann e Weikart, 2011, 1)

No início da vida, as descobertas que os bebés e crianças fazem sobre si próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da ação-mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés, rolar, alcançar, agarrar e empurrar objetos, cheirar, ouvir, tocar, mastigar, saborear, gatinhar, perguntar, tomar decisões, etc.

O seu envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes, com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo. Na realidade, as explorações e interações precoces dos bebés e crianças com pessoas ou materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas. As sinapses fortalecidas em virtude da experiência repetida tendem a ficar permanentes. As sinapses que não são suficientemente utilizadas durante os primeiros anos de vida tendem a ser eliminadas. Desta forma, as experiências, (positivas ou negativas), que as crianças têm nos primeiros anos influencia o modo como o “circuito elétrico” se programa nos seus cérebros de idade adulta. Toda a aprendizagem é realizada a partir das ações da criança e é através da coordenação de todos os sentidos e ações que ela constrói o seu conhecimento, ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios, fazendo as suas escolhas e decisões, que se tornam cada vez mais complexas à medida que crescem. É nas pequenas decisões que realizam, como por exemplo levar um brinquedo a boca ou simplesmente observa-lo, gritar para chamar a atenção ou simplesmente falar, que as crianças começam a ganhar confiança, autonomia, independência e curiosidade em relação ao meio físico.

Por isso, os bebês e as crianças mais novas aprendem fazendo e expressando-se das mais variadas formas, porque os jovens cérebros estão particularmente predispostos para a ação e para a expressão. A ação caracteriza todas as expressões e são as crianças que estão no coração de cada uma.

Este modelo diverge ligeiramente do pré-escolar para a creche devido à faixa etária das crianças. Os princípios orientadores da valência creche (0-3 anos) são: ambiente físico; interação adulto-criança; aprendizagem ativa e observação da criança. Relativamente à valência pré-escolar (3-6 anos), os princípios orientadores que o compõem são: ambiente de aprendizagem; rotina diária; interação adulto-criança; aprendizagem pela acção e avaliação. Na realização do projeto estes princípios estiveram sempre presentes. Na descrição do projeto, todos eles são referidos e interligados com o contexto. O conjunto destes princípios é denominado como “Roda da Aprendizagem”, que segundo Post e Hohmann (2007, 10):

“representa em termos gráficos as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebês e crianças pequenas: aprendizagem ativa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a crianças; horário e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as orientações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa”.

3.3 Caracterização das valências segundo os princípios orientadores do modelo curricular High/Scope

3.3.1 Caracterização da valência pré-escolar

Caracterização do grupo: Na valência pré-escolar, foi-me atribuída a “sala dos Traquinas”, constituída por 22 crianças, de cinco anos de idade. Trata-se de um grupo heterogéneo, onze crianças são do masculino e onze do sexo feminino. Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, raras eram as vezes que alguma

criança falta. De maneira geral este grupo realizava uma alimentação equilibrada, fazendo 6 refeições por dia e vestia roupa adequada as estações do ano em que se encontravam.

O **ambiente de aprendizagem** tinha todas as características necessárias para promover o desenvolvimento de cada criança. Como diz Hohmann e Weikart (2011, 7): *“Um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar”* A sala estava dividida em dois espaços amplos, e era constituída pela área das ciências (mesa, duas cadeiras, globo, piano), área dos desenhos e da colagem (2 mesas, 8 cadeiras, móvel com lápis de cor, lápis de cera, folhas, tintas, pincéis, revistas, cola.); área da plasticina (1 mesa, duas cadeiras, pequeno móvel com plasticina); área dos livros (duas cadeiras, armário expositor de livros, livros, revistas); área da casa (cama de bonecas, mesa de cabeceira, fraldário, bonecas e as suas roupas, roupas para as crianças vestirem, sofá, carrinho de bebé, telefone, espelho, colares, mesa e bancos, tábua de passar, ferro de passar, banca com frigorífico, fogão e loiça do tamanho real, comida de plástico, recipientes de detergentes e sumos, produtos de limpeza, balde de água, vassoura); área dos jogos (armário com jogos de encaixe, puzzles, sequência); área das construções (carros, legos, bolas, jogos); área da música (instrumentos musicas); área das pinturas (suporte com tintas de várias cores, pincéis e pinos para colocar as folhas e pintar); e por um espaço central livre para as crianças se movimentarem, visto que se encontravam numa faixa etária durante a qual locomoção está em desenvolvimento constante e necessitar assim de uma constante prática. Este espaço era utilizado também para realizar o acolhimento, e era onde os cartazes referentes à rotina se encontravam expostos, (o quadro das presenças, a data, cartaz das tarefas, calendário.) Também é importante referir que por toda a sala estavam expostos os trabalhos das crianças, imagens reais alusivas a época que se encontravam, os vidros estavam pintados com as quatro estações e á entrada o plano anual de atividades encontrava-se exposto para o pais consultarem. Numa parede estavam expostos os aniversários das crianças, dos seus pais, da educadora e da auxiliar. Quando algum pai de alguma criança faz anos, esta leva para casa um presente, (para os pais uma garrafinha de vinho feita nas colheitas e para a mãe um desenho).

A casa de banho era fora da sala, partilhada por todas as salas de jardim de Infância e tinha todos os equipamentos adequados a idade e necessidades das crianças. O espaço exterior era um espaço comum a toda a instituição e espaço adequado tendo equipamentos que apoiam os vários tipos de jogo. Neste espaço existia uma parte de relvado, outra de areia e outra com um parque infantil (com piso adequado). Existia ainda um pequeno terraço amplo com piso igual ao do parque infantil, onde o único equipamento existente é uma casa de madeira, mas havia também diversos materiais, como cordas, bolas, andas, arcos, com os quais as crianças podem fazer várias atividades.

A **rotina diária** é importante na medida de oferecer às crianças uma estrutura geral. Segundo Hohmann e Weikart (2011, 224):

“A rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. Ainda que a rotina divida o dia em blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de cada atividade. Em vez disso, a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança”

Esta era planeada pela educadora para que as crianças tomassem consciência dos momentos que a constituíam, iniciava-se com a chegada das crianças. Dois dias por semana, faziam parte desta rotina atividades de Inglês, Informática e Música.

A educadora chegava às nove horas da manhã, passava pela sala de acolhimento para ir buscar as crianças que chegavam mais cedo, e dirigia-se para a sala. As crianças já conheciam a primeira tarefa a realizar, então dirigiam-se à área dos desenhos, à pasta onde tinha as folhas da data, pegavam na sua (reconheciam pela letra, ou nome – desenvolvimento da literacia) e dirigiam-se às duas mesas para escreverem a data do dia em que se encontravam (Braga, 9 de Janeiro de 2012), quando os 8 lugares livres nas mesas se encontravam ocupados, as crianças iam para as áreas brincar, e realizavam a tarefa á vez. Acabavam de escrever e colocavam um X no quadro de presenças. Pude

observar nesta atividade muitas situações pertinentes; muitas crianças já conseguiam escrever a data facilmente e com naturalidade, outras com um pouco mais de dificuldade, e outras com uma dificuldade extrema. *“Peguei neste grupo este ano, estamos perante vários níveis de desenvolvimento dentro do grupo, em que muitas crianças estão num nível baixo”* (educadora Deolinda). O Rodrigo chegou, encontrou rapidamente a sua folha, foi à data grande, e sem a educadora pedir, mudou o dia. A Gabriela chegou e não foi buscar a data; quando lho disseram para o fazer, não conhecia a sua folha. Depois de lhe terem dado a folha, não sabia em que dia se encontrava e não conseguia escrever. A educadora teve que escrever novamente a lápis para ela passar por cima e perguntou-lhe que dia era: *“ é Páscoa”*, respondeu.

Às 10 horas, quando todas as crianças se encontravam presentes, já tinham feito a sua data, marcado a sua presença e se encontravam a brincar nas áreas, a educadora reuni-as na área de acolhimento onde cantavam os bons dias, conversavam sobre assuntos que queriam partilhar, das experiências que viveram em casa e falavam do que iam realizar durante aquele dia, abordavam ainda o tema do tempo e das quatro estações.

Apesar de as crianças poderem escolher a área para a qual queriam ir brincar/trabalhar, não existiam tempos para as crianças planearem, concretizarem os planos, refletirem e discutirem as suas atividades. A seguir aos bons dias, comiam o lanche da manhã, e realizavam uma atividade de grande grupo, antes e depois de almoçarem vão para o recreio. À tarde, brincavam novamente nas áreas, e antes de irem embora, iam para o exterior novamente, se o tempo permitisse. Às terças-feiras, de tarde havia a aula de inglês, e às quartas, de música e informática. Estas atividades eram lecionadas por voluntariados qualificados.

Todos os dias as crianças estavam bastante tempo nas áreas, a grande parte do grupo preferia a área dos desenhos, da colagem, da plasticina, da pintura e dos jogos. Como não aderiam muito à área da casinha, a educadora tentava perceber porquê e incentivar as brincadeiras do faz de conta. Reparou ainda que eles não brincavam com a tábua de passar a ferro e tentando investigar perguntava às crianças se vêm a mãe ou o pai em casa a passar a roupa. A maioria responde que não. Na área dos desenhos e colagens realizavam desenhos diversos, próximos do real. Numa das atividades específica as crianças tinham que desenhar uma árvore de inverno, então foram espreitar a janela

como seriam as árvores, outras olhavam para as fotografias que existiam em exposição na sala.

Depois de terminar as atividades do tempo de escolha/trabalho, as crianças arrumavam em conjunto os materiais da área onde estiveram a brincar/trabalhar. De seguida o responsável por cada área ia verificar se tudo estava no lugar.

Relativamente às **interações adulto-criança**, penso que estas são indispensáveis para o bom desenvolvimento das crianças. Ao estabelecerem relações positivas e de confiança, além de melhorarem a sua socialização, autoestima e segurança emocional, também criam uma base sólida para aceitar todos os estímulos e fontes de aprendizagens vindas dos adultos e pares. Segundo Hohmann e Weikart (2011, 75):

“O desenvolvimento da confiança nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança são fundamentais para o bem-estar social e emocional das crianças. Estes alicerces são particularmente mais fáceis de desenvolver se o contexto de aprendizagens for de apoio ao desenvolvimento de relações sociais positivas”.

É, assim, importante os adultos centrarem-se nos aspetos positivos das crianças estabelecendo climas de apoio, ajudando-as a ter confiança, a resolver conflitos e principalmente estabelecendo com elas, relações autênticas. Na “Sala dos Traquinas” a relação adulto-criança era bastante positiva, quer com a educadora, quer com a auxiliar. As crianças eram tratadas com muito carinho e incentivadas a ter confiança nelas próprias (por exemplo, quando tinham dúvidas em com o fazer determinada tarefa, a educadora dizia: faz como achares melhor). Existia uma relação de confiança e respeito com a educadora, esta era rígida quando achava que deveria ser, e as crianças respeitavam e admiravam.

A minha entrada no grupo foi igualmente positiva. Os primeiros dias fizeram parte da fase de adaptação. Quando as crianças se acostumaram com a minha presença os dias começaram a fluir de forma natural. Com esta boa interação foi mais fácil realizar as atividades. As crianças conversavam comigo, expressavam sentimentos, emoções e pensamentos.

A **aprendizagem-pela-ação** consiste nas aprendizagens que as crianças fazem por si sós, na exploração de matérias, na interação com os pares e adultos etc. Hohmann e Weikart (2011, 5) salienta: *“Através da aprendizagem pela ação: viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão: as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”*.

A educadora não seguia o modelo curricular High/Scope, logo não seguia as normas descritas nele sobre a aprendizagem-pela-ação. Apesar disto, a educadora baseava-se em teorias construtivistas que vão um pouco de encontro ao modelo referido. Os trabalhos eram todos direcionados pela educadora mas, cabia às crianças dar asas à imaginação para os completar. A educadora fazia a planificação semanal, mas ia-se adaptando aos acontecimentos, tendo em conta as descobertas realizadas pelas crianças, os desejos e o estado do tempo (meteorológico). Assim, penso que esta aprendizagem-pela-ação acontecia na “Sala dos Traquinas”, tendo em conta que a educadora tinha sempre em consideração os desejos, vontades e explorações que partiam das crianças.

Na **avaliação**, proposta pelo modelo High/Scope os educadores vão observando as crianças, tomando notas, realizando relatórios e, no fim, reúnem-se para discutir os dados e encontrar novos factos. Segundo Hohmann e Weikart (2007, 9) *“avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança”*. Existe ainda neste modelo uma ferramenta para completar esta avaliação - o High/Scope Child Observation Record (COR, Registo de Observação da Criança), instrumento este que guia o educador indicando os aspetos cruciais a avaliar na criança.

