

**Refletindo sobre a Prática de Ensino Supervisionada e
estudando o contributo da família nas aprendizagens
das crianças no âmbito do projeto “Os Faróis”**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Paula Pedrosa Lobo Lourenço Abel

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, novembro de 2013

Mestrado em Educação Pré Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Ao meu marido e aos meus filhos

Agradecimentos

Dedico este espaço a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam e me apoiaram durante este percurso.

Ao meu marido Carlos Alberto Abel e aos meus filhos João Diogo Abel e Gonçalo Miguel Abel, que são o meu bem mais precioso e o meu refúgio nos momentos mais difíceis, onde encontrei força para enfrentar todas as adversidades, por todo o apoio e compreensão que me disponibilizaram, entendendo a minha ausência mesmo estando sempre presente.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos que tantas vezes foram privados da minha presença, mesmo precisando dela.

À minha sobrinha e afilhada Carina, que considero ser um exemplo de vida e de coragem, por todo o incentivo disponibilizado.

Às professoras orientadoras Sónia Cristina Lopes Correia e Maria Isabel Pinto Simões Dias pela ajuda disponibilizada, e a quem devo grande parte das aprendizagens realizadas durante este percurso.

À educadora cooperante Ana Leitão, que considero um modelo a seguir pela sua sabedoria e dedicação, por sempre se ter mostrado disponível para ajudar e pelo incentivo que me transmitiu.

Às educadoras cooperantes que me receberam nas suas salas.

A todas as crianças que estiveram presentes no meu percurso académico e que me proporcionaram muitas aprendizagens, a todas aquelas que fizeram e fazem parte do meu percurso profissional e que me indicaram o caminho a seguir e a todas as crianças do mundo, obrigada por existirem!

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e encontra-se dividido em duas partes. A parte I diz respeito ao contexto de creche e a parte II ao contexto de jardim de infância.

Na parte I apresento uma dimensão reflexiva onde exponho e analiso de forma crítica e fundamentada algumas situações vivenciadas e aprendizagens desenvolvidas em contexto de creche ao longo do primeiro semestre.

A parte II é constituída por dois grandes pontos: o ponto A e o ponto B. No ponto A apresento a dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância e a descrição do projeto intitulado “Os Faróis”, desenvolvido com as crianças ao longo do segundo semestre, apoiado na metodologia de trabalho por projeto. No ponto B apresento um ensaio investigativo desenvolvido no âmbito do projeto “Os Faróis”, que visou perceber quais as aprendizagens realizadas pelas crianças, através da participação da família (pai) no referido projeto. Recorrendo à metodologia qualitativa, este estudo exploratório visou descrever a forma de participação deste pai no projeto, identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com as suas propostas e perceber o ponto de vista das crianças e do referido pai sobre a sua participação/envolvimento no projeto. Os dados recolhidos através dos registos pictográficos realizados pelas crianças (registo oral e escrito), do registo áudio e de conversas informais revelaram que as crianças adquiriram aprendizagens sobre como eram os faróis antigamente e a sua evolução ao longo dos tempos, quantos e quais os faróis que existem em Portugal e no estrangeiro, as características dos faróis, as suas funcionalidades, para que servem as casas que os faróis têm agregadas a si, as funções dos faroleiros e aspetos relacionados com o meio envolvente dos faróis. Estes dados corroboram a importância da relação escola/família no processo de aprendizagem das crianças em Educação Pré Escolar.

Palavras chave

Educação de infância, metodologia de trabalho por projeto, relação escola/família, creche, jardim de infância.

Abstract

The following report about Supervised Teaching Practice appears due to my Preschool Education Master's degree and is divided into two parts. Part I refers to the childcare context and part II to the kindergarten context.

Part I presents a reflective dimension where some experienced situations and developed learning experiences throughout the first semester in the childcare context are exposed and analysed on a critical and grounded basis.

Part II consists of two major points: A and B. Point A presents the reflective dimension in the kindergarten context, and the description of the project called "Lighthouses", developed with the children throughout the second semester, supported by the project work methodology. Point B presents an investigative essay developed under the project "Lighthouses", which was aimed at understanding which learning processes were performed by children, involving the participation of their family (father) in the project. By using the qualitative methodology, this exploratory study aims at describing the parent's involvement in the project, identifying the knowledge acquired by the children taking into account the father's proposals, and understanding the children's and the father's point of view in relation to their participation / involvement in the project. The data collected through the pictograph records performed by children (oral and written records), audio recording and informal conversations, revealed that children acquired knowledge about how the lighthouses were in the past and about their evolution over time, how many and which lighthouses exist in Portugal and abroad, the lighthouses' characteristics, their features, what the lighthouses' outbuildings are used for, the functions of the lighthouse keepers and aspects related to the lighthouses' surroundings. These data confirm the importance of school / family relationship in the learning process of children in Preschool Education.

Keywords

Child education, project work methodology, school / family relationship, childcare, kindergarten.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de Anexos.....	xv
Índice de Fotografias.....	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Índice de Siglas.....	xxi
Introdução Geral.....	xxiii

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE 1

Dimensão reflexiva em creche	1
Introdução.....	1
1. Apresentação do contexto educativo.....	1
1.1. Instituição educativa de ensino particular e cooperativo.....	1
1.2. Caracterização da “Sala das nuvens”.....	2
1.3. Caracterização do grupo de crianças e as suas rotinas.....	3
2. Ser educador em creche.....	6
2.1. O currículo em creche.....	9
2.1.1 O espaço como dimensão curricular.....	11
2.2. A cooperação entre a creche e a família.....	12
2.3. Propostas educativas em creche e algumas estratégias utilizadas.....	13
2.4. Aprendizagens realizadas pelas crianças.....	16
3. Dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas.....	18

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA 23

Introdução.....	23
-----------------	----

A) Dimensão reflexiva em jardim de infância	24
1. Apresentação do contexto educativo.....	24
1.1. Instituição educativa da rede pública.....	24
1.2. Caracterização da sala.....	25
1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	26
2. A importância da observação.....	27
3. As rotinas em jardim de infância.....	28
4. A planificação em jardim de infância.....	29
5. A realização das propostas educativas em jardim de infância.....	33
6. A avaliação e a sua finalidade em contexto de jardim de infância.....	35
7. Considerações finais sobre a P.E.S. em contexto de jardim de infância.....	37
8. A metodologia de trabalho de projeto: uma nova experiência.....	37
8.1. Descrição do projeto: “Os Faróis”.....	40
8.1.1. Contextualização do projeto.....	40
8.1.2. Fase I e Fase II: Definição do problema & Planificação e desenvolvimento do projeto.....	41
8.1.3. As minhas pesquisas sobre os faróis.....	44
8.1.4. Fase III: Execução do projeto.....	45
8.1.5. Fase IV: Divulgação/Avaliação do projeto.....	56
8.1.6. As aprendizagens realizadas pelas crianças no âmbito do projeto.....	58
8.1.7. Refletindo sobre o projeto desenvolvido	61
B) Dimensão investigativa em jardim de infância: Aprender com o envolvimento das famílias	63
Introdução.....	63
1. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 5 e os 6 anos.....	64
2. A importância da relação jardim de infância/família.....	67
3. Metodologia de trabalho de projeto: facilitadora da participação dos pais/famílias.....	69
4. Metodologia.....	71
4.1. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo.....	71
4.2. Participantes.....	71
4.3. Instrumentos de Recolha de Dados.....	71
4.4. Procedimento.....	72
5. Apresentação e descrição dos dados.....	74
5.1. Dados provenientes da conversa informal realizada entre as crianças e o pai da B.M. sobre o farol e os faroleiros (1ª Fase).....	74

