

A relação com a família: uma experiência em contexto de Jardim-de-Infância

ANA PAULA ABEL

Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

SÓNIA CORREIA

Instituto Politécnico de Leiria, Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

ISABEL SIMÕES DIAS

Instituto Politécnico de Leiria, Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV), Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE), Grupo Projeto Creche (GPC)

<https://doi.org/10.25766/3x41-0c97>

Resumo

Adotando uma metodologia qualitativa, o presente estudo apresenta as aprendizagens que as crianças realizaram com a participação de um familiar (pai de uma das crianças do grupo) no projeto "Os Faróis", realizado com 22 crianças (com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos) de um Jardim-de-Infância da rede pública da zona centro de Portugal. Os dados dos registos pictóricos realizados pelas crianças foram sujeitos a uma análise de conteúdo que revelou que as crianças, com a participação da figura parental, aprenderam sobre as características e funcionalidades dos faróis. Estes dados corroboram o papel da relação escola-família no processo de aprendizagem das crianças em Educação Pré-Escolar e sustentam a pertinência do trabalho colaborativo numa lógica de metodologia de trabalho de projeto.

Palavras-chave Educação de infância, metodologia de trabalho de projeto, relação escola-família

Abstract

Adopting a qualitative methodology, this study presents the learning acquired by children with the participation of a family member (father of one of the children in the group) in the project “The Headlights”, conducted with 22 children (aged 5 and 6 years) of a public kindergarten from central Portugal. The data collected from the pictorial records made by the children were subjected to a content analysis revealing that children, with the participation of the parental figure, learned about the features and functionality of the headlights. These data corroborate the role of the school/family relationship in the learning process of children in Pre-School Education, and support the relevance of collaborative work in a logical methodology for project work.

Keywords: Child education, project work methodology, school / family relationship.

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL), ano letivo 2012-2013, tivemos oportunidade de experienciar a metodologia de trabalho de projeto, desenvolvendo com as crianças de um Jardim-de-Infância da rede pública da Marinha Grande, o projeto intitulado “Os Faróis”. Este projeto envolveu as crianças, os pais/família, os docentes e os futuros docentes, levando-nos a questionar o significado do envolvimento da família ao nível das aprendizagens das crianças. Assim, o presente estudo procura apresentar o tipo de participação desenvolvida no projeto pelo pai de uma das crianças do grupo no projeto e as aprendizagens que estas concretizaram com a sua participação.

Desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 5 e 6 anos

O trabalho docente no âmbito da Educação Pré-Escolar solicita um conhecimento aprofundado das características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades. Sabendo que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se complementam (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007), defendemos, com Papalia, Olds e Feldman (2001), que o desenvolvimento é um

processo resultante da maturação biológica do ser humano e da interação que o próprio estabelece com o meio envolvente. Partindo desta característica do desenvolvimento, cada criança é vista como autora do seu próprio desenvolvimento, uma vez que se vai adaptando tendo em conta os seus fatores biológicos e contextuais. Conforme refere Gesell, Ilg e Ames (1979), “reconhecemos, sem dúvida, que o factor de individualidade é tão poderoso que não há duas crianças, duma determinada idade, que sejam exactamente similares” (p. 30).

O desenvolvimento humano é um processo holístico e faseado, isto é, ocorre de forma gradual e em diferentes domínios que constituem o indivíduo. Papalia *et al.* (2001) referem que esses domínios do desenvolvimento podem ser categorizados segundo três níveis: o desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial. Dollé (1997), por sua vez, refere que o desenvolvimento humano (da criança) ocorre num conjunto de fases/estádios, que contêm critérios definidos. Estas fases ocorrem numa sequência na qual cada sujeito tem o seu próprio ritmo. Ao passar de uma fase para outra, a criança vai adquirindo uma maior estabilidade e, à medida que vai crescendo, o seu desenvolvimento evidencia-se. De acordo com Gesell *et al.* (1979) “à medida que a criança cresce, as suas capacidades aumentam” (p. 32).