A educadora da “Sala dos Traquinas” andava sempre com um pequeno bloco de bolso, onde apontava os acontecimentos importantes de cada criança. Não realizava relatórios, mas conversava sempre comigo sobre as crianças, características e problemas de cada uma. Juntas procurámos soluções e medidas em prol de cada criança. Penso, assim, que esta avaliação se realiza de forma eficiente.

3.3.2 Caracterização da valência creche

Caraterização do grupo: A sala por mim observada neste contexto foi a “Sala Laranja” constituída por 17 crianças, de dois anos de idade. Nove são do sexo masculino e oito do sexo feminino. De referir que uma das crianças (Afonso) tem necessidades educativas especiais, tendo-lhe sido diagnosticado autismo. Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior.

Fui bem recebida pela educadora que desde logo me informou que o seu projeto curricular de turma era baseado no cruzamento de alguns modelos pedagógicos, tendo como princípios teorias construtivistas, destacando-se o modelo High/scope. Este surge tendo como princípios orientadores o projeto educativo de toda a instituição “Expressões”, e o resultado do plano de desenvolvimento individual de cada criança. O tema a trabalhar na “Sala Laranja” era “ Descubro o eu, o Mundo e Expresso-me”, ou seja Eu criança, Eu primeiro descobro-me a mim, e depois descobro o mundo, mundo esse que me pertence, e a forma como eu me expresso é a forma que tenho de comunicar como mundo. As crianças estavam no geral bem adaptadas á creche, não chorando quando o Pai ou a Mãe as deixavam. Apenas uma criança, a Bruna, ainda tinha dificuldades em deixar a Mãe, para dormir, ou sempre que a educadora saia da sala, dizia “*eu quero a Susana*”, chorando. Na hora do descanso esta também tinha que ter alguém a acompanha-la.

Relativamente ao **ambiente físico**, este era acolhedor e tinha todas as condições necessárias para a aprendizagem das crianças. A sala era dividida por áreas, pela área da Expressão Plástica (mesas, cadeiras, armário com lápis de cor, lápis de cera, folhas, tintas, pincéis, revistas, cola, plasticina, pasta de modelar etc. São materiais que eram fornecidos no momento da atividade; pela área dos livros (sofá pequeno, expositor de livros, livros, revistas, colchão); pela área da casa das bonecas (cama de bonecas, mesa de cabeceira, fraldário, bonecas e as suas roupas, sofá, carrinho de bebé, telefone, espelho, colares, mesa e bancos, banca com frigorifico, fogão e loiça do tamanho real); pela área dos jogos (armário com jogos de encaixe, puzzles, sequência); pela área das construções (colchão, carros, legos, bolas, jogos, instrumentos musicas) e por um espaço central livre para as crianças se movimentarem, visto que se encontravam numa faixa etária onde a locomoção está em desenvolvimento constante e necessitar assim de

uma constante prática. Havia uma casa de banho partilhada que dava acesso à outra sala de 2 anos, com fraldário, chuveiro, sanitas, e lavatórios ao nível das crianças, armários e prateleiras para os produtos de higiene. A sala tinha uma dispensa para arrumo dos materiais e dos catres, e ainda uma saída para o exterior. Considero esta última característica importante pois segundo Post e Hohmann (2007, 106) *“Bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades sensoriomotoras são infinitas. Como tal, se possível, todo o espaço interior destinado a crianças até aos 3 anos deveria ter acesso à área de exterior”*.

Com base e na descrição da sala laranja, penso que estas crianças tinham um bom espaço e ótimos recursos para serem desenvolvidas, as salas tinham bastante luz natural e como já referi acesso ao exterior, estavam sempre à temperatura adequada, e os materiais ao alcance de todos. Tinha poucos recursos (livros e brinquedos), problema que ia sendo superado pelos pais das crianças que doavam material à instituição.

Relativamente aos **horários e rotinas** estes eram planeados pela educadora para que as crianças tomassem consciência dos momentos que os constituem. Iniciava-se com a chegada das crianças. A educadora chega às nove horas da manhã, passava pela sala de acolhimento para ir buscar as crianças que haviam chegado mais cedo, e dirigia-se para a sala. Enquanto as crianças iam chegando, as que já se encontravam na sala brincavam livremente nas áreas. Às 10 horas, quando todas as crianças se encontravam presentes, eram reunidas na área de acolhimento onde cantavam os bons dias, tomavam o reforço da manhã e conversavam sobre assuntos que queiram partilhar. Uma menina, a Gabriela, não conseguia comer fruta sólida pois nunca havia sido habituada, então a educadora enquanto dava uma banana inteira aos outros meninos, a esta dava um pedacinho muito pequenino e incentivava-a a comer. Ela dificilmente comia. Num dos dias da semana em que estive a observar, ficou com um pedaço de banana na boca por cerca de três horas só tirando para almoçar. A educadora diz que se trata de um processo lento mas que tinha vindo a evoluir.

Apesar de as crianças poderem escolher a área para a qual querem ir brincar/trabalhar, tal como na valência pré-escolar, não existiam tempos para as crianças planearem, concretizarem os planos, refletirem e discutirem as suas atividades. A seguir aos bons dias, realizavam uma atividade de grande grupo, antes e depois de almoçarem,

realizavam a higiene e tinham a hora de descanso, (as camas eram colocadas na sala, a auxiliar colocava uma música e pedia para todos se calarem). À tarde brincavam novamente nas áreas e antes de irem embora iam para a sala de acolhimento ver televisão.

Todos os dias as crianças estavam bastante tempo nas áreas, a grande parte do grupo preferia a área da casinha, da biblioteca e dos jogos. Sempre que terminavam as atividades do tempo de escolha/trabalho, as crianças arrumavam em conjunto os materiais da área onde estiveram a brincar/trabalhar.

As rotinas na minha perspectiva estavam bem concebidas e planeadas. As crianças sabiam qual era o momento seguinte, e sempre que terminavam a refeição, sem ninguém dizer nada, retiravam a bata e colocavam-se em fila a espera da educadora, sabiam que antes de dormir tinham que realizar a sua higiene e assim sucessivamente. Estando a educadora na outra sala, assumi de imediato o comando do grupo e como as crianças vinham com os hábitos da rotina entranhados não foi difícil realiza-la. Posto isto, penso que a educadora preparava bem os horários de rotinas das crianças, pensando sempre no seu desenvolvimento. Segundo Post e Hohmann (2007, 15)

“Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, as amas ou educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais”.

Na “Sala Laranja” existia uma **interação adulto-criança** positiva, mas com alguns problemas. A educadora encontrava-se em licença de maternidade e este grupo recebia a educadora de outra sala apenas pelo tempo da manhã ou da tarde, e uma auxiliar (vinda da valência creche) diferente todos os dias. Como eram várias pessoas a impor regras e a lidar com as crianças tornou-se mais difícil estabelecerem relações fortes e uma estabilidade, normalmente própria, destes contextos. As crianças encontravam-se um pouco “perdidas”, sem saber em quem confiar, acabando por não confiar em ninguém. Assim, o inicialmente foi difícil estabelecer uma relação positiva com este grupo. Aos

seus olhos era apenas mais um adulto para impor regras. Com o tempo criei com as crianças uma relação muito positiva e chegada, penso que a minha presença constante acabou por trazer a estabilidade e confiança que estas crianças necessitavam. Segundo Post e Hohmann (2007, 14) *“É fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança e à subsequente compreensão pessoal do mundo”*. Assim, na minha opinião, a importância do estágio nesta valência ainda foi mais além do projeto e de todas as aprendizagens indispensáveis que adquiri.

A educadora da “Sala Laranja” usava o modelo curricular High/Scope e a **aprendizagem ativa** era uma referência. Apesar da situação e do tempo limitado, existiu uma luta para que o modelo curricular se mantivesse e para que as crianças aprendessem através das suas ações, explorações e interações. Segundo Post e Hohmann (2007, 11):

“Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. 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 objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores”.

As crianças aprendiam ativa e energeticamente, nos tempos livres usavam pandeiretas como colares, caixas como capacetes, cadeiras para representar a paragem de autocarros, planeavam, escolhiam e eram crianças ativas nas decisões da sala e das atividades. Posto isto, tornou-se crucial tentar manter este princípio orientador da “roda da aprendizagem”. Quando a educadora não estava presente, este não era seguido pela auxiliar e certas práticas estavam a perder-se. Assim, penso que a minha intervenção nesse sentido foi importante e positiva.

O último princípio orientador desta valência diz respeito à **observação da criança**. Na minha opinião este é dos fatores mais importantes e que faz com que todas as componentes deste modelo curricular funcionem. É através da observação da criança que nos apercebemos das suas necessidades para assim construir um plano de ação adaptado. Segundo Post e Hohmann (2007, 15):

“A observação da criança é uma componente fundamental da abordagem High/Scope para bebês e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas”.

Apesar da situação delicada do grupo, a observação era existente, assim como as notas, relatórios e observações, sendo estas feitas apenas quando a educadora se encontrava com o grupo. Existe um trabalho de equipa entre educadores, auxiliares e pais das crianças, estes mostravam-se colaboradores com o trabalho desenvolvido na sala e procuravam o diálogo com os adultos responsáveis, partilhando informações e experiências, o que permitia um melhor conhecimento das crianças, das suas necessidades e dificuldades.

Ao longo da minha intervenção dei continuidade a todas estas práticas já existentes. Como me encontrava com o grupo a tempo inteiro as crianças não deixavam de ser observadas. No fim, em conjunto com a educadora, as notas sobre os acontecimentos do dia eram estudadas e as planificações adaptadas consoante as necessidades de cada criança.

3.3.3 Descrição da instituição

O local onde estagiei é uma instituição de Solidariedade Social sem fins lucrativos que se encontra sedeadada na Sé de Braga. O meio social que o envolve é meio urbano. Logo predominam no seu meio envolvente o comércio, a prestação de serviços e alguns dos mais significativos elementos culturais e históricos da cidade. A Sé, localizada no coração da cidade de Braga é sede de alguns equipamentos públicos e possui equipamentos sociais com incidência na área da infância e da terceira idade. O Patronato é um centro Pastoral Paroquial que se assume na sua componente social integrado como subsidiário educativo da família, orienta-se pelos princípios da inspiração cristã e pelas orientações gerais consignadas para a educação Pré-Escolar, sendo os utentes maioritariamente provenientes da classe média/ baixa. Nele encontra-se sedeadada para além de outras atividades abertas à comunidade uma creche, um edifício de pré-escolar e uma estrutura residencial para idosos.

4. Estudo: “Os brinquedos e jogos dos nossos pais”

Este pequeno estudo foi feito ao longo da realização do projeto, principalmente com os pais do grupo dos “Traquinas”, mas também com o grupo da Creche. Os pais das crianças, dos dois grupos, têm em média entre 25-30 anos e uma situação socioeconómica média-baixa.

Entreguei aos pais um questionário, constituído apenas por duas secções, através das crianças (criança como elo de ligação entre a escola e os pais), ao qual eles responderam e enviaram de novo através das mesmas. Além do questionário, falei pessoalmente com os pais das crianças, quer quando vinham buscar ou levar os seus filhos ao jardim-de-infância, quer quando as sessões de atividades pelos pais na sala se realizavam. Nestas ocasiões recebi relatos mais pormenorizados e extensos sobre as suas tradições infantis, o que me levou a concluir que o contato pessoal educador-pais para a promoção do envolvimento parental traz, rudemente muitos frutos. Tive como objetivo entender melhor as diferenças das tradições infantis entre pais e filhos, o que contribuiu bastante para o projeto.