5.2.	Dados provenientes dos registos pictóricos (2ª Fase).....	76
5.3.	Dados provenientes de uma conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M. (3ª Fase).....	84
5.4.	Dados provenientes da reflexão/avaliação realizada pelo pai da B.M. (4ª Fase).....	86
5.5.	Análise e discussão de dados.....	87
 CONCLUSÃO DO RELATÓRIO		90
 BIBLIOGRAFIA		91
 ANEXOS		97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Reflexões semanais em contexto de creche.....	1
Anexo 2	Planificações em contexto de creche.....	8
Anexo 3	Reflexões semanais em contexto de jardim de infância.....	30
Anexo 4	Planificações em contexto de jardim de infância.....	39
Anexo 5	Exercício: Itens da Planificação.....	71
Anexo 6	Diálogo com a B.M., em grande grupo, acerca das suas férias no farol..	72
Anexo 7	Conversa com as crianças sobre como encontrar informação.....	73
Anexo 8	Informação sobre o projeto “Os Faróis” enviada aos pais.....	74
Anexo 9	Conversa com as crianças sobre o que aprenderam com as pesquisas na <i>internet</i>	75
Anexo 10	Conversa com as crianças sobre as informações que encontrámos durante as pesquisas realizadas na Biblioteca Municipal.....	77
Anexo 11	Questões colocadas ao pai da B.M. durante a sua visita ao jardim de infância, elaboradas pelas crianças, com o apoio da aluna estagiária.....	78
Anexo 12	Folha de registo.....	80
Anexo 13	Registos pictóricos realizados pelas crianças após a visita do pai da B.M.	81
Anexo 14	Capa do livro (ilustrada pelas crianças) realizado a partir dos registos pictóricos das crianças, e oferecido ao pai da B.M. como forma de agradecer a sua visita.....	87
Anexo 15	Registo áudio de uma conversa informal com as crianças sobre o que aprenderam com o pai da B.M.	88
Anexo 16	Caderno contendo “entrevistas”, realizado no âmbito do projeto “Os Faróis”, por uma das crianças com o apoio dos pais.....	92
Anexo 17	Trabalho realizado por uma das crianças do grupo no âmbito do projeto “Os Faróis”, com o apoio da mãe.....	93
Anexo 18	Trabalho realizado e oferecido ao jardim de infância pelos pais de uma das crianças do grupo no âmbito do projeto “Os Faróis”.....	94
Anexo 19	Caderno de opiniões sobre o projeto, realizado com o apoio das alunas estagiárias e ilustrado pelas crianças.....	95
Anexo 20	Registos semanais sobre o projeto “Os Faróis”.....	96
Anexo 21	Conversa com o pai da B.M. – Transcrição da reflexão/avaliação do projeto “Os faróis”.....	134
Anexo 22	Transcrição de três reflexões/avaliações do projeto “Os faróis” de familiares de outras crianças do grupo.....	135

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Cartaz com os registos sobre o projeto “Os Faróis”	41
Fotografia 2	Cartaz com os registos sobre o projeto “Os Faróis”, ilustrado pelo grupo de crianças.....	41
Fotografia 3	Registo pictórico das crianças “Como eu vejo os faróis”	42
Fotografia 4	Registo pictórico das crianças “Como eu vejo os faróis”	42
Fotografia 5	Visita do pai da B.M. – conversa com as crianças.....	48
Fotografia 6	O pai da B.M. a mostrar as lâmpadas e lanternas que trouxe.....	48
Fotografia 7	O grupo de crianças a visualizar o <i>power point</i> que o pai da B.M. trouxe.....	48
Fotografia 8	O pai da B.M. a mostrar os materiais didáticos que trouxe para as crianças.....	48
Fotografia 9	Crianças a ilustrarem os cartazes.....	48
Fotografia 10	Registo pictórico: “O que eu aprendi sobre os faróis”	48
Fotografia 11	Registos em cartolinas, feitos com as crianças relativos à questão: “O que fizemos até aqui?”	50
Fotografia 12	Crianças a ilustrarem os cartazes.....	51
Fotografia 13	Registos em cartolinas, feitos com as crianças, correspondentes às questões “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?”	51
Fotografia 14	Preparação dos cenários.....	52
Fotografia 15	Preparação dos adereços.....	52
Fotografia 16	Dramatização.....	52
Fotografia 17	Final da dramatização.....	52
Fotografia 18	Início da construção do farol.....	52
Fotografia 19	Crianças a contar o número de pacotes de leite.....	52
Fotografia 20	Construção do farol: colagem dos pacotes de leite.....	52
Fotografia 21	Uma criança a humedecer o papel numa bacia com cola.....	53
Fotografia 22	Uma criança a forrar o farol com papel.....	53
Fotografia 23	Início da pintura do farol.....	53
Fotografia 24	Outras crianças a concluírem a pintura do farol.....	53
Fotografia 25	Conclusão do farol.....	53
Fotografia 26	Farol concluído.....	53
Fotografia 27	Crianças envolvidas na pintura das massas.....	54
Fotografia 28	Crianças a colocar as massas a secar ao sol, depois de pintadas.....	54
Fotografia 29	Crianças envolvidas na preparação do painel.....	54

Fotografia 30	Painel já concluído e afixado numa das paredes da sala, destinada ao projeto “Os Faróis”	54
Fotografia 31	Divulgação do projeto “Os Faróis” às crianças das outras salas.....	57
Fotografia 32	Divulgação do projeto “Os Faróis” à comunidade educativa.....	57
Fotografia 33	Criança a apresentar o “livro de opiniões”.....	57
Fotografia 34	Visitante a registar a sua opinião no “livro de opiniões”.....	57
Fotografia 35	Livro de registo de opiniões.....	57
Fotografia 36	Crianças a contar o número de pacotes de leite, durante a construção do farol.....	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças no âmbito do Projeto “Os Faróis”.....	55
Quadro 2	Fases referentes à participação do pai da B.M.....	74
Quadro 3	Momentos relativos à 1ª fase - visita do pai da B.M.....	74
Quadro 4	Dados do registo oral das crianças na categoria Aprendizagens sobre os faróis.....	76
Quadro 5	Dados do registo oral das crianças na categoria Apreciação das crianças.....	78
Quadro 6	Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 5 anos, do sexo masculino.....	78
Quadro 7	Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 6 anos do sexo feminino.....	79
Quadro 8	Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 6 anos, do sexo masculino.....	82
Quadro 9	Levantamento de dados das representações realizadas pelas crianças de 5 e 6 anos de ambos os sexos.....	82
Quadro 10	Categorização dos elementos representados nos registos gráficos das crianças.....	83
Quadro 11	Categorização dos elementos representados nos registos gráficos das crianças.....	84
Quadro 12	Conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M. na subcategoria importância da visita do pai da B.M. – experiência educativa proporcionada.....	86
Quadro 13	Conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M, na subcategoria apreciação das crianças.....	86

ÍNDICE DE SIGLAS

- A. T. L. - Atividades de Tempos Livres
- I. P. S. S. - Instituição Particular de Solidariedade Social
- P. E. S. - Prática de Ensino Supervisionada
- P. P. - Prática Pedagógica

Introdução Geral

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar, decorrido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria no ano letivo 2012/2013.