Nas crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, existem evoluções ao nível cognitivo, motor e social que consideramos importante referir. Segundo Piaget (s.d., citado por Tavares e Alarcão, 2005), nesta faixa etária as crianças encontram-se no estágio pré-operatório que abrange as crianças com idades entre os 2 e os 7 anos. Tal como referem Papalia *et al.* (2001, p. 312), é durante o estágio pré-operatório que “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico”, no entanto, o pensamento simbólico, característico deste estágio, dominado pela fantasia e pela imaginação, vai sendo substituído pelo pensamento intuitivo, que se centra na percepção e não na imaginação, sendo por isso menos egocêntrico (Cordeiro, 2010). De acordo com Sprinthall (1997), neste estágio as crianças alcançam um considerável armazenamento de imagens (como palavras e estruturas gramaticais) e revelam um pensamento criativo e intuitivo. Nesta fase, a criança liberta-se do seu pensamento egocêntrico, aceita e respeita as regras, adapta-se a novas situações, é curiosa, ativa, demonstrando muita atividade intelectual e física. Gesell *et al.* (1979) reforçam que “aos 5 anos, a criança tem o seu domínio motor bem amadurecido. Fala sem articulação infantil. É capaz de contar uma longa história. Prefere

as brincadeiras coletivas. Sente-se socialmente orgulhosa (...) das suas proezas. É, no seu pequeno mundo, um cidadão bem integrado e seguro de si” (p. 32).

Aos seis anos dá-se uma “explosão linguística” que, para além do progresso ao nível cognitivo, facilita o desenvolvimento social (Baptista, 2009), pois “com a aquisição e as descobertas de novas palavras e padrões no comportamento, o desenvolvimento social é favorecido o que serve de instrumento para o avanço nas relações” (ibidem, s.p). Assim, a criança gosta de se reunir com crianças do mesmo sexo, em pequenos grupos, revelando necessitar de sentir alguma liberdade dentro do grupo para realizar as suas ações; nesta idade as crianças começam a comparar-se com as outras crianças da mesma faixa etária (Baptista, 2009; Papalia *et al.*, 2001).

Relativamente ao processo de aprendizagem, de acordo com Pereira (2004), este implica “mudanças permanentes de padrões de comportamento que resultam da experiência do organismo” (p. 178), que levam à aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e a novas habilidades. A aprendizagem nestas idades ocorre através da observação que a criança faz do seu meio envolvente e através das interações que estabelece com as pessoas, materiais e espaços que a rodeiam (Pereira, 2004; Hohmann, Banett & Weikart, 1995). Deste modo, todas as experiências observadas e vivenciadas pelas crianças, ao longo da vida, irão influenciar as suas aprendizagens.

Aprender em parceria na Educação Pré-Escolar

Como foi referido anteriormente, as crianças desenvolvem-se e aprendem através das interações que têm oportunidade de realizar, quer sejam sociais ou provenientes do meio físico envolvente. Desta forma, “a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Neste sentido, torna-se importante que a Educação Pré-Escolar desenvolva uma ação educativa centrada na criança que parta das características dos seus contextos relacionais.

O contexto familiar constitui a primeira instância educativa da criança sendo neste contexto que vai despertando para a vida, interiorizando atitudes e valores e, de forma espontânea, desenvolvendo o processo de transferência de conhecimentos, de tradições e costumes que compõem o seu património cultural (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002). A família apresenta-se como a entidade principal nos

cuidados (alimentação, proteção, pertença) e na educação das crianças, sendo, por isso, que jamais “a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36).

Tendo em conta que a aprendizagem na infância está muito enraizada na vida quotidiana, todas as experiências pessoais e sociais vivenciadas fora do contexto de Educação Pré-Escolar assumem uma importância educativa que os educadores devem equacionar. É, por isso, fundamental que se proporcione o envolvimento das famílias nos projetos e atividades desenvolvidas com e pelas crianças, valorizando-se a pertença à família e estabelecendo-se, ao mesmo tempo, a ligação ecológica entre o Jardim-de-Infância e as famílias. Proporcionando-se o contacto entre famílias, desenvolve-se, igualmente, o respeito pelos diferentes ritmos e formas de colaboração organizada. Para Formosinho e Costa (2011), numa “Pedagogia-em-Participação a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças. Para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais” (p. 97). O envolvimento das famílias no Jardim-de-Infância permitirá, ainda, entender melhor as diferenças fundamentais do pensamento e vivências das crianças/famílias, observando-se as suas características individuais como uma qualidade ímpar. Como defende Ferreira (2011), é essencial aprofundar e propagar o uso de práticas educativas que valorizem as vivências familiares da criança reconhecendo-a “como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e, naturalmente, os seus pais enquanto parceiros do processo educativo” (p. 107).