Este estudo iniciou-se como uma forma de obter ligação com os pais e como uma forma de recolha de dados. No fim revelou ser muito mais: o passado dos pais revelou ser um fator indispensável não só pela importância de conhecer o ambiente familiar de cada criança mas também porque a história e tradição nele contida é um meio natural e fascinante de ligação entre pai e filho. A questão principal para a realização deste estudo foi: **Queridos Pais, quais foram os vossos brinquedos e jogos favoritos? (Secção 1: jogos; Secção 2: brinquedos).**

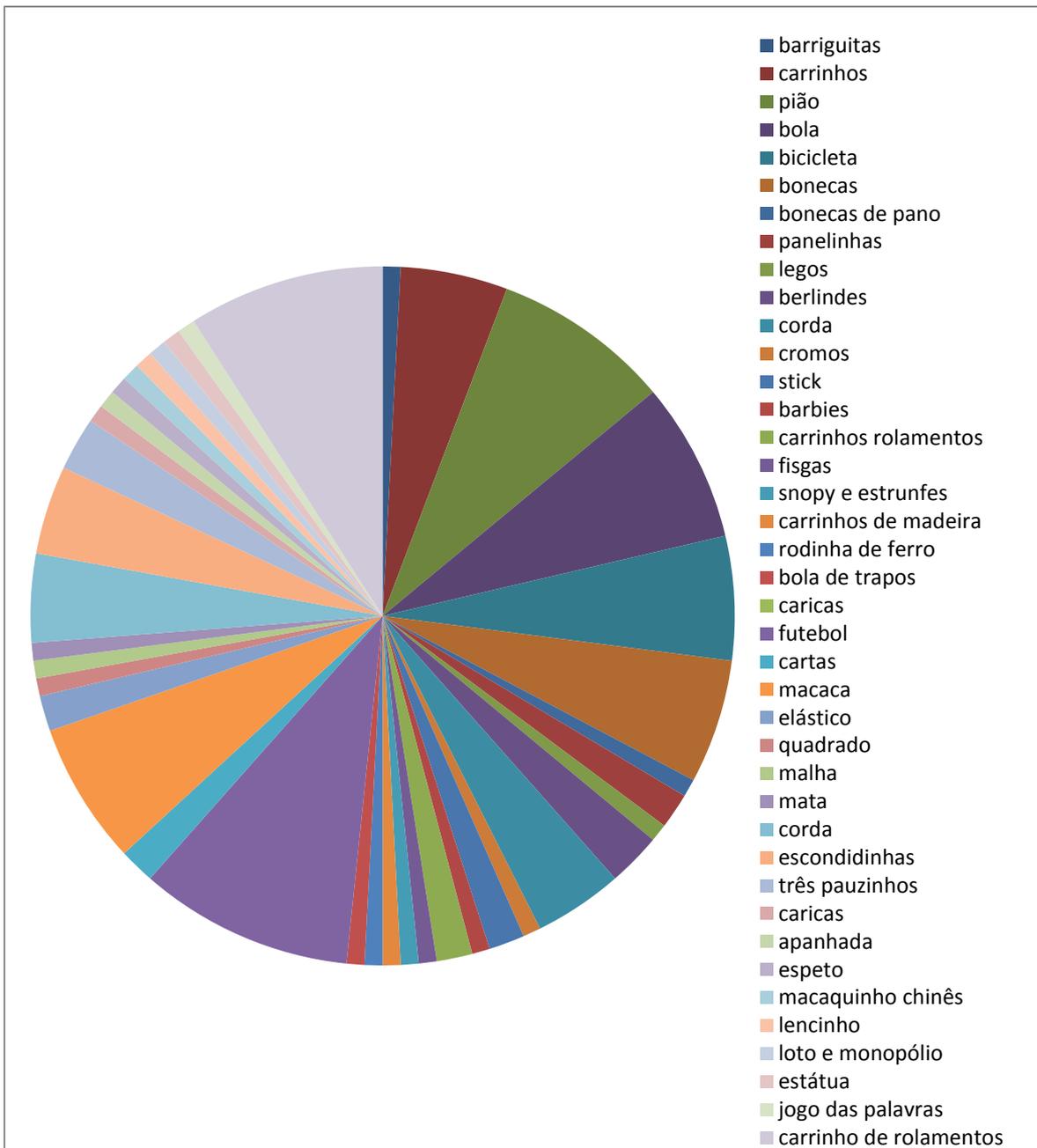


Gráfico 1: Brinquedos utilizados pelos Pais na sua infância.

Neste primeiro gráfico, referente aos jogos e brinquedos dos pais na sua infância, posso concluir que apenas nove se utilizam nos dias de hoje: os legos, carrinhos; bola; futebol; apanhada; escondidinhas; bonecas, *barbies* e bicicleta. Sendo os brinquedos mais utilizados na altura: os carrinhos; o pião; a bola; bicicleta; jogos: o futebol; a macaca; corda; escondidinhas.

Os brinquedos e jogos que permaneceram com grande utilização, entre gerações, foram: o futebol, a bola, carrinhos e bonecas, sendo, até hoje, a bola e os carrinhos vistos como símbolos do brinquedo masculino, e a boneca como símbolo do brinquedo feminino.

Em contraste com estes jogos e brinquedos ainda utilizados pelas nossas crianças, embora de maneira adaptada, temos, na mesma altura, brinquedos artesanais, jogos completamente extintos e relatos de uma realidade infantil diferente da dos dias de hoje: *“ Mãe: o jogo favorito foi a macaca e a apanhada, pois não tinha brinquedos na altura em que era criança. Pai: o carrinho de rolamentos e o jogo era esconde-esconde.”* (Pais da Ana).

Muitos destes pais viveram em zonas isoladas na altura, com poucas posses para comprar brinquedos e que não existiam em abundância no mercado. Esse privilégio era muitas vezes exclusivo das pessoas da cidade, que tinham acesso não só a um mercado mais vasto, mas também à cultura, escolas e conhecimentos. Neste estudo, existem casos de pais (casal), que tiveram uma infância completamente diferente um do outro.

Apesar de existirem várias diferenças entre os pais, todos tiveram uma infância distinta da dos seus filhos. Em quase todos eles podemos observar vários jogos de rua (macaca, quadrado, elástico) que hoje estão praticamente extintos e, mais grave, estes não foram substituídos pois o tempo de brincar na rua é quase inexistente. Os brinquedos que promoviam grande interação e sociabilização como o rapa, o pião, o berlinde e os três pauzinhos, também foram substituídos pelas novas tecnologias, inovações essas, que trazem a individualidade, diminuindo a socialização entre pares.

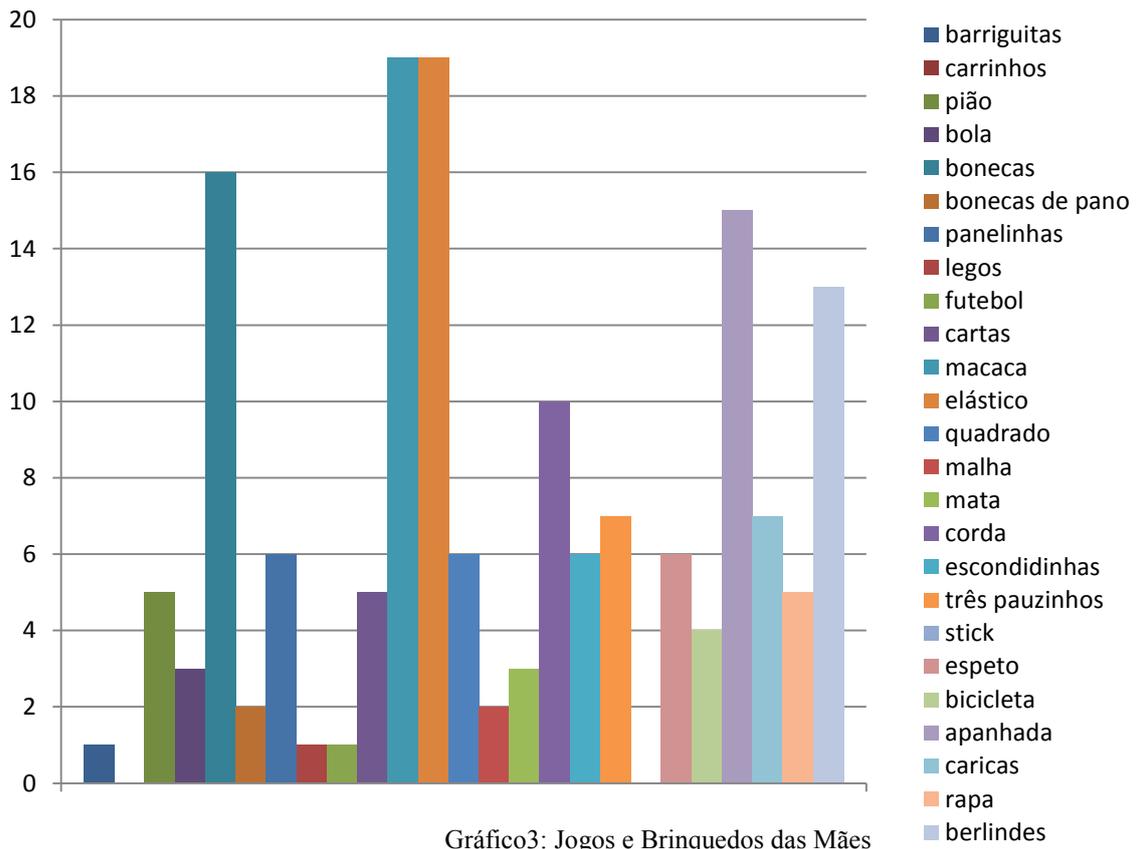


Gráfico3: Jogos e Brinquedos das Mães

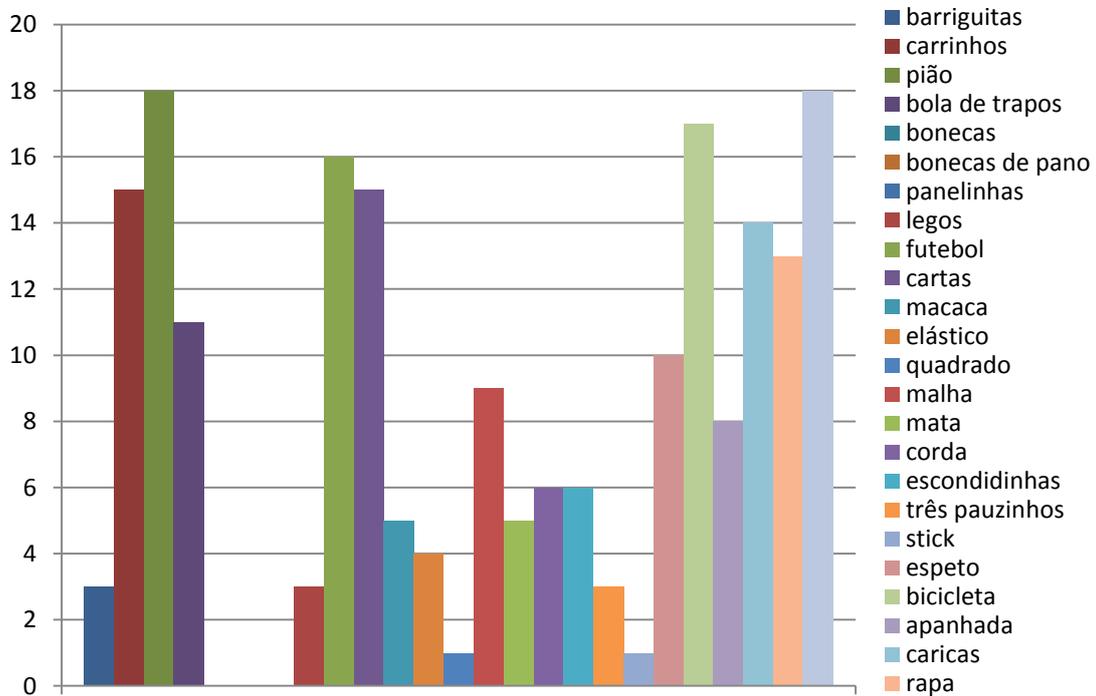


Gráfico3: Jogos e Brinquedos dos Pais

Os segundos gráficos retratam os brinquedos e jogos dos pais, separados por género. Pode-se notar, no gráfico referente às mães, uma grande percentagem relativamente às bonecas, macaca e elástico, seguindo-se a apanhada e o berlinde. Havia ainda poucas mães a brincar com carrinhos, bola e barbies (esta última, não por opção, mas porque não era de fácil acesso). No gráfico referente aos pais pode-se ver uma grande adesão à bola, ao futebol, aos carrinhos (sendo poucos os de madeira), ao pião, rapa, berlinde e bicicleta.

Os jogos e brinquedos que mais vão ao encontro dos dois géneros são: o berlinde, a macaca, o pião e as escondidinhas, ou seja, aqueles que juntavam as crianças na rua, partilhando ideias, momentos e sorrisos. Hoje também existem brinquedos bastante utilizados pelos dois géneros, como é o caso da consola. A diferença é que estes novos artefactos não unem crianças na socialização, mas sim, separam-nas.

Os pais forneceram-me relatos pormenorizados de memórias de valor inestimável. Sendo opinião da maioria que, apesar de terem vivido com menos informação e materiais, tiveram muito mais em partilha, amizade e sorrisos: Pais do Rodrigo A. (mãe):

“Da minha infância lembro-me que adorávamos saltar ao elástico, tirávamos as meias às nossas mães e lá íamos nós para a rua ver quem saltava mais alto. Também jogava ao espeto (que era um prego maior que o normal), o jogo consistia em atirar o prego para a terra onde ele ia ficando espetado ou não e assim íamos ganhando terreno. Brinquedos adorava uma boneca (era a única que tinha). Brincávamos também à apanhada, fazíamos cabanas no meio do monte e os únicos carrinhos que tínhamos eram só para os dias de festa. As nossas brincadeiras eram correr saltar e rir, ao contrário do que se passa agora, que se não há um computador ou uma psp é tudo uma seca. Eram brincadeiras sem malícia e com muito riso”.