Este relatório é constituído por duas partes (parte I e parte II). A primeira parte diz respeito às experiências ocorridas em contexto de creche e a segunda às experiências advindas do contexto de jardim de infância.

Na parte I apresento a dimensão reflexiva referente ao contexto de creche, onde exponho e reflito sobre algumas experiências vivenciadas recorrendo a fundamentos teóricos.

Quanto à parte II, encontra-se dividida em dois grandes pontos: o ponto A e o ponto B. No ponto A apresento a dimensão reflexiva relativa ao contexto de jardim de infância e no ponto B a dimensão investigativa que decorreu neste contexto.

No ponto A, para além da dimensão reflexiva surge também a descrição do projeto “Os Faróis”, desenvolvido com as crianças ao longo do semestre, seguindo uma metodologia de trabalho de projeto.

O ponto B diz respeito à dimensão investigativa e subdivide-se em dois tópicos: a) fundamentação teórica (que sustentou as ideias sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5 e 6 anos, sobre a relação escola família no jardim de infância e sobre a metodologia de trabalho de projeto enquanto estratégia facilitadora dessa relação), b) estudo empírico (que contempla a metodologia, a pergunta de partida e os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, a apresentação, leitura e discussão dos dados recolhidos).

Por fim, realizo a conclusão do relatório, na qual reflito sobre o meu percurso durante a Prática de Ensino Supervisionada e a sua contribuição para o meu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

Dimensão reflexiva em creche

Introdução

A presente reflexão diz respeito às vivências e aprendizagens realizadas em contexto de creche, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (P.E.S.), ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2012/2013.

Nesta parte I do relatório apresento o meu percurso de aprendizagem em contexto de creche, dando a conhecer a instituição, a sala e o grupo de crianças e relatando algumas situações vivenciadas, em parceria com as crianças e adultos. Apresento a fundamentação teórica que sustentou algumas das ideias apresentadas e identifico dúvidas advindas da prática. Reflito, também, sobre o currículo em creche, a cooperação entre a creche e a família, as propostas educativas neste contexto, as aprendizagens das crianças, e, por último, sobre as minhas próprias aprendizagens e as dificuldades sentidas.

1. Apresentação do contexto educativo¹

Para dar a conhecer a realidade educativa com que contactei e onde realizei todas as minhas aprendizagens, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, durante o primeiro semestre, em contexto de creche, farei uma breve apresentação da instituição, da sala e do grupo de crianças.

1.1. Instituição educativa de ensino particular e cooperativo

A Instituição onde realizei a Prática Pedagógica durante o primeiro semestre, em contexto de creche, era uma instituição de ensino particular e cooperativo e situava-se na cidade da Marinha Grande. Esta instituição, desde a sua fundação, foi sofrendo alterações e remodelações nas suas instalações, com o intuito de se adaptar às necessidades das crianças que a frequentavam. Foi efetuada uma ampliação das instalações de forma a satisfazer as condições de funcionamento de uma das suas valências, o A.T.L., e de melhorar os requisitos de habitabilidade e de segurança.

¹ Os dados que surgem neste ponto são relativos a setembro de 2012.

Esta instituição educativa era constituída por dois edifícios, um deles composto por rés-do-chão e primeiro andar e o outro, mais recente, apenas por piso térreo.

No rés-do-chão do primeiro edifício mencionado, podíamos encontrar a sala de atividades do A.T.L., a sala de educação pré-escolar, instalações sanitárias devidamente equipadas com sanitários adequados à altura das crianças, instalações sanitárias para adultos e pessoas portadoras de deficiência, o escritório, a sala polivalente (onde as crianças do jardim de infância faziam o repouso) e a arrecadação.

No primeiro andar encontrávamos o berçário e as duas salas que o grupo de um/dois anos tinha ao seu dispor (a sala de atividades e a sala de brincar), equipadas com instalações sanitárias adequadas às crianças e aos adultos que acolhe, a sala de repouso, a cozinha, a sala de refeições, a mediateca e a lavandaria.

O segundo edifício referido, era constituído pela segunda sala de atividades do A.T.L., sala de informática, sala polivalente, instalações sanitárias para crianças e para adultos e sala de refeições que também poderia funcionar como sala de atividades.

Relativamente a espaços exteriores, esta instituição dispunha de um campo de jogos, uma zona de areia com equipamentos, estacionamento com zona de circulação e dois portões de acesso que isolavam a área de recreio.

A instituição funcionava de segunda a sexta-feira das 7.30m às 19.30m. Em setembro de 2013, era frequentada por vinte e uma crianças na valência de creche, vinte e três crianças na valência de educação pré escolar e cinquenta crianças na valência de A.T.L. pertencentes aos vários níveis de ensino do 1º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição contava com a colaboração de pessoal docente (uma Diretora Pedagógica e quatro Educadoras de Infância) e de pessoal não docente (quatro Auxiliares de Ação Educativa, uma cozinheira, uma Administrativa/Motorista e uma Responsável de Logística).

Quanto aos recursos materiais, a instituição tinha ao seu dispor material didático, lúdico, pedagógico e mobiliário adequado à fase etária das suas crianças, sendo que, “Por fase etária entende-se, [...] uma etapa, um período de desenvolvimento que se determina a partir da idade” (Alarcão & Tavares, 1985, p. 32).

1.2. Caracterização da “ Sala das nuvens”

Relativamente à sala na qual desenvolvi a minha P.E.S., a “Sala das nuvens” (com crianças de 1/2 anos), era constituída por dois espaços distintos: a sala de atividades, (onde as crianças passavam a maior parte do dia) e uma outra sala adjacente onde as

crianças só permaneciam em alguns períodos do dia (por exemplo, antes de fazerem a higiene que antecedia o almoço e no período da tarde, após o lanche).

No que diz respeito à sala adjacente, esta encontrava-se guarnecida de alguns equipamentos lúdicos, designadamente, um balancé e um escorrega.

Ambas as salas possuíam luminosidade natural, proveniente das janelas existentes, uma em cada espaço.

A sala de atividades era constituída pelo zona dos *pufs*, localizado num dos cantos da sala, pela zona da “casinha”, composta por um móvel com representações de um frigorífico, fogão, forno, e vários utensílios de plástico, por uma cama, uma cómoda com espelho e uma cadeira e por vários bonecos (por exemplo, representações de bebés). Noutra zona da sala, perto de uma janela, existia uma mesa retangular com quatro cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Numa das paredes existia um placard onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Como espaço de arrumação, na sala de atividades, existiam três armários de madeira (um deles situado ao lado da porta da sala, que continha livros, e os outros dois localizados perto da janela, que serviam para arrumar diversos materiais necessários à realização de algumas atividades). Para além destes armários, existia também uma estante onde estavam expostos alguns brinquedos e jogos de encaixe, a que as crianças tinham fácil acesso.