Aliados à participação dos pais/famílias no Jardim-de-Infância, surgem os conceitos de colaboração e cooperação. De acordo com Homem (2002), apesar destes conceitos apresentarem características muito semelhantes, visto que ambos se referem “a uma partilha da acção entre indivíduos” (p. 49), na colaboração realça-se a existência de um projeto planeado e concretizado em comum, enquanto na cooperação se destaca a ajuda e o apoio (apoio que se manifesta, por exemplo, quando os pais participam/promovem atividades inerentes aos projetos planeados no Jardim-de-Infância). Independentemente do tipo de envolvimento, “a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e os educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem” (Homem, 2002, p. 167). Desta forma, os educadores devem estar conscientes do importante papel dos pais na

aprendizagem das crianças, considerando que a sua ação educativa se deve interligar com as experiências/vivências das crianças para além do contexto escolar, “de modo a assegurar a personalização das crianças e para que as experiências educativas tenham continuidade nas experiências familiares e sociais” (Fontao, 2000, p. 167).

Neste processo de aprendizagem em parceria, a metodologia de trabalho de projeto poder-se-á assumir como uma proposta efetiva e eficaz. De acordo com Castro e Ricardo (2003), esta metodologia é “(...) um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizarem trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p. 8).

Realçando a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, a metodologia de trabalho de projeto fomenta a aprendizagem das crianças. Partindo dos interesses e curiosidades das crianças, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5), assentindo o envolvimento dos pais de, pelo menos, quatro modos: i) primeiro, as crianças e os pais podem partilhar informações inerentes aos projetos, sendo provável que os assuntos lhes sejam familiares, promovendo-se, desta forma, a comunicação sobre o mundo real; ii) segundo, os pais poderão ser incitados a questionar os filhos sobre o decurso do projeto e quais as atividades que estão a desenvolver (muitas vezes, os pais não têm consciência do trabalho desenvolvido em Jardim-de-Infância, especialmente, em algumas áreas do currículo e, através do trabalho de projeto, o educador pode promover a comunicação entre as crianças e os pais; ao propor tópicos para crianças e pais debaterem entre si, o educador está a divulgar o trabalho desenvolvido no Jardim-de-Infância e “partilha informação e responsabilidade com os pais. A comunicação fornece às crianças uma oportunidade adicional para praticarem o novo vocabulário que estão a aprender na escola” [Katz & Chard, 1997, p. 217]) iii) os pais podem revelar-se muito úteis, contribuindo com informações importantes para o desenvolvimento do projeto, tais como fotografias, livros, objetos ou até visitas ao Jardim-de-Infância (por vezes, as suas profissões estão interligadas com o tópico a desenvolver), para prestar esclarecimentos que poderão facilitar a investigação e iv) numa fase mais avançada do projeto, os pais podem ser convidados a deslocar-se ao Jardim-de-Infância, para verem o trabalho desenvolvido com as crianças, através de uma visita guiada,

por exemplo, de uma exposição, protagonizada pelas mesmas o que, certamente, revelará as aprendizagens realizadas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Como refere Lino (2013), o trabalho de projeto resulta de uma colaboração entre vários intervenientes da instituição (crianças, educadores e outros profissionais) e de “fora” da instituição (pais e outros elementos da comunidade envolvente). Desenvolver um trabalho de projeto com as crianças aproxima-nos daquilo que Vasconcelos (2011) intitula de *pedagogia de fronteira*, pois neste tipo de pedagogia “a noção do Outro, a atenção à diversidade, a política da diferença, a diversidade de possibilidades aparecem como provocações e não entaves ao desenvolvimento” (p. 13). As famílias surgem, assim, como parceiros privilegiados neste caminhar, gerando-se, nestes encontros, momentos de partilha e outras oportunidades de exploração, pesquisa e descoberta (Marreiros, 2013).

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa e de índole exploratória, procura apresentar a participação do pai de uma das crianças do grupo (B., 6 anos¹) no projeto “Os Faróis” e identificar aprendizagens que as crianças realizaram com a participação deste pai no projeto. Centrando-se na análise e compreensão de uma situação educativa, não pretende a generalização dos resultados (Sousa & Baptista, 2011).