Apesar de a diferença se encontrar em apenas uma geração (pais-filhos) pôde-se notar uma grande discrepância de hábitos, brinquedos, jogos e formas de viver, mas essa diferença foi também encontrada entre o grupo dos próprios pais. Na atualidade seja

qual for o estatuto social ou económico todas as crianças têm brinquedos; já antigamente existiam pessoas que viviam em locais mais isolados onde certos artefactos ainda não haviam chegado, faltavam às aulas para trabalhar e não possuíam qualquer brinquedo, sendo os poucos que tiveram feitos pelos próprios (como as bolas de pano e o *stick* de couve). Fizeram da rua o seu lugar para brincar e da terra a sua folha para desenhar; não tiveram calçado nem vestuário adequado e, acima de tudo, descreveram esta fase como das mais bonitas das suas vidas: *”vivíamos com muito pouco mas felizes, tínhamos mais tempo com os nossos pais, mais horas passadas na natureza, menos inveja por coisas que não existiam”* (Pai Francisca). Foi este grupo (maioritário) de pais, que chamou à atenção das crianças, principalmente as dos próprios filhos.

Este estudo completou o projeto em vários aspetos. Ao conhecer a infância dos pais pude guiar o projeto com outros olhos. As crianças ao conhecerem o passado dos pais (através deles) viveram e entenderam todo o processo de diversas formas, que ao princípio não pensei que fossem acontecer. Como relato mais à frente na descrição do projeto, as crianças tiveram um interesse enorme no passado dos pais, aprendendo assim história, tradições e melhorando as próprias relações pessoais.

5. Projeto de intervenção

5.1 Descrição e reflexão do projeto implantado na valência Pré-Escolar

5.1.1 Atividades realizadas

Quase um mês tinha passado desde a minha entrada nesta instituição, já conhecia relativamente bem cada criança, o seu estado de desenvolvimento, os seus interesses pessoais e jeitos de ser. Tinha ganho confiança em mim própria e com as crianças, feito diversas atividades e comandado a rotina diária. Quando o plano do projeto finalmente estava traçado, percebi que tinha chegado a hora de o introduzir, esperando ansiosamente que fosse do interesse de todos.

Introduzir um projeto no grupo, dizendo às crianças que o íamos estudar sem saber se elas se interessariam ou não, estava fora de questão. Eu necessitava saber se elas gostavam do tema, se queriam saber mais. O que eu pretendia era que fossem as próprias crianças a construir o projeto, a fazer escolhas e definir caminhos tendo-me como guia. Assim, numa primeira etapa limitei-me a colocar fotografias de brinquedos antigos numa parede da sala, sem nada dizer, sem nada fazer, apenas esperando a reação das crianças.

As crianças interessaram-se de imediato: *“o que são aquelas coisas nas fotografias, São giras! O que é?”* (João), *“o meu pai tem um destes em casa, é de brincar!!”* (Lara). Expliquei-lhes apenas que eram brinquedos antigos, que os seu pais usavam para brincar. Grande parte das crianças foi para casa curiosa, questionar os seus pais sobre o assunto, na manhã seguinte, na hora de acolhimento, contaram-me o que haviam descoberto sobre aquelas estranhas fotografias: *“a minha irmã mostrou-me todos no computador! São tantos!”* (Leandro) *“O meu pai foi à garagem buscar alguns de quando era pequenino, as bolas era ele que fazia”* (Gabriela) *“a minha mãe diz que as bonecas dela eram de pano, disse que se calhar tinha algumas mas estavam no sótão da minha avó”*. (Rafael)

O “isco” estava lançado e para já bem correspondido. No dia seguinte levei vários brinquedos antigos que deixei as crianças explorarem pedindo para que investigassem junto dos pais a infância deles. Após esta primeira interação os brinquedos foram colocados junto das fotografias, iniciando desta forma uma **área em construção a eles dedicada**. As crianças continuaram a investigar em casa sobre o tema. Na hora de acolhimento todos os dias várias vertentes do tema eram abordados de forma natural: Como são estes brinquedos antigos? Porque são tão diferentes? Alguns eram feitos por crianças; ainda existem crianças que fazem e brincam com estes brinquedos?; etc. desta maneira, todos os dias, eram feitas reflexões sobre o projeto, à medida que este ia decorrendo. Um aspeto que marcou as crianças foi a diferença dos seus brinquedos para os dos pais. Não entendiam como podiam eles viver sem os jogos no computador, mas ao mesmo tempo, depois de o projeto ter sido iniciado as guerras pelo computador da sala terminaram e outras novas surgira na área dedicada aos brinquedos antigos.

Todos os dias, quando os pais vinham trazer ou buscar os seus filhos, conversava com eles, sobre a criança, as suas características, evoluções, sobre o projeto, os brinquedos e as suas memórias infantis. Penso que é muito importante conhecer os pais e o ambiente familiar das crianças. Todos os dias quando os pais vinham trazer os seus filhos, abordava-os sobre o projeto, a criança, a vida familiar etc pois segundo John Dewey (cit. por Homann e Weikart, 2011, 99): *“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las ...é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família”*.

O envolvimento parental já se fazia notar pelo impacto que o tema teve nas casas das crianças. Assim entreguei um comunicado a cada pai/mãe explicando o tema e os objetivos do meu projeto e pedindo a resposta ao questionário: **Queridos Pais, quais eram os vossos jogos e brinquedos favoritos?** Foi uma questão pertinente para o projeto, pois apesar de vários temas como os brinquedos ricos *versus* pobres, as diferentes oportunidade das crianças, a diferença do antigamente para atualidade terem sido abordados era importante guiar-me pela infância dos Pais destas crianças e conhece-los, pois segundo Martin Luther King.Jr (cit. por Hohmann e Weikart, 2011, 112):

“não é possível fazer crescer pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o seu passado”.

Sobressai a resposta da Mãe do Rodrigo Aldeia: *“(...) As nossas brincadeiras eram correr saltar e rir, ao contrário do que se passa agora, que se não há um computador ou uma psp é tudo uma seca. Eram brincadeiras sem malícia e com muito riso”*.

Posteriormente, pedi aos pais, para contribuírem com material como meias, latas velhas, etc para a construção de brinquedos antigos, fotografias de quando eram crianças a brincarem, e brinquedos seus. O fato de o envolvimento parental passar pela contribuição dos pais de materiais também teve relevância, pois Hohmann e Weikart (2011, 110) diz-nos que:

“ as crianças estão profundamente motivadas para imitar os pais e os membros da família (...) conhecendo a família de cada criança, os adultos que trabalham nos contextos educativos podem dar às crianças ferramentas e materiais que elas vêm serem usados em casa”

Houve assim uma grande adesão e interesse no projeto, *“ o meu filho chegava a casa e só queria ver televisão, agora passa os serões a jogar ao berlinde com o Pai”* – mãe do Eduardo. Nas seguintes semanas continuamos esta jornada, os pais contribuíram com histórias, materiais, fotografias, brinquedos, e muito interesse. As crianças foram construindo a área dos brinquedos antigos e aprendendo músicas sobre o tema (umas traziam de casa, outras eu ensinava), todos os dias cantávamos as músicas relacionadas com os brinquedos na hora e acolhimento, durante as atividades. Penso que este foi um fator importante pois segundo Hohmann e Weikart (2011, 663) *“as crianças de idade pré-escolar retiram um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras. Cantar liga-as ao mundo ‘dos adultos’, que inclui os irmãos mais velhos e os membros da família que cantam acompanhando o rádio, na igreja ou na escola, nas festas de aniversário, no carro, ao deitar, ou apenas para passar o tempo”*. Fizeram brinquedos em barro, pintaram telas a óleo, e fizeram um poema, que foi construído de forma partilhada, e eu como espécie de oradora apenas os guiei deixando a sua imaginação ir mais além. Todos juntos foram dizendo frases relacionadas com o tema procurando rimar. Completaram o poema com uma interessante mimica e ficou um ótimo resultado.

Poema Brincar

*“Brincar para nós é como dançar
Faz-nos felizes e por as mãos no ar
Gostamos de fingir que somos super- heróis
Princesas dos contos de fadas e cowboys!
Os brinquedos antigos são diferentes e muito divertidos
São do tempo dos nossos Pais
Não havia dinheiro, faziam-nos com as próprias mãos
E jogavam descalços no chão!*

Registo das crianças com os brinquedos ao longo do projeto:



Figura 1: Criança a explorar um pião.



Figura 2: Crianças a jogar ao “rapa”.



Figura 3: Área dos brinquedos



Figura 4: Criança na área dos brinquedos.



Figura 5: Crianças a brincar com o telefone de fio.



Figura 6: Crianças a brincar “às caricas”.

5.1.2 Sessões de participação dos pais na sala

Quando a participação direta dos pais na sala se iniciou o seu envolvimento parental era então já bastante elevado. Existiram várias **sessões de participação dos pais na sala**, estes conversaram com as crianças sobre a sua infância, como brincavam, quais os jogos, as diferenças que havia, como se vivia etc. quando era o seu pai na sala, a criança em questão ficava muito excitada, não queria sair de perto dele mostrando ciúmes em relação aos pares. Nestas sessões os pais, além de trazer os seus próprios brinquedos e

fotografias, contavam histórias de quando eram crianças, e o interesse do grupo no tempo e vivências dos pais era surpreendente. Destaco o relato do pai do André: “ *Então meninos, quando eu era criança não havia nada do que há agora, não havia computadores, tantos brinquedos de plástico e tantos tipos. Eu e os meus amigos tínhamos que inventar coisas para brincar. Jogávamos aos três pauzinhos, que era por três paus no chão e tínhamos que saltar por cima deles, e depois íamos pondo-os mais afastados para ser mais difícil. Pedíamos aos nossos pais as garrafas e depois fazíamos corridas com elas, até desenhávamos a pista na terra e não podíamos pisar o risco! Andá cá filho* (e mostraram o jogo das caricas). *Outro jogo muito giro era tipo hóquei. Íamos ao campo dos nossos pais ou avós e roubávamos couves, ponhamos a secar ao sol até ficarem duras depois era só arranjar uma bola qualquer e jogar! Brincávamos muito ao rapa, ao berlinde, à macaca e assim. De brinquedos tive um pião, era um vício! Na rua fazíamos combates, o pião que conseguia rodar mais tempo ou bater no outro ganhava. Tive também uns carrinhos velhos, um de rolamento e a rodinha de ferro (...)*”. Durante as sessões as crianças ficavam atentas e curiosas. Faziam perguntas pertinentes: *como fazias os brinquedos?* (Matilde), *como se brincava? ensina-nos!* (João). Numa segunda etapa estas sessões eram também para a construção de brinquedos antigos com as crianças. Numa sessão, dois pais visitaram a sala ao mesmo tempo para construírem com as crianças bolas de pano (meias), carrinhos de latas e andas. Em toda a atividade os pais iam exemplificando e revelando memórias, cada criança fez a sua bola, o seu carrinho e as suas andas, ficando esses brinquedos no recreio para usufruírem. Foi um processo difícil mas que gerou um sentimento de partilha e ajuda entre as crianças. No fim ensinaram as crianças a lançar o pião, a jogar aos berlindes, ao rapa e ao elástico (com meias das mães), foi uma tarde onde as crianças brincaram com os pais recriando memórias. Como já foi referido, todos os materiais para a construção dos brinquedos foram trazidos de casa pelas crianças (uma das formas de participação dos pais). Um pai, construiu em casa, um carrinho de rolamentos para a sala, noutra sessão explicou e exemplificou como se utilizava. Ainda hoje este é o brinquedo mais cobiçado do recreio. Foram ensinados vários jogos tradicionais, algumas crianças já conseguiam lançar o pião e o interesse dos pais era fulminante.

Registos da participação dos pais na sala:



Figura 7: Pai a explicar jogo a uma criança.



Figura 8: Pai a descrever memórias de infância.



Figura 9: Pai a fazer bolas de pano com as crianças



Figura 10: Pai a fazer bolas de pano com as crianças



Figura 11: Pai a partilhar memórias infantis com as crianças.



Figura 12: Pai a ensinar a lançar o pião.



Figura 13: Pai a ensinar a jogar ao berlinde



Figura 14: Pais e crianças reunidas

5.2.3 Exposição de brinquedos antigos no museu dos Biscainhos

Entretanto, descobri que no Museu dos Biscainhos, situado no centro da cidade de Braga, existia uma coleção de Brinquedos do século XIX, guardada na área reservada, que não poderia ser exposta, pois o século que o museu tratava era diferente. Contactei o museu e consegui permissão para realizar com as crianças uma **pequena exposição sobre os brinquedos antigos** na própria área reservada. Esta seria aberta a todas as salas no jardim de infância da instituição. Falei com as crianças e decidimos então expor todo o seu trabalho daquelas últimas semanas. A última semana anterior à exposição e ao fim da etapa no jardim de infância foi dedicada à preparação da mesma. Fizemos inúmeras atividades como por exemplo uma faixa com o título da exposição, decidimos de que modo iria ser organizada, o que iríamos colocar além dos seus trabalhos e fizemos convites para as outras salas. O resultado foi muito positivo.