Pelo que tive oportunidade de observar durante esta prática pedagógica, é importante que as crianças tenham ao seu dispor os diversos materiais e brinquedos, para que possam, livremente, escolher o que querem fazer ou com o que querem brincar. As crianças tinham liberdade de escolha o que facilitava as interações entre pares, as explorações dos objetos, assim como estimulava a sua imaginação e criatividade.

Conforme referem Hohmann, Banet e Weikart (1987, p. 51)

“A sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças. As crianças precisam de espaço para que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz.”

1.3. Caraterização do grupo de crianças

No que concerne ao grupo de crianças e tendo em conta as observações efetuadas pelo grupo de Prática Pedagógica, durante as semanas determinadas para esse efeito, foi possível identificar o comportamento das crianças dentro da sala de atividades, a relação

destas entre si, com a educadora e com a restante comunidade educativa, as regras e as rotinas estabelecidas, a participação das crianças nas atividades e os seus interesses.

Relativamente à observação, optámos pela análise documental e pela observação direta que, embora não seja um processo fácil, permitiu-nos obter muitos dados importantes para a nossa prática pedagógica. Como referi na reflexão da 3ª semana de P.E.S., do 1º semestre, (apresentada no anexo 1),

“Penso que estas semanas de observação têm sido muito proveitosas, permitindo-me adquirir algumas estratégias e esclarecer algumas dúvidas que sinto, nomeadamente, qual a forma adequada para fazer a abordagem aos temas com crianças tão pequenas. Permitiram-nos conhecer um pouco melhor o grupo, identificando os seus interesses e necessidades, o que nos irá ajudar a planear experiências educativas mais significativas para as crianças. Por outro lado, ao observarmos os seus comportamentos, a sua forma de estar e reagir, com os seus pares e adultos, permitiram-nos delinear estratégias para conquistar a confiança das crianças, tendo para isso, recorrido ao diálogo e à interação direta com as crianças participando nas suas brincadeiras.”

Assim, os dados recolhidos através da observação revelaram que o grupo era constituído por 13 crianças, 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, na faixa etária entre um e dois anos (uma criança com um ano e as restantes entre um ano e meio e os dois anos). Apenas quatro das 13 crianças tinham irmãos.

No que diz respeito ao desenvolvimento, o grupo de crianças encontrava-se, de acordo com Piaget (1973, 2000, citado por Vieira e Lino, 2007) no período sensório-motor, que abrange as crianças com idades compreendidas entre os zero e os dois anos. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento ocorre dividindo-se em estádios que se constituem sequencialmente de forma imutável. No entanto, cada criança evolui de uns estádios para os outros, de acordo com o seu próprio ritmo. Atualmente, sabe-se que entre o nascimento e os dois anos de idade, o período é rico em evoluções e aprendizagens. O desenvolvimento nestas faixas etárias, ocorre de forma célere passando por períodos cruciais que, não sendo devidamente explorados, poderão inibir o percurso desenvolvimental da criança (Papalia, Olds, e Feldman, 2010).

Pelo que pudemos observar, tratava-se de um grupo calmo ficando as crianças um pouco mais irrequietas nos momentos em que brincavam nas áreas da sala. Ao realizarem as atividades, faziam-no em silêncio e com curiosidade pelo resultado. Por vezes, surgiam pequenos conflitos entre pares, nomeadamente, na partilha dos brinquedos. Verificámos também que as crianças mais velhas do grupo se juntavam durante as brincadeiras livres, não se envolvendo tanto com as crianças mais novas.

Eram crianças simpáticas e sociáveis, talvez por isso, não tenhamos notado que o seu comportamento se tenha alterado com a nossa presença. No início, apenas demonstraram não ter muita confiança para se dirigirem a nós, mas em relação à dinâmica da sala de atividades, não foram notórias diferenças devido à nossa presença.

Ao nível do desenvolvimento linguístico, a maioria das crianças, já pronunciavam frases simples. Este período linguístico inicia-se por volta dos nove/doze meses, com a vocalização das primeiras palavras que, habitualmente, se constituem como holófrases, isto é, palavras que correspondem a uma oração e que têm um valor proveniente do contexto. À medida que vão adquirindo vocabulário, as crianças começam a adicionar palavras, formando frases simples que se vão transformando em frases complexas, melhorando a sua capacidade para expressar os seus pensamentos, necessidades e emoções (Bee,1986).

Foi muito interessante verificar, ao longo desta experiência em creche, a evolução daquelas crianças ao nível da linguagem. As crianças que inicialmente utilizavam apenas a holófrase passaram a pronunciar frases simples, enquanto as outras foram aperfeiçoando a sua forma de comunicar, construindo frases cada vez mais complexas.

Duas das crianças tinham dificuldades de locomoção. Uma delas teve um cancro, tendo, devido a isso, deixado de ver e andar durante algum tempo. Porém, ao longo do semestre, estas duas crianças melhoraram ao nível da aquisição da marcha.

Durante a realização das atividades propostas pela educadora, observei diferentes ritmos por parte das crianças, ou seja, umas revelavam maior dificuldade em efetuar as tarefas do que outras, exigindo por isso um apoio mais individualizado. O facto de existirem, nalguns casos, quase um ano de diferença entre as crianças, condicionava o desenvolvimento das propostas educativas, existindo, por isso, necessidade destas serem adaptadas ao seu nível de desenvolvimento (por exemplo, realizando as atividades individualmente, com o apoio do adulto, ou incluindo-as em grupos de crianças mais velhas e mais autónomas, para que, através da imitação, conseguissem realizar as propostas educativas).

Outro dos aspetos que foi alvo das nossas observações foram as rotinas das crianças. Assim, verificámos que as crianças à medida que iam chegando de manhã, iam brincando com os brinquedos na sala de atividades, até por volta das 10 horas quando a educadora de infância se reunia com elas no cantinho das almofadas, para que, todos juntos, cantassem a canção dos bons dias. Depois, a educadora/alunas estagiárias faziam

uma pequena introdução de forma a contextualizar e desenvolver a experiência educativa.

Por volta das 11h 45m, as crianças realizavam a higiene que antecedia o almoço que decorria às 11h. Terminado o almoço, as crianças dirigiam-se à casa de banho, onde se sentavam nos respetivos bacias, depois mudavam-se as fraldas a todas elas e lavavam-se as mãos e o rosto. Por volta das 12h15m já todas as crianças se encontravam na sala onde realizavam a sesta, até às 15 horas. Depois as crianças iam lanchar, faziam a higiene e voltavam para a sala onde realizavam novamente propostas educativas ou brincavam livremente.

2. Ser educador em contexto de creche

“ao educador compete “ajudar a vida” que começa com o recém-nascido e termina no adulto. Com efeito, educar é ajudar a vida da criança, facilitar-lhe a expressão do potencial de que é portadora. A construção de si pela criança é a descoberta em si desta potencialidade” (Pinazza, 2007, p. 121).