Participaram neste estudo as 22 crianças (com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos) de um jardim-de-infância da rede pública da zona centro de Portugal, sendo 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Participou, ainda, o pai de uma das crianças, que se encontrava na faixa etária dos 40 anos de idade e que tinha a profissão de faroleiro.

Para a recolha de dados, optou-se pelo recurso aos registos pictóricos (representação gráfica que cada criança fez após a participação do pai – desenho – e os seus comentários sobre o mesmo – registo oral)

¹ De forma a salvaguardar a identidade dos participantes do estudo os nomes serão substituídos por letras. Em algumas situações, essas letras são seguidas da indicação da idade do participante.

realizados pelas crianças após a participação do pai de B. no projeto, como forma de representarem as aprendizagens realizadas através da experiência vivenciada. Os comentários das crianças foram escritos pelos adultos na folha do desenho, nos espaços que as crianças sugeriram (ver alguns exemplos de registros pictóricos: Figuras 1, 2 e 3).



Figura 1



Figura 2



Figura 3

Como se pode ver nas figuras 1, 2 e 3, os registros pictóricos foram feitos pelas crianças em folha própria (seguindo a prática da educadora do grupo), que continha um espaço para colocar o nome da criança e a data de realização do registro (canto superior esquerdo), um título “O que aprendemos sobre os faróis” (ao centro) e, ainda, um instrumento de autoavaliação para a criança (no canto superior direito existia um conjunto de *smiles* que permitia à criança deixar, com um código de cores, a sua apreciação sobre a realização do registro). Estes registros pictóricos foram assumidos neste estudo como “trabalhos artísticos e de escrita que comunicam o sentir da criança” (Katz & Chard, 1997, p. 215), e, neste sentido, ricos em dados para análise.

O conteúdo desses registros foi, posteriormente, analisado tendo em conta as representações gráficas (desenhos) realizadas pelas crianças e os comentários relativos às mesmas (registro oral). A análise dos comentários das crianças teve como pano de fundo as categorias e subcategorias, apresentadas no quadro 1. Para as representações gráficas apuraram-se as seguintes categorias: Representação do farol, Características dos faróis, Funcionalidades dos faróis, A casa do faroleiro, As funções dos faroleiros e O meio envolvente dos faróis.

Quadro 1 Apresentação das categorias e subcategorias (registo oral)

Categorias	Subcategorias
As aprendizagens das crianças sobre faróis	Aparecimento dos faróis
	Faróis existentes
	Faróis no estrangeiro
	O farol do Penedo da Saudade - S. Pedro de Moel
	Caraterísticas dos faróis
	Funcionalidades dos faróis
	A casa do faroleiro
	As funções dos faroleiros
	O meio envolvente dos faróis

Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto será descrita a participação do pai no projeto e apresentar-se-ão os dados recolhidos acerca das aprendizagens que as crianças revelaram ter realizado com esta participação.

1. Participação do pai no projeto

No início do projeto “Os Faróis”, durante uma conversa em grande grupo com as crianças sobre quais as formas de se encontrar respostas para as questões relativas aos faróis, foi sugerido pelas crianças que se pedisse ao pai da B. (faroleiro) para vir à instituição partilhar os seus conhecimentos². Tendo em conta as sugestões das crianças, houve uma conversa com o pai da B., contextualizando o pedido e explicando a finalidade da sua visita ao Jardim-de-Infância (conversar com as crianças de forma a responder às suas questões e esclarecer as suas dúvidas). O pai da B. aceitou o convite, organizando a sua visita em três momentos: a) conversa com as crianças sobre os faróis e divulgação de materiais (lâmpadas e refletores de

2 As crianças sugeriram, ainda, pedir a ajuda dos seus familiares para realizar pesquisas que lhes permitissem esclarecer algumas das suas dúvidas.

faróis), b) apresentação de dois *Powerpoints* sobre faróis nacionais e estrangeiros e sobre os faroleiros, e, c) divulgação de material didático sobre os faróis.