A exposição foi composta por: brinquedos que as crianças fizeram com os pais; brinquedos da infância dos pais; fotografias dos pais enquanto crianças com os seus brinquedos; fotografias dos seus filhos na atualidade a brincarem com os mesmos; telas pintadas a óleo pelas crianças; peças em barro realizadas pelas crianças; postais antigos sobre brincar que estudamos; fotografias e registos das crianças da visita dos vários pais à sala; o poema que fizeram; músicas que aprenderam; relatos da infância dos pais; e por fim os brinquedos do museu do século XIX, em que destaco uma maravilhosa casam das bonecas. Este último item foi trabalhado na sala, e a diferença entre o antigamente (época dos pais) e o antigamente (século XIX) e o agora, foi definido.

A primeira visita à exposição não podia deixar de ser feita pelo grupo que a construiu. Apareceram pais, avós, tios, amigos e familiares que quiseram partilhar o momento. As crianças explicaram todo o processo. Ficaram colocadas no centro da sala, em círculo, viveram a atividade intensamente. Ia uma criança de cada vez explicar uma pequena parte da exposição, começou com o João a explicar a área intitulada “*os brinquedos dos nossos pais*”; “*estes eram os brinquedos que os nossos pais brincavam, não tinham dinheiro e as lojas ainda não vendiam os nossos*”, depois os brinquedos dos pais foram exemplificados e explicados, um a um, pelo grupo. Estes eram: uma caminha de bonecas em ferro; uma boneca de trapos; uma boneca já de plástico; um carrinho de madeira; uma pandeireta de madeira; jogo do rapa; jogo de matraquilhos feito com uma

tábua, pregos e jogava-se com dois pauzinhos e um berlinde; berlindes; piões; ferro de passar de brincar e o “cambalhotas”. Mostraram em seguida os brinquedos que eles fizeram, contando a visita dos pais à escola, explicando como fizeram e como se brincava. Depois foi a vez das fotografias dos pais em pequenos, cada criança foi identificar o seu pai/mãe, explicando o contexto da fotografia, cheios de orgulho. Penso que as estas fotografias foram um fator muito importante do projeto, tornando real a imagem dos pais em criança. Antes de passar à última atividade mostraram as suas fotografias contando inúmeras história sobre os brinquedos, as suas recentes vivências e as dos seus pais. Cantaram as canções aprendidas e declamaram o poema. Por fim, observaram a casa de bonecas do século XIX, completaram uma casa em papel com mobília da época também em papel e fizeram um desenho da casa dos seus sonhos. Antes da despedida (como refiro nas conclusões) houve uma reflexão geral sobre os brinquedos “muito antigos”, os “dos pais” e os de agora. Notava-se muita emoção nos pais e avós na assistência, comentando entre si as suas memórias. Os outros grupos viram toda a exposição e aprenderam um pouco de tudo, pois tinham algumas crianças do grupo dos “Traquinas” a explicarem e a serem de certa forma guias.

Registo da Exposição da “sala dos traquinas” no Museu dos Biscainhos: Braga



Figura 15: Exposição



Figura 16: Crianças a demonstrarem brinquedos dos pais.



Figura 17: Criança a observar casa bonecas.



Figura 18: Exposição



Figura 19: Exposição



Figura 20: Atividade “casa de bonecas”



Figura 21: Exposição.



Figura 22: Visita de outras salas.



Figura 23: Exposição.



Figura 24: Casa de bonecas séc XIX



Figura 25: Crianças a observar casa de bonecas



Figura 26: Brinquedos dos pais



Figura 27: Visita de outras salas



Figura 28: Visita de outras salas

Em síntese, as atividades acima descritas foram:

- Introdução do tema “Brinquedos antigos”;
- Interligação com o tema e os pais das crianças;
- Realização do questionário aos pais;
- Pesquisa, por parte das crianças, da infância de seus pais;
- Construção da área dedicada aos brinquedos antigos: brinquedos antigos; fotos dos pais; brinquedos dos pais; trabalhos realizados pelas crianças;
- Exploração de brinquedos antigos;
- Reflexão sobre as diferenças dos brinquedos antigos e brinquedos contemporâneos;
- Sessões de participação de pais na sala para contarem histórias da sua infância e mostrarem os seus brinquedos;
- Sessões de participação de pais na sala para realizarem brinquedos antigos com as crianças: bolas de pano; carrinhos de lata; andas;
- Sessões de participação de pais na sala para ensinarem jogos tradicionais às crianças;
- Aprendizagem de músicas infantis tradicionais;
- Construção de um poema;
- Reflexões diárias sobre o projeto;
- Preparação da exposição constituída por várias atividades: construção de painéis, telas alusivas aos brinquedos, construção de brinquedos antigos, organização de todos os brinquedos dos pais; ensaios de músicas e poemas;
- Montagem de toda a exposição;

- Inauguração da exposição: apresentação de todo o projeto por parte das crianças; demonstração de jogos, brincadeiras; descrição das fotografias exposta, dos trabalhos e dos brinquedos;
- Atividade da exposição: comparação da casa de bonecas do século XIX, com as suas casas; montagem e posteriormente desenho de uma casa (de autocolantes) séc. XIX;
- Apresentação da exposição às restantes salas de jardim de infância da instituição;

5.2. Descrição e reflexão do projeto implantado na valência Creche

5.2.1 Atividades realizadas

A segunda etapa deste estágio foi bastante diferente mas igualmente positiva. Como já foi referido na descrição deste contexto, o primeiro mês foi passado a conhecer o ambiente educativo, as crianças, a educadora e auxiliar, as rotinas, e regras da creche. Depois de esta etapa estar concluída e de me sentir membro da organização e não um elemento externo decidi aplicar o mesmo projeto na creche pelos mesmos motivos que encontrei no jardim de infância. A metodologia foi a mesma tendo como diferença a dimensão do projeto, pois sendo crianças com cerca de dois anos em que sua capacidade de tempo de atenção nas atividades é bastante reduzida e que grande parte do tempo é dedicado à higiene, não poderia fazer em semanas o mesmo que fiz no jardim de infância, apesar de inicialmente não ter cortado essa hipótese pois iniciei o projeto da mesma forma e deixei as crianças guiarem-no até onde conseguissem. Os objetivos eram ligeiramente diferentes, além dos objetivos do jardim de infância, pretendia essencialmente que estas crianças de dois anos sentissem os pais no contexto onde passam tantas horas, ver a sua reação e isso, que distinguissem os conceitos de antigamente e atualidade, percebessem que os jogos e brincadeiras quando os pais tinham a sua idade não são as mesmas, e centrar-me um pouco mais nos jogos tradicionais.

Comecei então por colocar fotos de brinquedos e jogos antigos na sala e logo as crianças responderam prontamente ao meu apelo. Fizaram diversas perguntas sobre que

era, como se jogava, a curiosidade nas crianças é fascinante, a sua vontade de aprender, de conhecer, experimentar, sentir e tocar.

Na manhã seguinte, no acolhimento, as crianças fizeram novamente várias perguntas sobre as fotografias: “*oh cláudia, e os brinquedos dos nossos pais pequeninos?*”(Hugo); “*é o lenço e as bolinhas pequeninas!!* (Vera), e assim introduzi o tema naturalmente nas conversas do dia-a-dia, principalmente na hora de acolhimento quando as crianças partilhavam os seus pensamentos e conversávamos sobre os mais variados temas do seu interesse. Devido à rotina do grupo eu só possuía de uma hora por dia para trabalhar com as crianças atividades (das 10 horas às 11 horas). Penso que a rotina é uma componente essencial no modelo curricular High/Scope, como dizem Hohmann, Banet e Weikart (1991, 224):

“A rotina liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. Uma vez estabelecida e nele integradas, a rotina diária torna-se mais flexível.”

Iniciei também o contato com os pais, quando vinham trazer os seus filhos, falava com eles tentando criar uma ligação em prol das crianças e conhecer um pouco mais das suas vidas fora do contexto escolar. Expliquei o projeto, recolhi testemunhos, fotografias opiniões, falaram-me das suas infâncias e brinquedos. No geral os jogos e brinquedos mais utilizados pelos pais deste grupo foram (estes dados fazem parte do estudo acima descrito): o berlinde, o elástico, carrinhos, bola, pião, bicicleta, jogo da cabra-cega, esconde-esconde, macaca , três pauzinhos, espeto e plasticina. Esta relação com os pais é crucial, aliás como dizem Hohmann e Weikart (2011, 100):

“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 e verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes na sociedade”.

As crianças aprenderam músicas, o poema que os “Traquinas” elaboraram, pintaram um painel sobre o tema e conheceram jogos tradicionais, como a cabra-cega, o lencinho e o

macaquinho chinês. Em relação às músicas, estas levaram ainda uns dias a serem aprendidas, todos os dias cantávamos um bocadinho e no fim só queriam “as músicas dos brinquedos” cantando-as não só durante as atividades específicas, mas também durante as atividades livres de recreio. Esta atividade foi importante não só pela componente musical mas também porque estava inserida no tema, as crianças identificavam as canções tradicionais como “canções dos pais pequeninos sobre os brinquedos deles”. Com o poema, queria que as crianças entendessem o seu conteúdo e significado, assim, além de o aprender, falamos muito sobre as suas estrofes. As crianças diziam “*os pais pequeninos não tinham moedas nem sapatos*”. No fim, fizemos uma pequena demonstração para as outras salas. Os jogos foram a atividade dominante, tendo sempre presente que eram jogos antigos, as crianças adoravam jogar quer fosse no contexto de atividade, quer fosse no recreio ou tempos livres.

Após a diferença dos conceitos de antigo/atual, tempos dos pais e o seu, introduzi alguns brinquedos antigos, (carrinhos, bolas de meias, bonecas de trapos, pião etc), mostrei, expliquei e deixei as crianças explorarem. Os brinquedos ficaram na sala, e a adesão a eles no tempo livre foi enorme. Todos os dias pegavam nos brinquedos indo junto das fotografias identifica-lo, explicar aos pares qual era, e como se brincava, fazendo novas descobertas e explorações. Este é um processo que segundo Post e Hohmann (2007, 280):

”os educadores reúnem o grupo e introduzem os materiais ou a atividade para o tempo de grupo, mas são as crianças os elementos que realizam e que decidem, moldando ativamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua atividade”.

5.2.2 Sessões de participação dos pais na sala/ demonstração da temática

Numa última etapa recebemos a visita de alguns pais na sala para contarem experiências da infância. Esta atividade, tal como na valência pré-escolar, foi indispensável para a construção do projeto. A participação direta dos pais na sala traz inúmeras vantagens às crianças, que os sentem envolvidos no contexto onde passam os seus dias. Nestas sessões as crianças, depois de ouvirem os pais, declamaram o poema que tinha aprendido, cantaram as canções e exemplificaram os jogos, falaram sobre tema

expressando os seus pensamentos: “os pais pequeninos não tinham brinquedos porque não havia tostões para ir às lojas”(Ana), explicaram as fotografias, quer dos pais, quer dos brinquedos antigos e ainda realizaram uma atividade onde diferenciavam brinquedos antigos dos contemporâneos: um cartaz estava dividido em duas secções para os dois tipos de brinquedos, as crianças tinham várias imagens dos dois e tinham que as colocar na seção certa. Correu muito bem, as crianças entenderam os conceitos de passado e presente e adoravam imaginar os seus pais em crianças. Numa das sessões ainda construímos carrinhos de lata e meias de pano com os materiais que os pais trouxeram de casa, (latas, caricas e meias). Não fizemos uma exposição, mas construímos um painel onde todo o trabalho das crianças e tudo o que aprenderam ficou exposto. Nesse painel as crianças realizaram um desenho em conjunto sobre o tema brincar, duas a duas (enquanto o resto do grupo brincava livremente) expressarem artisticamente os seus pensamentos sobre o tema, pintaram o cartaz do poema.

Registo da Participação dos pais na sala:



Figura 29: Mãe a fazer brinquedos antigos com as crianças



Figura 30: Mãe a contar histórias da sua infância



Figura 31: Mãe a jogar ao lencinho com as crianças



Figura 32: Mãe a contar histórias da sua infância



Figura 33: Mãe a jogar ao lencinho com as crianças

Registo das atividades



Figura 34: Crianças a jogar à cegueira



Figura 35: Crianças a explorar fotografias dos brinquedos



Figura 36: Crianças a explorar brinquedo antigo



Figura 37: Área/ exposição brinquedos antigos



Figura 38: atividade brinquedos antigos versus brinquedos modernos



Figura 39: área/ exposição brinquedos antigos

No fim pude constatar que usei muitas das estratégias descritas em Hohmann e Weikart (2011, 126) para apoiar o envolvimento das famílias, como:

- conhecer-se a si próprio e às raízes, crenças e atitudes da sua família
- Descobrir, com as crianças e com as famílias, os estilos e tradições que lhes são próprios - investiguei junto dos pais as suas tradições e tentei conhecer um pouco do ambiente familiar da criança.
- criar relações positivas consigo mesmo e com os outros – criei com os pais uma relação positiva que levou à recolha de testemunhos, vivências e memórias; com as crianças criei uma relação de confiança, respeito e carinho que levou à estabilidade do grupo.
- Potenciar o que há de melhor em cada criança – ao ter informações da vida da criança fora do contexto (através dos pais), pude potenciar o que há de melhor em cada uma, estimulando as suas crenças e potencialidades.