O facto de, no início, ter sentido algumas dificuldades em atuar, enquanto educadora, com este grupo de crianças, por serem ainda muito pequenas, levou-me a refletir sobre como deve agir um educador em creche.

De acordo com Portugal (2000), as características que devem dotar um educador em contexto de creche são: ser sensível, afetuoso, responsivo, caloroso, estimulante e promotor de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características das crianças muito pequenas, compreender a importância das relações e ser capaz de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias. Deve também estar atento, respeitar e promover o respeito pela diversidade cultural, cumprindo todas as normas de segurança e de higiene. Deve valorizar as iniciativas das crianças e a sua livre expressão, evitar um ambiente excessivamente rígido mas rico em estímulos, respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, estar atento ao estado emocional de cada uma, conhecer o seu ambiente familiar, estimular as diversas áreas do conhecimento e considerar as necessidades e interesses das crianças. As características principais de cada criança e a aceitação das mesmas por parte dos seus pares e educadores é preponderante na formação da sua personalidade e da sua autoestima, visto que a sua identidade está em constante construção.

O impacto da qualidade da prestação de cuidados/estímulos é particularmente importante para os bebés. Hoje, sabe-se que interações instigadoras por parte de adultos

conscientes e competentes são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças (Portugal, 1995).

Para Tavares e Alarcão (1985, p. 140) o educador de infância é

“o educador-facilitador, que está sempre disponível e disposto a ir ao encontro das dúvidas, das diferenças e problemas dos alunos, o educador que se envolve inteiramente, que compromete toda a sua pessoa e seus recursos no processo educativo...o professor como educador é um factor determinante no desenvolvimento e na aprendizagem do educando.”

O educador deve ter em conta a faixa etária das crianças, o meio envolvente, a família, as crenças e valores, a cultura, os interesses e necessidades de cada criança, para poder ajustar a sua ação educativa ao grupo e ao contexto. Face à diversidade, o educador de infância deve promover a integração de todas as crianças e o seu bem estar, o respeito pela diversidade e a igualdade de oportunidades de aprendizagem, com vista a otimizar o seu desenvolvimento.

Na minha prática pedagógica recordo a existência de uma criança bastante mais nova que os seus colegas de grupo. A M. era extremamente curiosa e estava sempre disposta a participar nas propostas educativas. No entanto, dado que tinha cerca de um ano de diferença das restantes crianças do grupo, estas propostas representavam desafios demasiado elevados para o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, senti necessidade de as adaptar ao seu nível de desenvolvimento, adotando estratégias diferentes. Por vezes optava por realizar as atividades com essa criança individualmente, de forma a poder prestar-lhe apoio individualizado nas suas dificuldades e necessidades momentâneas, outras vezes, realizava as atividades em pequenos grupos incluindo a M. num grupo de crianças mais autónomas, para que elas próprias a auxiliassem.

Segundo Portugal (1995), a qualidade dos contextos educativos para a infância depende dos técnicos que nela intervêm, do ambiente educativo, das relações afetivas que se estabelecem entre adultos e crianças (que devem ser fortes), dos equipamentos e recursos, dos espaços e das experiências de aprendizagem das crianças. Conforme afirma

“O bem estar dos mais pequenos requer profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (Portugal, 2000, p. 86).

Desta forma, ao longo desta prática pedagógica, fui-me envolvendo nas brincadeiras das crianças, por elas dirigidas, de forma a não interferir no seu ritmo de desenvolvimento.

Ao brincar e dialogar com as crianças, fui conquistando a sua confiança, e conhecendo os seus interesses e necessidades de forma a intervir adequadamente. Nestes momentos, fui identificando diferentes níveis de desenvolvimento entre as crianças, que se refletiam nas suas brincadeiras, designadamente, no tipo de utilização e exploração que faziam com os objetos que as rodeavam. Por exemplo, as crianças mais velhas gostavam muito de brincar na zona da casinha, com as representações de bebés, de louças e de utensílios de cozinha, representando situações do seu quotidiano, enquanto que as crianças mais novas pegavam nesses objetos e exploravam-nos na tentativa de perceber para que serviam.

Consolidando aquilo que tenho vindo a relatar, no processo de desenvolvimento da criança intervêm vários fatores inerentes à própria criança, mas também características contextuais. Assim sendo, cada contexto influencia de forma diferente o desenvolvimento de cada criança. A criança quando nasce não é uma “tábula rasa”, mas é influenciável aos estímulos que recebe do exterior (Portugal, 1995). Para Brazelton e Greenspan (2003), citados por Silva (2011), o desenvolvimento harmonioso das crianças é influenciado por fatores que ocorrem e que a envolvem, interferindo com a sua identidade e com o seu desenvolvimento nos vários domínios.

Importa dizer que estas características contextuais que envolvem as crianças incluem, não só uma dimensão material, física, mas também uma dimensão relacional. Conforme refere Silva (2011, p. 9):

“as relações emocionais afectivas são a base mais importante para o desenvolvimento intelectual e social. Estas fomentam o afecto, a intimidade e o prazer; fornecem confiança, segurança, física, proteção a doenças e danos, providenciando as necessidades básicas (...). Quando existem relações sólidas empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas, solidárias, comunicam os seus sentimentos, sabem reflectir nos próprios desejos e integrar-se socialmente”

O estado emocional das crianças, resultado das relações estabelecidas, irá interferir no seu bem estar e, conseqüentemente, no seu comportamento e atitudes e, assim, condicionar o seu relacionamento com os seus pares e com os adultos.

Na minha opinião, também a alimentação, a higiene e a saúde são aspetos fulcrais para o desenvolvimento global da criança. Não tendo a criança estas necessidades básicas satisfeitas convenientemente, terá também o seu desenvolvimento comprometido, nos vários domínios. Como tal, o educador deverá estar atento, de forma a satisfazer todas estas necessidades, contribuindo, desta forma, para o bem estar e desenvolvimento harmonioso das crianças. Por exemplo, neste grupo de crianças, tivemos um menino, o

R., que sofreu de uma doença grave, devido à qual, perdeu a visão e a locomoção. Apesar de já estar a recuperar essas competências, o seu desenvolvimento global ficou comprometido, denotando-se um baixo nível de desenvolvimento comparativamente aos colegas da mesma faixa etária.

Durante esta prática pedagógica tentei sempre manter-me atenta às necessidades físicas e psicológicas das crianças. Cuidei da sua higiene, tentando promover esses hábitos e sensibilizar as crianças para a necessidade de os praticarem. Estive atenta à sua alimentação (ajudando-os a alimentarem-se ao mesmo tempo que estimulava a o desenvolvimento da sua autonomia de forma a conseguirem fazê-lo sozinhos) e estabeleci laços afetivos com as mesmas, brincando com elas e proporcionando-lhes momentos de carinho e atenção de que tanto necessitam.

2.1. O currículo em creche

A creche é, segundo Portugal (2000, p. 85), “uma realidade e uma necessidade para muitas famílias” sendo uma resposta social de âmbito socioeducativo que se destina a crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade. Não se destina exclusivamente à guarda das crianças. Deve proporcionar também as condições favoráveis ao seu desenvolvimento global e harmonioso, ciente de que é extremamente importante que todos os profissionais de educação possuam uma formação consistente que certifique o êxito do seu desempenho.