Conforme o combinado, no dia 29 de abril de 2013, o pai da B., faroleiro de profissão, deslocou-se ao jardim-de-infância para partilhar com o grupo de 22 crianças a sua experiência e saberes sobre os faróis. Num primeiro momento, cumprimentou os presentes e sentou-se com as crianças no cantinho dos *pufs*. As crianças foram colocando as suas questões, às quais foi respondendo com a ajuda dos materiais que trouxe (lâmpadas e refletores de faróis). Disse como eram os primeiros faróis, apresentou as transformações que os faróis foram sofrendo ao longo dos tempos (passando de fogueiras aos atuais edifícios com lâmpadas e refletores de alta potência), indicou o número de faróis que existem em Portugal, as características dos faróis (cores que as construções podem ter, forma, tipo e cores das lâmpadas e que, para além dos que existem em terra, também existem faróis marítimos suportados em rochas ou em boias, identificou as funcionalidades dos faróis (em geral e consoante as cores das lâmpadas) e das casas que os faróis têm agregadas a si e, ainda, as funções do faroleiro.

Num segundo momento, apresentou às crianças dois *Powerpoints*, um com dados sobre os diversos faróis existentes em Portugal (e alguns no estrangeiro) e outro com informações acerca dos faróis e dos faroleiros (a título de exemplo, apresentou uma fotografia sua fardado e outras três de “faroleiras” também fardadas). Esclareceu as crianças que esta é uma profissão para homens e mulheres, existindo atualmente no nosso país três faroleiras. Ao longo desta apresentação, disse qual o farol mais antigo, referiu quantos faróis existem em Portugal, quais as características e as funcionalidades dos faróis, falou do meio envolvente dos faróis, como se deve apresentar um faroleiro (farda do faroleiro) e partilhou imagens de faroleiros.

No terceiro e último momento, entregou às estagiárias e educadora cooperante materiais didáticos para distribuir pelas crianças (uma ficha com a representação de um farol para colorir ou decorar e outra para as crianças descobrirem entre as diversas letras a palavra “farol” e depois colorirem).

De referir que os dois primeiros momentos tiveram a duração de aproximadamente 1h e 30m. O terceiro momento durou cerca de 5 minutos. Todos ocorreram na sala de atividades.

Estes dados da participação do pai da B. no projeto “Os Faróis” revelam que houve partilha do espaço com as crianças, colegas da filha, e, numa relação personalizada, o pai cooperou com o Jardim-de-Infância na promoção das aprendizagens das crianças (Homem, 2002). A participação deste pai insere-se numa lógica de cooperação, visto que, apesar de não ter planeado o projeto com os diferentes intervenientes educativos (crianças, educadora, assistente operacional e estagiárias), participou no mesmo, proporcionando uma experiência educativa relacionada com a sua área profissional (ibidem). Ao integrar-se como parceiro no processo pedagógico (Ferreira, 2011), facilitou a continuidade das experiências familiares e sociais em contexto educativo (Fontao, 2000).

De acordo com Baptista (2009), as crianças, com os outros, descobrem novas palavras e padrões de comportamento que as ajudam a situar-se no seu contexto físico e social. Ao interagir com os pares e os adultos, as crianças apreenderam novos vocábulos e conceitos acerca dos faróis (Pereira, 2004). A observação dos recursos pedagógicos usados pelo pai da B. constitui-se como determinante no processo de aprendizagem das crianças (Hohmann, Banett & Weikart, 1995), como se verá de seguida.

2. Aprendizagens das crianças advindas da participação do pai no projeto

Num momento a seguir à vinda do pai ao Jardim-de-Infância, as crianças foram convidadas a fazer um desenho sobre o que aprenderam com o pai da B. e, posteriormente, a relatarem o que representaram nos seus desenhos (sobre a participação deste pai), para que o adulto procedesse ao registo escrito. Foi a partir destas produções e vozes das crianças sobre a participação do pai no projeto “Os Faróis” que se identificaram as aprendizagens realizadas.

Começando por identificar o teor dos comentários das crianças, expressos nos registos pictóricos, acerca da participação do pai de B., procedemos a uma análise de conteúdo desses mesmos comentários de acordo com a categoria e subcategorias encontradas e apresentadas anteriormente.

Na categoria *Aprendizagens das crianças sobre faróis*, verifica-se que as crianças, nos seus comentários, evidenciam aprendizagens sobre os faróis de diferentes âmbitos (traduzidos nas subcategorias). O Quadro 2 apresenta as evidências em cada uma das subcategorias e a sua frequência.