Em síntese as atividades acima descritas foram:

- Introdução do tema “Brinquedos antigos”;
- Interligação com o tema e os pais das crianças;
- Aprendizagem do poema realizado pela “sala dos Traquinas”;
- Aprendizagem das músicas infantis relacionadas com os brinquedos;
- Realização de um cartaz com o poema;
- Realização de jogos tradicionais;
- Reflexão diária sobre o tema;

- Realização de atividade de distinção entre brinquedos antigos e contemporâneos;
- Realização de uma pequena exposição de brinquedos antigos na sala;
- Realização de desenho sobre os brinquedos antigos;
- Realização de alguns brinquedos antigos com as crianças;
- Construção da área dedicada aos brinquedos antigos: brinquedos antigos; fotos dos pais; brinquedos dos pais; trabalhos realizados pelas crianças;
- Sessões de participação de pais na sala para contarem histórias da sua infância e mostrarem os seus brinquedos;
- Sessões de demonstração da pequena exposição aos pais;

6. Capítulo VI – Considerações finais

6.1 Reflexão sobre a prática pedagógica na valência Pré-Escolar

Nestes dois meses de estágio curricular no jardim de infância tive oportunidade de aprender inúmeros aspetos quer sobre o contexto, quer sobre as metodologias aprendidas anteriormente, quer sobre as crianças e sobre o “ser” do profissional educador de infância. Pude ver de perto e até vivenciar tudo o que até então não passava de teoria. O espaço era acolhedor, seguro e tinha todas as condições necessárias para as crianças; os recursos eram imensos e nenhum material pedagógico. O ambiente deve, assim, cumprir certas funções, como assegurar a calma e a segurança das crianças e dar resposta às suas necessidades, fazendo também com que as elas se sintam em casa.

As crianças conheciam toda a rotina e antecipavam o que vinha a seguir. Na minha opinião este é um fator importante, as crianças terem horas para as atividades, refeições e higiene, e saberem quando é cada uma delas dá às crianças noção do tempo e ordem. As crianças eram ativas e curiosas, despertadas para o conhecimento e para o mundo. Nas atividades livres revelavam muito da sua personalidade, como por exemplo através das personagens que vestiam na casinha, das temáticas dos desenhos, dos recortes, das próprias histórias que contavam e dos sentimentos que revelavam. Em qualquer atividade tentavam aproximar-se da realidade ou mesmo reproduzi-la.

A educadora com mais de 40 anos de experiência transmitiu-me muita segurança e sabedoria. Percebia o estado emocional de cada criança sem elas necessitarem de falar, dava muito valor ao faz-de-conta e, por isso, a sala encontrava-se muito bem equipada nesse sentido. Desenvolvia cada criança individualmente, indo de encontro às suas necessidades emocionais e pedagógicas. Aprendia a ler as crianças, a reparar no mais pequeno detalhe, na mais pequena expressão, nos seus desenhos, na sua maneira de brincar e expressar. O nosso trabalho, além de desenvolver temáticas, modelos pedagógicos e atividades era conhecer cada criança ao pormenor usando tudo isso para desenvolvê-la.

Em relação ao projeto, penso que teve um balanço muito positivo neste contexto. Além de todo este desenvolvimento da temática e da observação das crianças, tinha agora também a observação dos pais. O envolvimento das crianças e das suas famílias no tema foi enorme. As crianças pesquisaram junto dos pais tudo o que podiam sobre os brinquedos antigos; chegavam à sala e os brinquedos que escolhiam para brincar no tempo livre eram os brinquedos antigos; ficavam fascinados enquanto ouviam as histórias da infância dos pais. Quando alguém falava sobre o tema as crianças diziam logo “ *os nossos pais não tinham dinheiro, tinham pouquinhos brinquedos e alguns eram eles que os faziam!*”. Entendiam perfeitamente todos os conceitos. Sentiram também curiosidade sobre diversas temáticas como a das crianças pobres e desfavorecidas e se todas teriam oportunidades iguais. O grupo ficou espantado por saber que ainda existem crianças que fazem bolas de meias, como os pais faziam há tantos anos.

Conhecer os pais também foi muito importante, todos os dias, quando traziam os filhos para a sala. Conversava um bocadinho com eles sobre o projeto, sobre as crianças, como eram em casa e como eram na escola. Responderam a perguntas sobre a sua infância. Isto foi uma mais-valia, pois conhecer o ambiente onde as crianças vivem é importante, não só para o projeto, mas para a profissão em si.

Uma forma de participação dos pais na sala passa por contribuir com materiais para as atividades, ou seja, trazer um pouco do ambiente que envolve a criança em casa para o jardim. Este fator fez-se notar bastante pois, ao realizar os brinquedos, as crianças sabiam quais eram as suas latas, as suas meias, as suas cordas, trazendo assim até diversas histórias familiares que envolviam os materiais: “ *tivemos a escolher as meias velhas para trazer; as do meu pai estavam todas rotas! (risos)*”. (Leandro).

O tema teve impacto na vida familiar; as crianças começaram a brincar com os pais durante o serão, ao invés de verem televisão. O orgulho por elas sentido nos brinquedos dos pais era desmedido: “ *este é do meu pai! Foi ele que fez com o meu avô com tábuas do monte porque não havia dinheiro*”. (Gabriela)

A forma como os pais lidaram com os seus brinquedos de infância foi algo significativo e até comovente. Foi com muito carinho e emoção que os brinquedos e fotografias

foram arrancados do baú. A forma como mostravam e explicavam, contavam histórias e descreviam como se vivia na altura fez com que, de certa forma, muitos pais repensassem na diferença entre o seu tempo de infância e o do seu filho. “ *nós não tínhamos nada, e o que tínhamos era com muito custo! Gostávamos era de rir, pular e ser felizes. As crianças de hoje em dia são cada vez mais tristes. Eu vou incentivar a minha filha a brincar, saltar, gargalhar e sorrir, vou ensinar-lhe todos os jogos que aprendi e estar mais com ela*” (pai da Francisca); “ *o meu brinquedo favorito era um pé de couve que secava ao sol e dava um stick para jogar hóquei; eram tempos muito difíceis*”. (Pai do André)

A forma como as crianças sentiram essa diferença também se fez notar: “ *nós temos muita sorte; os meninos pobres são como os nossos pais pequeninos!*” (Simão); “ *eu acho que agora já não vou pedir tantas coisas à minha mãe*” (João). As crianças adoram os brinquedos antigos e, mais importante, perceberam e admiraram o seu significado e tudo o que envolve a infância dos Pais, os tempos difíceis, as crianças pobres etc..

Apesar de ter um balanço muito positivo, nem tudo correu bem. Algumas atividades deveriam ter sido repensadas antes de serem realizadas. A pintura da tela a óleo foi uma atividade bastante complicada pois, sendo o óleo um material difícil de manejar, as crianças tiveram dificuldade em pintar; depois, esta tinta não sai facilmente e espalha-se rapidamente. Foi um processo de limpeza complicado. O tempo de intervenção foi inferior ao as inúmeras atividades planificadas. Alguns brinquedos artesanais não foram realizados, assim como a aprendizagem de alguns jogos.

Apesar todos os prós e contras foi uma etapa cheia de emoções, aprendizagem e autoconhecimento. Saber que deixei nas crianças e nos pais um pouquinho de história, de vontade de mudar, de recordações e sentimentos foi fantástico.

6.2 Reflexão sobre a prática pedagógica na valência Creche

Esta segunda etapa do meu estágio curricular foi bastante diferente mas igualmente satisfatória. Como já referido, as primeiras semanas foram passadas a conhecer o contexto, adaptando-me à situação difícil com que me deparei.

Enfrentei diversas adversidades. Inicialmente, as crianças não me respeitavam, identificando-me como mais uma estranha, entre tantas outras dos últimos meses. Comecei logo por estar sozinha e realizar toda a rotina, quando pouco conhecia o contexto e tive que me adaptar à temática que estava a ser tratada na altura. Porém com o tempo, muito empenho e dedicação, tudo se encaminhou e tomou rumos diferentes. O espaço era acolhedor, tinha todo o material necessário e segurança para as crianças, bastante luz natural e casa de banho incorporada na sala. Os materiais eram escassos e a biblioteca era bastante “pobre”. Esta é uma realidade infelizmente bastante comum, o que, de certa forma, prejudica as crianças pois as salas devem estar prevenidas com tudo o que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento.

A rotina era adaptada à faixa etária em questão (dois anos). Esta tem muitos momentos de higiene ao longo do dia e, nos dias de sol a tarde é dedicada à brincadeira no exterior, o que complicou o planeamento das atividades. O tempo de concentração também é menor nestas idades. Assim, apesar de ter pouco tempo para as atividades, este era suficiente.

Em relação ao projeto, penso que este promoveu o envolvimento parental e a relação adulto-criança no contexto em questão, pois, por consequência da situação em que as crianças se encontravam, era importante estabelecerem uma ligação de confiança e com um adulto que estivesse com elas todos os dias, estabilizando o seu lado emocional. Quando este lado emocional foi estabilizado as crianças melhoraram as suas relações com todos os adultos da instituição, ficando mais calmas, mais atentas e respeitando o próximo. Isto deve-se a um trabalho intenso, primeiro de criação de laços com as crianças, depois de realização de atividades motoras para que as crianças libertassem energias e consolidassem algumas regras e ordens. Usei também estratégias como: música calma na hora do descanso; tom de voz baixo, por mais confusão sonora que estivesse na sala; ouvir cada criança em cada conflito específico.

Os objetivos do projeto para este grupo eram ligeiramente diferentes, como já referi. Pretendia essencialmente que as crianças sentissem os pais no contexto onde passam tanto tempo, que distinguissem os conceitos de antigamente e atualidade e que percebessem que os pais já foram crianças com uma realidade diferente. Penso que estes objetivos foram genericamente atingidos. No entanto, o envolvimento dos pais no projeto não foi tão elevada como no jardim de infância. Só houve duas sessões em que os pais foram à sala falar da sua infância, mostrar brinquedos e recriar alguns, e nem todos tinham tempo disponível para falar comigo do seu passado. Existem estudos que demonstram que a importância dada pelos pais ao contexto escolar é mais elevada no jardim de infância, atribuindo à creche um valor de cuidado e esse fator foi sentido neste contexto. As crianças conseguiram distinguir os conceitos de passado e presente. Diziam que “*são os brinquedos dos pais pequeninos*” (Tomás), e “*eram com coisas de casa porque não havia moedas nem lojas*” (Maria). Adoraram ver os pais na sala a explicar aos outros meninos a sua infância e fazer eles próprios brinquedos, como as bolas de meias. Aprenderam as canções e os poemas que todos os dias eram cantados e o poema declamado. Todo o trabalho foi colocado num painel que, todos os dias, as crianças observavam e comentavam: “*olha é a minha mãe; ela tinha um pião e uma bola de roupa*” (Hugo).

Todo este processo teve importância no envolvimento destas crianças. Elas estão a “desaprender” a brincar e é nestas idades que se torna crucial agir. Jogos de grupo, brinquedos que impliquem convívio e partilha são essenciais para o crescimento saudável e para o desenvolvimento da socialização. Penso que o projeto trabalhou todos estes fatores e promoveu o envolvimento parental, não só no contexto, mas também em casa de cada criança. Os pais dedicaram mais tempo a relembrar e mostrar aos seus filhos como eles brincavam.

Algumas crianças surpreenderam-me bastante pois pareciam não estar atentas, ou interessadas no projeto mas, quando questionadas, sabiam todos os conceitos. Foi uma etapa com muitas vantagens para a minha futura vida profissional. Dentro da mesma profissão temos idades muito divergentes que requerem metodologias e práticas diferentes e foi muito bom poder ver, observar e aprender tudo isso.

6.3 Conclusão

No fim destes quatro meses faço um balanço positivo especialmente para o jardim de infância, houve uma maior adesão por parte dos pais. Por outro lado, o facto de as crianças serem mais velhas fez com que tivessem menos tempo de higiene e descanso, dando-me mais tempo para realizar atividades. Os objetivos foram globalmente alcançados e as metas atingidas. Gostei muito do tema escolhido e de como as crianças e as suas famílias o conduziram. Penso que as relações que se estabelecem entre a escola e a família constituem um dos aspetos fundamentais para o sucesso educativo da criança, pois estes dois meios são os primeiros ambientes sociais com que a criança contacta e vive e que contribuem para o seu desenvolvimento. É primeiramente com os pais que as crianças passam por vários processos educativos que vão desde os cuidados de higiene, de prevenção de saúde a condutas sociais que facilitem a sua integração no mundo que as rodeia. Todas as aprendizagens que a criança adquire em contacto com os pais vão influenciar a sua conduta atual e as suas possibilidades de ação futura. Por sua vez, a escola constitui para a criança a segunda grande fonte de aprendizagens sociais e culturais proporcionando o alargamento das vivências que a ela foi adquirindo no seu ambiente familiar.