Refletir acerca da intervenção educativa na creche é um aspeto cada vez mais importante. A creche é na sua essência um meio educativo onde se expandem vivências e práticas que se revelam como oportunidades únicas para as crianças.

Ao longo do semestre, as minhas aprendizagens sobre este assunto permitiram-me compreender que a vivência do currículo em creche se deverá suportar na ligação entre o “cuidar” e o “educar” e na necessidade de pensar e agir com a finalidade de facultar um desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança como um ser único.

De acordo com Didonet (2001, p. 15),

“a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo”

O currículo em creche pode ser visto como o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe ao educador definir, garantir e organizar, visto que, em Portugal não existe um currículo nem

orientações oficiais destinadas à creche. O currículo pode ser entendido como o conjunto dos aspetos considerados (mais) relevantes para abordar durante o trabalho na creche (Zabalza, 1992). Apresentando-se como um guia para a instituição educativa e para o educador, deverá ter uma estrutura eficaz e organizada de modo a constituir um instrumento útil que permita ao educador organizar a sua prática pedagógica.

Em contexto de creche, a concretização do currículo ocorre ao longo das diversas interações, quer seja em torno dos cuidados básicos prestados (alimentação, higiene ou sono) que envolvem a construção de significados, aprendizagens e aquisição de conhecimentos, ou em torno do jogo o que significa, portanto, que se expressa na interação com os outros, sejam adultos, crianças e objetos (Portugal, 1995).

O currículo destinado a esta faixa etária deve, também, assegurar uma transição harmoniosa entre o lar e a creche, aliando as vivências familiares às experiências vivenciadas na creche (Portugal, 1995). Desta forma, tendo em conta cada contexto, o educador deve apropriar um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para as crianças concretas daquele contexto.

Também na instituição onde realizei esta experiência em contexto de creche, as crianças eram vistas como seres especiais e únicos, respeitando-se a individualidade de cada uma. Desta forma, durante a prática pedagógica, ao planear as propostas educativas, tive em conta os interesses e necessidades das crianças e também o que estava pré definido pela instituição e pela educadora cooperante para aquele grupo de crianças de acordo com os seus interesses e com o contexto em que estavam inseridas. Assim, para além de proporcionar experiências educativas capazes de promoverem aprendizagens como por exemplo, conhecer algumas cores, alguns animais, alguns frutos... planeei as propostas educativas, a partir dos sinais que as crianças iam dando sobre o que lhes interessava.

Em suma, o currículo em creche deverá ser visto como um guia orientador do trabalho do educador. Implica conceber a criança como um ser ativo, que constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo físico e social que a rodeia, devendo centrar-se na criança e no seu bem estar, procurando o desenvolvimento da criança nas diversas áreas do conhecimento. Na creche, as atividades planeadas, os períodos de atividades livres, as rotinas e a liberdade para explorar utilizando todos os sentidos constituem os pilares do currículo (Portugal, 1995). Para aprender as crianças

necessitam de um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu desenvolvimento, e de relações de confiança e afinidade com o educador.

2.1.1 O espaço como dimensão curricular

O espaço numa sala de atividades e a organização do mesmo assume grande importância para a otimização do desenvolvimento das crianças. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1987, p.51), “Uma sala de atividades de orientação cognitivista precisa de espaço – espaço para a atividade das crianças e espaço para grande diversidade de materiais e apetrechamento.”

Ainda no que diz respeito à organização do espaço, como refere Portugal (1995), a habitabilidade de um determinado espaço pode ser organizada tendo em conta três níveis: segurança e saúde (satisfação das necessidades físicas e prevenção de doenças), funcionalidade (adaptação do espaço a diferentes objetivos operantes), conforto psicológico e satisfação estética (ambiente que satisfaz as necessidades de estimulação sensorial, privacidade e sentido de pertença e recursos estéticos).

Assim, a organização do espaço na sala deve ter em conta a segurança das crianças mas sem ser demasiado limitador, deve ter um ambiente desafiante de forma a impulsionar a exploração do próprio espaço e dos materiais que o constituem, deve fomentar a interação das crianças com os seus pares e com os outros intervenientes do processo educativo, favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem como alguns cuidados promotores de uma vida saudável. Tendo em conta a opinião de Thiago (2006), citado por Nono (2011, p. 4), “é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração.” Post e Hohman (2003), recomendam a existência de diversas áreas equipadas com materiais/objetos que estimulem as crianças promovendo o seu desenvolvimento nos vários domínios.

De facto, o espaço assume um papel importante na promoção do desenvolvimento das crianças. Durante este período observei quase diariamente ações em que as crianças, usufruindo de determinados espaços como, por exemplo, a zona da casinha, criavam situações que retratavam aspetos do dia a dia que elas próprias observavam, sobretudo do quotidiano, não só delas mas essencialmente dos adultos. Era comum observar que determinadas ações como mudar a fralda a um boneco, cozinhar ou ir às compras eram imitadas por outras crianças. Advindos dessas experiências surgiam também novos

vocábulos rapidamente aprendidos pelos seus pares, por exemplo, “vou às compras...”, “vou fazer o jantar...”, “o bebé tem sono, vou pô-lo na cama...”, “A J. fez anos, vamos cantar os parabéns?”. Recordo vários momentos em que as crianças se reuniam à volta de uma mesa, com algo fingindo ser um bolo de aniversário, e cantavam os “parabéns a você”. Rapidamente, a maior parte das crianças, aprenderam essa canção, passando a cantá-la regularmente.

2.2. A cooperação entre a creche e a família

A creche e a família têm funções complementares, tendo ambas como principal objetivo cuidar e educar, não devendo a creche substituir a família nem vice versa. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987, p. 34)

“ Os pais são os primeiros educadores. (...) Com a ajuda e apoio dos pais, aprenderam e dominaram uma série de aptidões físicas; aprenderam a comunicar o que pensam, o que sentem, as suas ideias e desejos e reuniram muitas noções e impressões sobre acontecimentos e valores da cultura das suas famílias”

A instituição familiar é o primeiro contexto onde a criança se encontra inserida sendo imprescindível que o educador conheça muito bem esse mesmo contexto de forma a proporcionar aprendizagens significativas à criança.

A creche complementa o contexto familiar, proporcionando oportunidades de socialização e promovendo estímulos que a família não proporcionará. Desta forma, as crianças poderão ter maiores oportunidades de aprender, de iniciar e exercer a sua autonomia e de estabelecer relações de amizade.

Creche e família deverão colaborar numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo das crianças estando também atentos a alguma inadaptação ou deficiência destas de forma a assegurar um acompanhamento e encaminhamento adequados (Post e Hohmann, 2003). Podemos dizer que,

“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; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos” (Post e Hohmann, 2003, p.300).

Para estabelecer o contacto entre a família e a creche o educador pode adotar diversas estratégias de comunicação entre as quais reuniões, caderno de recados, diálogo entre o educador e a família, atividades conjuntas entre pais, filhos e educadores, email, telefone, placards, criação de *blogues*, através do plano individual da criança, de exposição de trabalhos e/ou de partilha da avaliação. Na opinião de Post e Hohman (2003, p. 338), os educadores devem fomentar parcerias com os pais valorizando-os e

respeitando-os, na medida em que são estes os “principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças.”