Quadro 2 Dados do registo oral das crianças na categoria *Aprendizagens sobre os faróis*

Categoria		
Aprendizagens das crianças sobre faróis		
Subcategorias	Evidências	Freq.
Aparecimento dos faróis	<i>"Aprendi que antigamente o farol não tinha luz lá em cima, tinha fogo." S. (6 a.)</i>	1
Faróis existentes	<i>"(...) Ele disse que há muitos faróis em terra." R. (6 a.)</i>	1
Faróis no estrangeiro	<i>" Eu aprendi que o farol tinha gelo, porque tinha nevado e estava muito frio. Também aprendi que na ponta tinha gelo." G.L. (6 a.)</i> <i>"Eu gostei de ver aquele farol com neve." R.P. (5 a.)</i>	2
O farol do Penedo da Saudade – S. Pedro de Moel	<i>" Eu aprendi com o meu pai a ir ao farol de S. Pedro." B.M. (6 a.)</i>	1

Características dos faróis**12**

"(...) E a luz é muito forte. Aprendi que os faróis não são todos iguais. Alguns são azuis e outros são vermelhos. Aprendi que também há faróis no mar e que os faróis também estão em terra." R. (6 a.)

"Descobri que há muitas formas e muitas cores nos faróis." B.A. (6 a.)

"Aprendi que os faróis tinham duas cores em cada farol, azul e branco ou vermelho e branco. Aprendi que eles não eram de todas as formas eram só quadrados e retângulos." B. (6 a.)

"Aprendi que os faróis têm eletricidade e dão luz. Também aprendi que existem faróis com luzes vermelhas. Também aprendi que existem faróis com luzes verdes." G. (5 a.)

"(...) E que a luz é muito forte e lá dentro há muitas escadas. Tem muitas luzes lá dentro pequenas, médias e grandes. O farol é muito giro e tem muitas cores." I. (6 a.)

"Eu aprendi que há muitas lâmpadas médias e outras grandes." F. (6 a.)

"Aprendi que os faróis não são todos iguais." M.R. (6 a.)

"Aprendi que não se acendia a luz num botão, é automática." L. (6 a.):

"Aprendi porque é que eles [os faróis] são tão grandes. Aprendi que eles têm muitas cores." G.T. (6 a.)

"Aprendi que os faróis são muito grandes (...)
Aprendi que os faróis têm muitas cores." V. (6 a.)

"Aprendi que os faróis são grandes." J. (6 a.)

"Aprendi que a luz pode cegar os meninos. Quando é de manhã a luz não liga." B. (5 a.)

Funcionalidades dos faróis	<p><i>"Aqui (...) que os faróis são muito importantes para os barcos. Aqui (...) estava um barco que foi contra as rochas porque não viu o farol." C. (6 a.)</i></p> <p><i>"Aprendi que eles [os faróis] acendem a luz, a luz fica mais forte para eles [barcos] não baterem nas rochas." I. (6 a.)</i></p> <p><i>"Eu aprendi que a luz torna-se mais forte para os barcos não baterem." E. (6 a.)</i></p> <p><i>"(...) Fui lá acima e vi uma luz muito forte." B.M. (6 a.)</i></p> <p><i>"Aprendi que a luz é para os barcos verem (...)" I. (6 a.)</i></p> <p><i>"Também aprendi que eles [faróis] acendem as luzes para os barcos não baterem nas rochas." M.R. (6 a.)</i></p> <p><i>"(...) Aprendi que eles às vezes trabalham bem." R.P. (5 a.)</i></p> <p><i>"Eu aprendi como é que os faróis trabalham." J. (6 a.)</i></p>	8
A casa do faroleiro	<p><i>"Eu vi a fotografia de uma casa ao lado do farol." E. (6 a.)</i></p> <p><i>"Eu aprendi que um faroleiro está sempre ao pé do farol, porque tem a casa ao pé do farol." A. (5 a.)</i></p>	2
As funções dos faroleiros	<p><i>"Aprendi que os faroleiros não ligam as luzes, que elas estão ligadas a uma ficha ..." B.A. (6 a.)</i></p> <p><i>"Se os faróis avariarem, os faroleiros têm que trocar a luz" C. (6 a.)</i></p> <p><i>"O faroleiro está sempre a ver se a luz avaria." A. (5 a.)</i></p> <p><i>"Também aprendi que alguns faroleiros têm de viver ao pé do farol." F. (6 a.)</i></p>	4
O meio envolvente dos faróis	<p><i>"Aprendi com o pai da Beatriz que as rochas estavam no mar ..." R. (6 a.)</i></p> <p><i>"Aprendi como é que as gaivotas andam ao pé do farol." G.T. (6 a.)</i></p>	2