Com o projeto também percebi que, ao revelar memórias infantis dos próprios pais às crianças, a sua relação evoluiu naturalmente. Através deste processo elas aprenderam história pela via afetiva: de um modo emotivo viram fotografias, ouviram relatos de como se vivia há cerca de 25 anos atrás; perceberam que a sua realidade é completamente diferente da que foi a dos seus pais e entranharam de uma forma calorosa factos como: *“eles não tinham dinheiro e faziam os seus brinquedos”*, o que levou a uma reflexão *“nós agora temos sorte, não temos que trabalhar e temos tantos brinquedos! ontem já os arrumei direitinhos!”*. (Rodrigo)

Recordar as memórias de infância trouxe nostalgia aos pais. Eles refletiram sobre o tempo e qualidade de brincar dos seus filhos. Envolveram-se entusiasticamente no projeto, participando nas atividades, ávidos para mostrar todas aquelas brincadeiras maravilhosas do seu passado. Procuraram os seus brinquedos, recordações e memórias, e, tanto no contexto escolar como em casa, expuserem tudo de coração aberto. O envolvimento parental no contexto melhorou, assim como as relações pais-filhos: *“ a*

Matilde só queria saber da televisão, e eu nem ligava porque também andava nas minhas coisas. Agora passamos o tempo a jogar ao rapa! E ela quer saber sempre mais e mais sobre a minha infância; até quer fazer uma boneca de trapos! E com tantos nenucos!.” (Mãe Matilde). As crianças ficaram completamente fascinadas pelos brinquedos, pelas histórias, mas principalmente pela imagem dos seus pais em crianças, realidade que até aí não lhes tinha ocorrido. Ao verem as fotografias dos seus pais em criança identificaram sempre cheios de orgulho. *“é o meu pai/mãe quando era como eu!”*. esta última frase, dita por grande parte das crianças, vai de encontro ao título do projeto *“Pai, como eras quando eras como eu?”*. É exatamente assim que as crianças veem os seus pais em relação à sua infância.

Em síntese, a resposta aos objetivos inicialmente propostos foram:

- o passado infantil dos pais foi investigado; as informações e brinquedos recolhidos foram, de certa forma a base de todo o projeto;
- a história foi levada até às crianças (como se vivia há cerca de 30 anos atrás, tradições, hábitos e factos) através da via afetiva, ou seja, através do testemunho vivo dos próprios pais;
- a forma como as crianças viram o passado dos pais foi fascinante; tentar imaginá-los em crianças como eles agora o são e comparar as suas vivências com as dos pais completou, em todos os aspetos, o projeto;
- Esta diferença entre gerações, no que diz respeito à ludicidade, também foi investigada. Tanto as crianças como os pais refletiram e concluíram que existe uma enorme discrepância de hábitos e formas de viver. Estes últimos veem a infância dos filhos com muitos mais materiais, mas muito mais pobre em experiências e socialização;
- As interações adulto-criança no contexto escolar foram melhoradas, principalmente na creche, na qual, as crianças obtiveram uma estabilidade de que necessitavam, ficando mais calmas e respeitando o próximo;
- O envolvimento ativo dos pais na sala foi promovido com sucesso, principalmente no jardim de infância. Os pais, além de se envolverem ativamente em todos os aspetos do projeto, visitaram a sala e realizaram atividades;

- A curiosidade das crianças pela cultura e tradições foi estimulada e ficaram mais abertas para o mundo que as rodeia;
- A forma como as crianças lidam com os brinquedos antigos é repleta de fascínio, curiosidade, vontade de aprender e brincar. Interligavam sempre os brinquedos com as histórias dos pais. Tinham um grande orgulho em usar aquele brinquedo que já foi usado pelo seu pai ou mãe;
- A família não dava muito importância ao seu envolvimento no jardim de infância, apesar de saber que este tinha benefícios. Com o projeto passaram a ser muito mais ativos na vida escolar dos seus filhos, isto foi mais evidente no jardim;
- Apesar das estratégias de envolvimento que utilizei, um dos aspetos que mais envolveu os pais foi a partilha de experiências. As crianças tinham uma ligação especial com aqueles brinquedos, jogos e histórias, pois pertenceram aos seus pais. Foi com muito carinho e emoção que os pais lembraram a sua infância e a transmitiram aos seus filhos, promovendo assim as suas relações.

Penso que foi um tema muito interessante de trabalhar que trouxe muitas mais-valias e deixou rastros. A educação pré-escolar é um mundo vasto em que inúmeros temas como este necessitam ser trabalhado e milhares de competências têm que ser desenvolvidas. A infância é um mundo complexo recheado de características próprias e, assim, também nós educadores, para melhor desempenharmos a profissão, precisamos de nos recordar “como éramos, quando éramos crianças”.

7.Referências Bibliográficas

- BAIRRÃO, J. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O caso da educação e cuidados Pré - Escolares*. Inovação vol V.
- BRANDÃO, C (1988). *Escola/Família que colaboração*. Revista Aprender, 6, 29-35.
- BRONFENBRENNER. U (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER. U (1985). "Don't forget to take the cupcakes out of the oven" : Prospective memory, strategic time-monitoring, and context. *Child Developmente*.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER.U (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- BROUGERE, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, A. T. (1996). *Do envolvimento à Participação dos Pais na vida da Escola*. Projecto apresentado à Universidade do Minho como requisito para a obtenção do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial no Ramo de Problemas de Aprendizagem e Comportamento. Universidade do Minho, Braga
- DAVIES, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidades e prespectivas*. Lisboa: Horizonte.
- DAVIES, D., MARQUES, R., & SILVA, P. (1993). *Os professores e as familias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEWEY, J. (1976). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, J. (1986). *Vida e Educação*. Porto: Edições Melhoramentos.
- DICK, B. (1999). *What is action research? Obtido a 14 de Outubro 2012, de Action Research*. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.htm>.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola Familia. A caminho de uma educação participada*. Porto: porto editora.
- EDUCAÇÃO, M. D. (s.d.). *Orientações Curriculares para o Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (s.d.). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Lisboa: Arimed.
- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational change*. EUA: Open University Press.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo de la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- EPSTEIN, J. (1987). *Parental Involvement: What research says to administrators*. Education and Urban Society.
- EPSTEIN, J. (1996). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FERNANDES, N. (1993). *O envolvimento dos Pais no Jardim de Infância: que realidade?* Projecto apresentado à Universidade do Minho como requisito para a obtenção do diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial no ramo de Educação Comunitária. Universidade do Minho, Braga
- FORMOSINHO, J. O. (2005). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., & GAMBÔA, R. (2005). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, O. (s.d.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, O., & LILIAN, K. (1996 1ª edição). *Educação pré escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto editora.
- FORMOSINHO, O., LINO, D., & NIZA, S. (2004). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- GASPAR, M. F. (2004). *Projeto mais pais Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GLOTON & CLERO (1997). *A actividade criativa na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GODINHO, J. C., & BRITO, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância - textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- GUIMARÃES, M. M. (1999). *A importância do envolvimento dos pais no jardim de infância*. Projeto desenvolvido de acordo com o Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica, ramo de Administração Educacional.: Universidade do Minho IEC, Braga
- HOHMANN, M; BANET, B & WEIKART (1979) *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HOHMANN M. & Post J. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - 3ª edição
- HOHMANN M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. (Junho de 2011). *Educar a Criança* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ITURRA, R (1994) *O processo educativo: ensino ou aprendizagem*, in *Revista de Educação, Sociedade e Culturas, 1*.
- JAMES, A. (1993). *Childhood identities: self in social relationship in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KISHIMOTO, T. (1993). *Jogos infantis: O Jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- KISHIMOTO, T. (1996). *Jogo, brinquedo e brincadeira*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, J. À. (2002). *Pais e Professores. Um desafio à cooperação*. Porto: ASA.
- MARQUES, R. (1988). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R (1993). *As transformações na estrutura a família: a resposta da escola cultural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- MARQUES, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições ASA
- MONTADON, C., & PHILIPPE, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- NÍDIO, A (2010) *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetos intergeracionais* Tese doutoramento Estudos da Criança (área de especialização em Sociologia da Infância) Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

- NUNES, T. (2004). *Colaboração escola-família. Para uma escola culturalmente heterogéna*. Lisboa: ACIME.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PINTO, C. A., & TEIXEIRA, M. (2003). *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Braga: ISET.
- POCINHO, M. D. (2007 2ªedição). *A música na relação mãe-bebé*. Lisboa: Instituto Piaget - EPIGÈNESE .
- PORTUGAL, G. (1999). *Crianças, famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Lisboa: Porto editora.
- POST, J., & MARY, H. (2005). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- SARMENTO, M. T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em jardins de infância: um estudo de casos*. Trabalho de síntese apresentado para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Minho - CEFOPE, BRAGA
- SARMENTO, T., & MARQUES, J. (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Centro de Estudos da Criança - U.M.
- SCHWEINHART & WEIKART (1993). *Significant benefits of the High/Scope. Educational Research Foundation n°10*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press
- SHORE, R. (1997). "What have we learned?" in *Rethinking the Brain*. New York: Families and Work Institute.
- VIEIRA, T. (1998). *O mundo social da criança: jogo de faz de conta e comportamentos pró-sociais*. . Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual de Psicologia, Ribeira Preto: SP.
- VYGOTSKY, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

Sites:

<http://www.educare.pt/educare/images/transparent.gif>

(consultado em Janeiro de 2013).

8.Anexos

Anexo I: Tabelas rotinas diárias de sala

Tabela rotina Pré-Escolar, “Sala dos Traquinas”

<u>Hora</u>	<u>Tempo da Rotina</u>
09h00	Início das Atividades Letivas
09h10	Acolhimento
09h30	Tempo de Escolha/Trabalho
10h30	Tempo de Pequeno Grupo
11h00	Recreio
12h00	Higiene Pessoal
12h30	Almoço
13h00	Recreio
15h00	Higiene Pessoal
15h30	Lanche
16h00	Tempo de Grande Grupo
16h30	Tempo de Escolha/Trabalho
17h00	Fim das Atividades Letivas

Tabela rotina Creche, “Sala Laranja”

<u>Hora</u>	<u>Tempo da Rotina</u>
09h00	Início das Atividades letivas/Acolhimento
09h30	Lanche
10h00	Tempo de Grupo
10h30	Tempo de Escolha Livre
11h00	Tempo de Exterior
11h30	Almoço
12h00	Higiene Pessoal
12h30	Hora de Descanso
15h00	Despertar e Higiene Pessoal
15h30	Lanche
16h00	Higiene Pessoal
17h00	Fim das Atividades Letivas

Anexo II: Fotografias do ambiente físico das salas

Pré-Escolar: “Sala dos Traquinas”

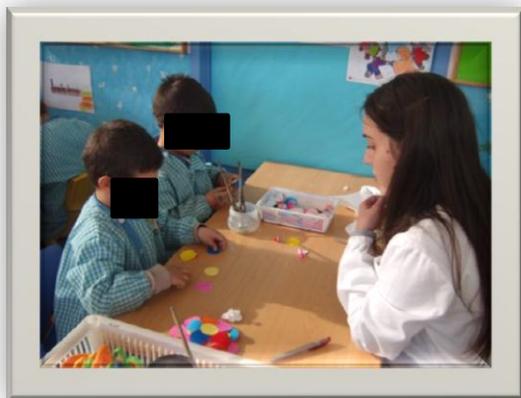


Creche: “Sala Laranja”



Anexo III: Fotografias das atividades realizadas

Pré-Escolar: “Sala dos Traquinas”





Creche: “sala dos laranjas”



Anexo IV: Questionário aos pais

Questão: Queridos Pais, quais foram os vossos brinquedos e jogos favoritos?