A família deve ser abordada pelos educadores sempre de forma respeitadora e amigável e isenta de preconceitos. Deve ser integrada na comunidade educativa e não encarada como adversária.

Ao longo do semestre, pude verificar que existia na instituição onde realizei a minha prática pedagógica, o cuidado de estabelecer com os pais uma relação próxima, mantendo-os sempre informados de todas as situações que ocorriam com os seus educandos ou, simplesmente, como tinham passado o dia (através de um caderno de recados) procurando promover o envolvimento destes em atividades que decorriam na instituição. Relembro, por exemplo, que em todos os dias da semana que antecederam o natal, existiram atividades promovidas e realizadas pelos pais, mediante inscrição prévia, nomeadamente, cantar canções, contar histórias e tocar alguns instrumentos.

Achei esta ideia muito interessante na medida em que promoveu uma dinâmica diferente na sala de atividades e o envolvimento dos pais no dia a dia da creche, contribuindo para o bem estar e enchendo de “orgulho” as suas crianças.

2.3. Propostas educativas em creche e algumas estratégias utilizadas

Uma das minhas inquietações, neste contexto, foi tentar perceber quais os interesses e necessidades das crianças e que tipo de experiências educativas poderia propor a crianças tão pequenas. À medida que me fui integrando naquele contexto, fui percebendo que o importante é promover o seu bem estar pensando, simultaneamente, em experiências educativas que tenham uma intencionalidade educativa e que façam sentido para as crianças. Como refere Portugal (2000), em creche, o principal não são as atividades planificadas, mas sim as atividades livres e as rotinas. Ainda de acordo com a mesma autora, as duas atividades principais da creche são os cuidados prestados às crianças e o jogo. Através do jogo, as crianças têm oportunidade de interagir com os objetos, com os seus pares e com os adultos (Portugal, 1998). Gesell, Ilg e Ames (1979, p.109), defendem que, nestas idades, “O seu gosto de manusear está no auge. (...) Nunca está ocioso porque sente uma necessidade compulsiva de se servir das mãos para manusear e explorar”. Reforçando a ideia de que é importante que as crianças explorem livremente tudo o que as rodeia.

Quando planificamos uma experiência educativa, devemos ter sempre em conta a criança. É essencial refletirmos sobre a experiência que pretendemos proporcionar, se esta faz sentido para aquele grupo de crianças, se vai ao encontro dos seus interesses, se os materiais a utilizar são adequados e se esta não oferece perigo para as crianças. Não nos podemos esquecer que é fundamental que a criança tenha um papel ativo, devendo o educador “conhecer a criança competente e participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 36-37). Assim, indo ao encontro das necessidades das crianças, conseguiremos um maior envolvimento destas nas propostas educativas, otimizando as aprendizagens tornando-as mais significativas resultando, assim, numa crescente autonomia da criança.

As experiências educativas dinamizadas durante esta prática, foram diversificadas, visando desenvolver as crianças nos vários domínios: cognitivo, socio afetivo e motor. Estas experiências educativas foram, maioritariamente, realizadas através de atividades de expressão e comunicação. Conversámos com as crianças; contámos histórias recorrendo à dramatização ou a fantoches; conversávamos com as crianças; proporcionámos oportunidades para as crianças desenvolverem a motricidade fina e global, e abordámos conceitos como “em cima”, “em baixo”, “subir”, “descer”. Durante as rotinas ou em atividades planificadas recorremos a lengalengas acompanhadas por gestos, para facilitar a compreensão das mesmas e o significado das palavras que as constituíam, com o intuito de desenvolver a linguagem das crianças e a sua consciência fonológica. Dialogámos com as crianças na tentativa de contribuir para a aquisição e desenvolvimento da sua linguagem pois, de acordo com David (1983), as crianças ao ouvirem as palavras pronunciadas pelos adultos, tentam reproduzi-las por imitação. Deixam de recorrer tanto aos gestos para comunicar, acabando por descobrir que a linguagem lhe traz variadas vantagens, tanto para se expressar como para, mais tarde, atribuir nomes e designações a objetos e inclui-los em categorias, visto que, primeiro surge a “aprendizagem da pronúncia e depois do significado das palavras que aos poucos e poucos vai integrando na sua experiência concreta” (David, 1983, p. 63). Realizámos experiências educativas em que as crianças tiveram oportunidade de utilizar os cinco sentidos, contactando com diferentes cores, texturas, sons, paladares e odores. Sendo “essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança” (Sousa 2003, p. 160), recorremos a atividades de expressão plástica. Como defende Sousa (2003, p. 160) “desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis”.

Estando na fase das garatujas, as crianças não perdiam uma oportunidade para pegar num lápis que estivesse ao seu alcance. Conforme (Sousa, 2003, p. 187) “Nos seus primeiros anos de idade a criança serve-se indiferencialmente de tudo o que encontra à mão (lápiz, canetas, marcadores, giz, etc.) para se expressar e criar”. Face a este interesse das crianças, eu e a minha colega de grupo de prática pedagógica, decidimos proporcionar às crianças uma experiência educativa em que pudessem manipular esses materiais livremente. Para isso colocámos uma folha grande de papel de cenário (“Quanto mais pequena é a criança maior deverá ser (...) o formato do papel, pois só assim ela poderá expandir-se livremente” Sousa, 2003, p. 187), em cima de uma mesa e as crianças à sua volta, tiveram oportunidade de se expressar, utilizando lápis de cera, demonstrando grande entusiasmo na sua execução.

Recordo, também, outra experiência educativa, realizada com as crianças, alusiva ao outono, em que estas contactaram com folhas secas. Tal como referi na 7ª reflexão de P.E.S. do 1º semestre (ver em anexo 1):

“coloquei, no cantinho do tapete um monte de folhas de árvores de diversos tipos, tamanhos, texturas e cores, umas mais secas outras menos, para que as crianças as pudessem explorar. Estas mexeram nas folhas, brincaram, atiraram-nas ao ar, pisaram, cheiraram-nas, e ao mesmo tempo eu ia incentivando a essa exploração, atirando também as folhas ao ar e soprando como se fosse o vento fazendo esvoaçar as folhas, apertando as folhas mais secas na minha mão para que elas as pudessem ouvir estalar... As crianças deliraram com esta atividade!!!”

Durante as diversas atividades, tentei sempre promover a aquisição de novos vocábulos pois, “é evidente que a linguagem é um instrumento de pensamento e um meio de comunicar e que, como tal, deve ser estimulada pelos educadores” (Hohmann et al., 1987, p. 195).