A leitura dos dados do Quadro 2 permite verificar que as crianças revelaram conhecimentos ao nível do aparecimento dos faróis, da quantidade de faróis existentes no país e no estrangeiro, da existência do farol de S. Pedro de Moel, das características dos faróis, da sua funcionalidade, da casa do faroleiro e das suas funções e do meio que envolve os faróis. O maior número de evidências apresentado refere-se à subcategoria “Caraterísticas dos faróis”, com um total de 12 registos, seguida pela subcategoria “Funcionalidades dos faróis” com um total de 8 registos. A subcategoria “As funções dos faroleiros” apresenta 4 registos e as subcategorias “O meio envolvente dos faróis” e “Faróis no estrangeiro”, 2 registos cada uma. Nas restantes subcategorias, verifica-se um registo em cada uma.

Os desenhos de cada uma das crianças foram, também, analisados procurando-se identificar os elementos que as crianças representaram. Nessa análise foram consideradas as representações das crianças que remetessem para os faróis e os pormenores desses edifícios (luzes, cúpula, janelas, portas e escadas interiores), para as casas dos faroleiros, os faroleiros, e para elementos pertencentes ao contexto onde os faróis estão localizados (rochas, barcos, mar, vegetação, aves). Foi feita uma análise individual de cada registo (22 registos no total), da qual apresentamos cinco exemplos (Quadro 3).

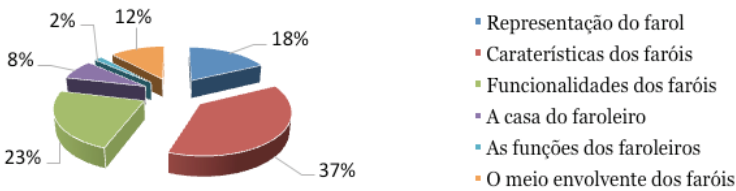
Quadro 3 Exemplos da análise realizada aos registos gráficos

Criança	Elementos representados
R.M. (5 a.)	<ul style="list-style-type: none"> - Um farol - Uma luz amarela no topo do farol a irradiar ao longo do mar - Uma cúpula no topo do farol - Muitas janelas no farol - Mar
B.A. (6 a.)	<ul style="list-style-type: none"> - Um farol com riscas brancas e vermelhas e telhado vermelho - Luz do farol amarela - Várias janelas no farol - Porta do farol - Mar
G. (5 a.)	<ul style="list-style-type: none"> - Um farol com riscas de várias cores - Uma luz grande amarela no topo do farol - Escadas no interior do farol - Mar - Rochas no mar

-
- A. (5 a.)**
- Um farol vermelho
 - Uma cúpula no topo do farol
 - Uma luz azul a irradiar, no topo do farol
 - Uma casa, ao lado do farol, com duas janelas e uma porta
 - Um faroleiro ao lado da casa
 - O sol amarelo, nuvens e chuva
-
- B. (5 a.)**
- Um farol cor de rosa
 - Uma cúpula no topo do farol
 - Uma lâmpada dentro da cúpula
-

Os resultados encontrados na análise dos 22 registos das crianças permitiram encontrar as seguintes categorias de análise: (i) Representação do farol (representações dos edifícios, um deles denominado de Farol do Penedo da Saudade e outro no mar representando um farol marítimo), (ii) Características dos faróis (cúpula, luz, janelas, porta, escadas no interior do farol), (iii) Funcionalidades dos faróis (luz a irradiar, rochas, barcos e os marinheiros – os marinheiros foram incluídos nesta categoria porque, segundo palavras das crianças, os faróis serviam para iluminar para que os marinheiros vissem as rochas e pudessem desviar os barcos), (iv) A casa do faroleiro (casas agregadas ao edifício do farol), (v) As funções dos faroleiros (faroleiros perto do edifício do farol), (vi) O meio envolvente dos faróis (mar, gaivotas e vegetação em redor do edifício do farol), cujos resultados apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Categorização dos elementos representados nos registos gráficos das crianças



De acordo com os dados do Gráfico 1, as categorias que mais se destacaram nos desenhos foram as *caraterísticas dos faróis* (37%) e as *funcionalidades dos faróis* (23%).