Pais Rafael- *“Pai: carros, bolas, pião, bicicleta, cartas; Mãe. Bonecas, quadrado, macaca, saltar ao elástico.”*

Pais Rúben (Mãe) – *“ Os meus brinquedos preferidos eram as barriguitas e os jogos eram saltar à corda, jogar á macaca. Os do pai do Rúben eram os carrinhos em madeira, os jogos era o pião e o berlinde, jogar futebol”*

Pais Eduardo: *“ Pai: O meu brinquedo favorito era a bola e a bicicleta. Mãe: O meu brinquedo favorito era as bonecas, as loiças e brincar às donas de casa”*

Pais Maria João: *“ Pai: os meus brinquedos favoritos foram sempre adereços de cowboy, tipo pistolas, chapéu, cinto e botas sem esquecer a bola que sempre uma paixão e o meu jogo favorito futebol. Mãe: legos, bonecas (bebés), barbies e bicicleta.”*

Pais João Pedro – *“Os brinquedos da mãe eram as bonecas e o jogo da macaca, os brinquedos do pai era os carrinhos e o jogo era jogar à bola”*

Pais do Leandro – *“Mãe: os brinquedos preferidos foram um jogo de cozinha(panelas) dois bonecos chorões, os jogos favoritos foi à macaca, à corda, ao elástico, às escondidinhas e aos três pauzinhos. Pai: os brinquedos preferidos foram a bicicleta, berlindes, piões, carrinhos e físgas, o jogo da carica, escondidinhas, apanhada, garrafão, três pauzinhos e aos berlindes.”*

Pais da Lara – *“ Snopy, estrunfes, jogar ao berlinde e jogar ao pião”*

Pais do Rodrigo.M – *“ Brinquedos: carrinhos e pistas, peão, corda, espeto, bonecas, panelinhas, iô iô, dominó, loto, monopólio, bola, carrinho de rolamentos, bicicletas, rodinha de ferro, físgas. Jogos: macaca, caricas, esconde – esconde, mosca, mosquitos, moscardo, garrafão, estátua, macaquinho chinês, lencinho, jogo das palavras, futebol, basebol, saltar aos pauzinhos.”*

Pais da Gabriela – *“Os jogos favoritos da mãe eram jogar à macaca, saltar à corda, jogar ao esconde- esconde e os brinquedos eram as bonecas. Do pai era jogar à bola, ao pião, ao caça, à estatua e os brinquedos eram a bicicleta, à bola, as caricas e aos carrinhos.”*

Pais da Ana – “ Mãe: o jogo favorito foi a macaca e a apanhada, pois não tinha brinquedos na altura em que era criança. Pai: o carrinho de rolamentos e o jogo era esconde – esconde.”

Pais da Francisca (pai)– “ Eu adorava o jogo do pião, das caricas e da bola, a mãe da Francisca só tinha uma boneca que a avó lhe fez.”

Pais da Gabriela.P – “ Pai: pião, futebol, rodinha de ferro, bola de trapos e espeto. Mãe: macaca, saltar ao elástico e bonecas.”

Mãe da Matilde – “ Bonecas de trapos, Saltar ao elástico com meias de vidro e macaca”

Pais da Cátia (mãe) – “ Eu adorava os jogos dos rapazes, lá andava com eles a jogar a bola, aos berlindes, às caricas e ao rapa, não ligava muito às bonecas mas também tive uma ou duas. O Pai da Cátia gostava dos mesmos jogos e ainda tinha a rodinha de ferro e o carrinho de rolamentos.”

Pais do Simão - “ Pai: carrinho de rolamentos, pião, bola, berlindes, espeto e macaca. Mãe: Bonecas, saltar ao elástico, macaca, escondidinhas”

Mãe da Sofia - “ bonecas e bebés, macaquinho chinês, elástico, panelinhas da cozinha e apanhada”

Pais do Rodrigo A. (mãe)- “ Da minha infância lembro-me que adorávamos saltar ao elástico, tirávamos as meias às nossas mães e lá íamos nós para a rua ver quem saltava mais alto. Também jogava ao espeto (que era um prego maior que o normal), o jogo consistia em atirar o prego para a terra onde ele ia ficando espetado ou não e assim íamos ganhando terreno. Brinquedos adorava uma boneca (era a única que tinha). Brincávamos também à apanhada, fazíamos cabanas no meio do monte e os únicos carrinhos que tínhamos eram só para os dias de festa. As nossas brincadeiras eram correr saltar e rir, ao contrário do que se passa agora, que se não há um computador ou uma psp é tudo uma seca. Eram brincadeiras sem malícia e com muito riso.”

Pais da Inês – “ Pai: futebol, pião, rodinha de ferro, carrinhos de rolamentos, rapa e berlindes. Mãe: bonecas, macaca, apanhada e escondidas”

Pais do André – “ stick de hóquei com uma couve seca, pião, carrinhos de rolamentos e de latas, andas, berlindes, e muita convivência nas ruas do nosso bairro”

Anexo V: Carta dirigida ao Sr diretor do Museu dos Biscainhos

Sr. Diretor do Museu dos Biscainhos,
Dr. José Manuel de Seabra da Costa Reis

No âmbito do meu estágio curricular em Educação Pré – escolar no Patronato Nossa Senhora da Torre, no desenvolvimento de um projeto de intervenção dedicado ao envolvimento familiar na educação infantil através da mediação do brinquedo tradicional, e sabendo que no museu existe uma coleção de brinquedos, venho por este meio propor a realização de uma atividade no museu onde as crianças possam visitar e conhecer os brinquedos, esta seria organizada pela educadora, por mim, pelos responsáveis do Museu com a colaboração supervisionada das crianças envolvidas no projeto e os seus pais.

Tenho como objetivos o conhecimento por parte das crianças dos brinquedos existentes no museu, bem como o envolvimento parental através da junção dos seus brinquedos tradicionais à atividade. Pretendo também realizar junto das crianças atividades específicas na visita, abordando a Casa de Bonecas aí existente. O objectivo principal é utilizar os brinquedos de diferentes gerações como mediadores da comunicação entre gerações e catalisadores do envolvimento familiar na educação das crianças.

No final do meu projecto, que é supervisionado pela Prof. Dra Helena Vieira da Universidade do Minho, gostaria de alargar esta atividade à participação das restantes salas existentes no Patronato Nossa Senhora da Torre, de modo a potencializar o trabalho feito para um público mais alargado de crianças e respectivas educadoras, se bem que devidamente controlado e gerido de acordo com os critérios que considerar mais convenientes.

A atividade teria lugar no dia 26 de Abril das 10:30 às 11:30 para a turma envolvida no projeto, no mesmo dia às 15 às 17 horas e no dia 27 de Abril das 9:30 às 12 horas para as restantes turmas. As visitas aos brinquedos tradicionais e a participação na atividade seriam feitas por grupos de 20 crianças no máximo, mais a educadora, auxiliar e estagiária.

Muito grata pela atenção que possa dar a este pedido, me subscrevo, de V- Exa, atentamente, aguardando com expectativa.

Braga, 11 de Abril de 2012

(Cláudia Cristina Oliveira da Silva, mestranda do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho).
Contactos: claudia_silva19@live.com.pt Tlm: 917841933

Anexo VI: Carta Dirigida aos Pais

Aos Pais

O meu nome é Cláudia Silva e sou educadora estagiária na sala dos “Traquinas”. Terei que desenvolver um projeto e para tal escolhi o tema da promoção do envolvimento familiar no jardim-de-infância através do conhecimento por parte das crianças, dos jogos e brinquedos tradicionais pertencentes à infância dos seus familiares próximos, pois a ligação entre a criança, família e o meio educativo é essencial, trazendo numerosas vantagens para ambas as partes.

Numa primeira fase, pretendo que as crianças investiguem junto dos seus pais e avós quais os brinquedos e jogos das suas infâncias, em seguida gostaria, se possível, que os familiares que tenham disponibilidade, venham ao jardim-de-infância falar do tempo em que eram crianças, transmitir e ensinar os jogos do seu tempo, mostrar fotografias de brinquedos antigos e trazer alguns se ainda os tiverem. Numa última fase gostaria de realizar um workshop chamado **“faço um brinquedo com a minha família”**, em que numa sessão, brinquedos tradicionais serão realizados com os familiares que quiserem participar juntamente com a sua criança.

Por último, gostaria de realizar uma pequena exposição de brinquedos antigos com a participação e ajuda de todos.

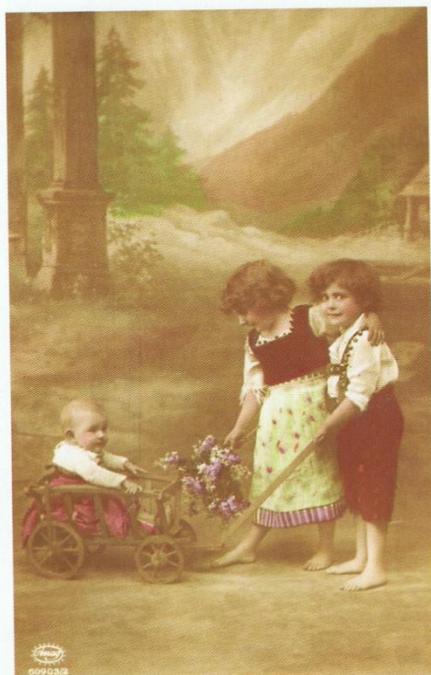
O projeto será realizado durante o mês de Abril e convido todos os Pais e Avós a participarem, pedindo assim a sua colaboração.

Cumprimentos

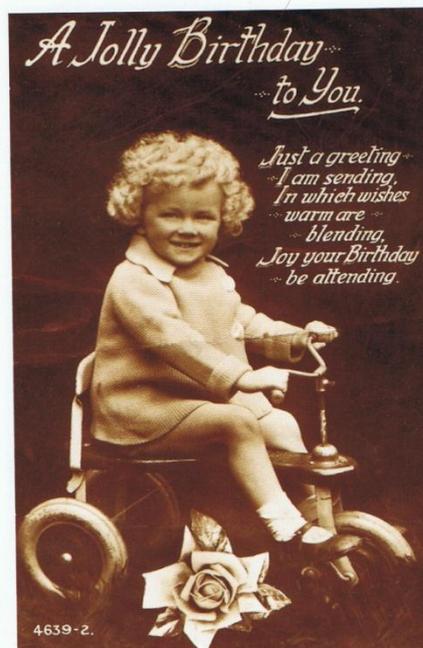
Cláudia Silva

Anexo VII

Postais antigos



26



Brinca com triciclos,
anda em carrinhos
mesmo sem motor,
a todo o vapor,
por quaisquer caminhos.

Brinca a criança
quase todo o dia,
olhar de esperança
de infinda alegria.
Brincando, correndo,
ela vai crescendo.

A criança brinca
com vários brinquedos
e quando bebê
prende-os nos dedos
e feliz os trinca
para os conhecer,
ler-lhes os segredos
e perder seus medos.
Começa a crescer !

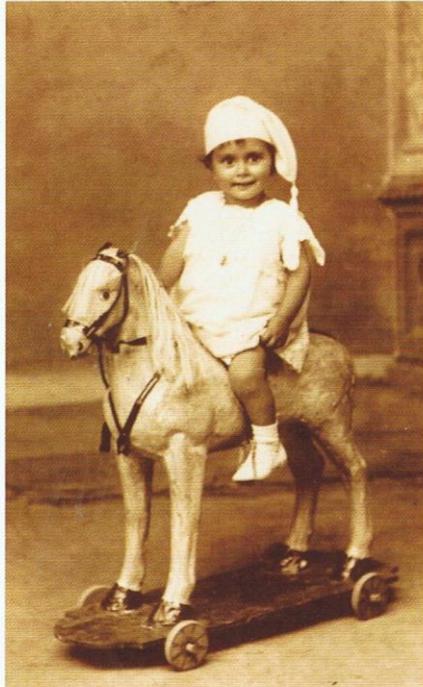
Brinca a criança
quase todo o dia,
olhar de esperança,
de infinda alegria.
Brincando, correndo,
ela vai crescendo.



31

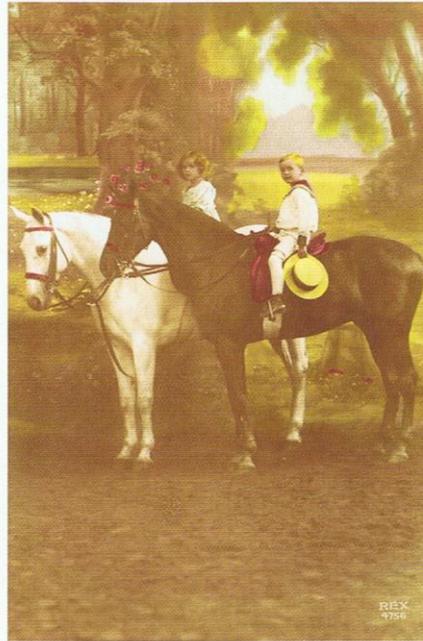


86



Brinca no cavalo,
num cavalo alado
de cartão prensado.
Há, porém, petizes
que, com outro fado,
cavalgam felizes
em cavalo a sério.
Eu já cavalguei,
em pose de rei
do maior império,
pelo mundo fora,
em pau de vassoura.

30



CRESCER A BRINCAR

Brinca a criança
quase todo o dia,
olhar de esperança
de infinda alegria.
Brincando, correndo,
ela vai crescendo.



Brinca às escondidas,
brinca à cabra-cega,
brinca às corridas,
brinca no escorrega.
Ninguém a sossega.

Anexo VIII: Fotografias dos pais em criança