Estes dados corroboram os dados advindos dos registos orais das crianças acerca do seu desenho e colocam em evidência as aprendizagens realizadas pelas crianças com a participação do pai de B.

Para Cordeiro (2010), as crianças com 5 e 6 anos de idade registam o que percebem, revelando-se enquanto sujeitos aprendentes que comunicam o seu sentir e pensar (Katz & Chard, 1997). Os dados recolhidos evidenciaram uma concordância entre o que as crianças disseram e o que desenharam, levando-nos a inferir que existiu uma consolidação dos conhecimentos adquiridos através da experiência educativa proporcionada pelo pai da B. O pai da B. aproveitou a sua experiência e os seus saberes mobilizando-os de forma a dinamizar uma experiência educativa apelativa e significativa para as crianças, levando-as a realizar aprendizagens sobre as características e as funcionalidades dos faróis, as funções dos faroleiros, as características do meio envolvente dos faróis, as casas dos faroleiros, a história dos faróis e a quantidade de faróis. Formosinho e Costa (2011) afirmam que “a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmago das aprendizagens das crianças” (p. 97), sendo, por isso, importante que se estimule a participação dos pais no Jardim-de-Infância. A participação dos pais nas atividades “é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem ao favorecer um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Vasconcelos, 2012, p. 90). Existem diferentes formas de promover o envolvimento dos pais no Jardim-de-Infância, levando-os a disponibilizar os meios para que as atividades/experiências sejam possíveis e “alcancem o maior grau de êxito” (Fon-tao, 2000, p. 176) como no caso da metodologia de trabalho de projeto.

A participação do pai da B. no projeto “Os Faróis” terá promovido o “contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Formosinho & Costa 2011, p. 97). Este pai colaborou e ajudou nas atividades do Jardim-de-Infância, envolvendo-se na experiência educativa da filha e do grupo, facilitando o processo de aprendizagem de todas as crianças (Katz & Chard, 1997). De acordo com Vasconcelos (2012) “As pessoas com quem a criança entra em interacção ajudam a criança a aprender, despertando a sua atenção para objectos e ideias, dando ênfase ao que é pertinente, falando enquanto fazem e sobre o que fazem, (...) mediando o mundo, tornando-o acessível para a criança” (p. 56). Os resultados deste estudo comprovam a importância de envolver a família e estimular a sua participação no contexto educativo, promovendo, desta forma, a partilha de saberes e vivências, que contribuirão para a construção de novos conhecimentos por parte das crianças e dos restantes intervenientes. Para Homem (2002), o envolvimento dos pais/familiares no Jardim-de-Infância contribui para a motivação das crianças no desempenho das atividades

uma vez que se sentem acompanhadas afetivamente pelas suas figuras de referência. Conforme refere Fontao (2000), “a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida” devendo-se por isso procurar “formas de cooperação e estratégias que a viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros da qualidade educativa” (p. 167) de um Jardim-de-Infância.

Em síntese, este estudo revelou o papel da parceria escola/família na construção de conhecimento das crianças, induzindo-nos a refletir sobre formas de participação das famílias em contexto de Jardim-de-Infância, corroborando-se a conceção de Fontao (2000) quando afirma que é importante promover o envolvimento das famílias “nas atividades que se julguem importantes para as crianças” (p. 176).

Referências bibliográficas

- Baptista, D. (2009). *O desenvolvimento social da criança*. Disponível em http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=3. Consultado em 4 de outubro de 2014.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos* (5ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dolle, J. (1997). *Para compreender Jeant Piaget*. Paris: Instituto Piaget.
- Ferreira, L. (2011). *Envolvimento parental e práticas dos educadores na rede privada*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Fontao, M. (2000). Modalidades de trabalho com os pais na pré-escola. In L. Correia & A. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Formosinho, & R. Gamboa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gesell, A., Ilg, F. & Ames, L., (1979). *Mundo da criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M, Banett, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim-de-infância e a família – as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Marreiros, C. I. C. (2013). *Aprender a aprender no jardim-de-infância: contributos da metodologia de trabalho de projeto*. Dissertação de Mestrado. Algarve: Universidade do Algarve.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano* (10.ª Ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Lda.
- Pereira, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos da psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses, e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Sprinthall, N. (1997). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw – Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Casto, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Mercês, R., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S., (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância - mapear aprendizagens/ integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.