Proporcionámos, também, às crianças experiências educativas que, embora não estivessem planeadas, surgiram através dos sinais que as crianças nos foram dando, ou seja, advindas das suas necessidades e interesses momentâneos. Relembro um momento em que, após termos dramatizado uma história em que a personagem, a “Mariana”, queria ir brincar para a rua, mas para isso teria que se agasalhar (vestir o casaco, e colocar o gorro, o cachecol e as luvas) pois estava muito frio, as crianças pediram para vestirem também os seus agasalhos, tal como a “Mariana”. Então, ajudámos as crianças a vestir os seus agasalhos surgindo uma experiência, a meu ver, significativa para as crianças. Tal como refiro na reflexão da 11ª semana de P.E.S. (apresentada no anexo 1):

“Depois de se encontrarem devidamente equipadas, o A. perguntou: “*Vamos à rua?*”. Devido ao interesse desta criança e também porque a história abordada referia uma menina que se agasalhava para ir brincar para a rua, achámos pertinente fazermos essa atividade, que não estava pensada, mas que surgiu do interesse das crianças. Assim

sendo, decidimos levar as crianças à rua a fim de estas brincarem um pouco ao ar livre. Quando lá chegámos vimos algumas poças de água, porque tinha chovido, e aproveitámos o facto para dizer às crianças que estava ali aquela água porque tinha chovido. Também uma das crianças, ficou a observar a areia do parque, que estava molhada, (...). As crianças mostraram-se muito contentes por brincarem e correrem um pouco ao ar livre, enquanto nós, alunas estagiárias, também fomos interagindo com elas participando nas suas corridas e auxiliando as crianças que estavam mais inibidas por questões de locomoção, nomeadamente o R. e a L.”

No que diz respeito às estratégias utilizadas durante esta prática pedagógica em contexto de creche, destaco “a caixinha das surpresas”. Esta estratégia resultou sempre muito bem, pois criava *suspense* e as crianças ficavam expetantes e muito atentas para verem o que estava lá dentro. Tal como refiro na reflexão da 11ª semana de P.E.S. (ver anexo 1):

“Esta caixinha de surpresas é na minha opinião, e pelo que tenho observado, uma estratégia que resulta muito bem com este grupo, pois as crianças ficam muito atentas tentando adivinhar o que lá está dentro.”

2.4. Aprendizagens realizadas pelas crianças

“Por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. Ao dizer que a aprendizagem é um processo, pretende exprimir-se que a ação de aprender não é fugaz e momentânea, mas se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longo” (Tavares & Alarcão, 1985, p. 86).

Existem diversos fatores que influenciam, nas crianças, o processo de aprendizagem. Conforme Portugal (1995) refere, as relações afetivas têm um papel importante na aquisição das aprendizagens das crianças. Na minha P.E.S., à medida que as crianças foram estabelecendo laços afetivos comigo e com a minha colega de grupo, sentiam-se mais seguras e predispostas para a realização das atividades e para interagirem (ao mesmo tempo que nós também fomos sentindo maior facilidade em controlar o grupo e em captar-lhes a atenção). Por exemplo, inicialmente, no momento do acolhimento, em que as crianças se mantinham durante algum tempo na zona do tapete, tinha dificuldade em mantê-las sentadas e atentas enquanto conversava com elas. À medida que o tempo foi passando, fui conhecendo melhor as crianças e os seus interesses e, através do estabelecimento de laços e da conquista da sua confiança, fui conseguindo que as crianças prestassem atenção e interagissem comigo. As crianças começaram a solicitar a nossa participação nas suas brincadeiras, a procurar-nos para lhes darmos afeto e ao mesmo tempo a respeitar-nos quando lhes estabelecíamos limites no sentido de moldarmos e controlarmos os seus comportamentos inadequados.

Também dei por mim muitas vezes a pensar, enquanto educadores o que devemos ensinar a crianças tão pequenas? Entenderão elas aquilo que pretendo comunicar-lhes? Contudo, com o decorrer do tempo e, através da realização de algumas pesquisas, que me permitiram conhecer a opinião de alguns autores (citados ao longo desta reflexão) acerca do desenvolvimento das crianças, do papel do educador em contexto de creche, da importância das rotinas e da organização do espaço, estas dúvidas foram-se clarificando.

Portugal (1995) destaca que os interesses das crianças durante os primeiros três anos de vida se alteram rapidamente e só através de observações atentas, conhecimentos sólidos, e uso imaginativo de diferentes recursos se torna possível disponibilizar atividades estimulantes e envolventes que facultem à criança oportunidades de concentração, descoberta e de satisfação pelo sucesso alcançado.

Relativamente às aprendizagens das crianças, pude constatar que estas se desenvolveram significativamente ao nível linguístico, evoluíram ao nível do controle dos esfínteres, desenvolveram a sua autonomia (por exemplo, durante as refeições, tendo começado a comer sozinhas, ou a pedir para ir à casa de banho) desenvolveram a noção de conceitos como “muito”, “pouco”, “cheio”, “vazio”, “quente”, “frio”, “subir”, “descer”, “em cima”, “em baixo”, entre outros. As aprendizagens variaram de criança para criança, pois cada uma tem o seu próprio ritmo, cada uma delas é única, é individual, mas não só

“cada criança, mas também cada idade individual tem a sua própria individualidade. (...) Cada idade não é meramente a soma das coisas que a criança dessa idade é capaz de fazer. Pelo contrário, cada idade tem a sua própria individualidade, a sua própria tarefa de desenvolvimento, o seu próprio clima e a sua própria maneira de ser.” (Gesell et al., 1979, p. 49)

Também os momentos de brincadeiras livres, em que as crianças exploravam os brinquedos, sozinhas ou em grupo, permitiam à criança a aquisição de aprendizagens, visto que, tal como refere Winnicott (1964, p. 163). “tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos”. Deste modo, através das suas brincadeiras, as crianças contactavam com ações do mundo real, ao brincar com bonecos, vestindo-os e despindo-os, mudando-lhes a fralda, brincando na casinha, tendo contacto com representações de utensílios de cozinha, realizando jogos de encaixe (o que representava, para elas, um desafio conseguir colocar as peças no lugar correto)...

As rotinas com as quais as crianças se vão deparando no seu dia a dia, por exemplo, as que estão relacionadas com a alimentação e com a higiene, são momentos repetitivos propiciadores de aprendizagens, quer pela consciência, por parte da criança, da importância destas ações, quer por conduzir a criança a “saber-fazer”, pois através da observação das ações dos adultos surge uma “imitação” por parte da criança. De acordo com David (1983, p. 69-70) “a criança vai aprendendo os costumes das pessoas crescidas, adopta a sua alimentação; deseja imitá-las, fazer o que elas fazem e fazê-lo tão bem, como elas”.

Em suma, podemos dizer que, nesta faixa etária, todas as situações são, para as crianças, promotoras de aprendizagens e do seu desenvolvimento.

3. Dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas

Comparativamente às Práticas Pedagógicas realizadas durante a Licenciatura, em que contactei diretamente com uma instituição de Pré Escolar (I.P.S.S.) e com o 1º ciclo do Ensino Básico, contactei pela primeira vez, com o contexto de Creche. No entanto, enquanto profissional, este contacto não foi novo para mim, visto trabalhar num jardim de infância. O facto de trabalhar há muitos anos numa instituição e de gostar muito de crianças, sendo esta a faixa etária de eleição, facilitaram o meu desempenho educativo. No entanto, tenho consciência de que tudo isto, apesar de ser uma mais valia, não é o suficiente para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, como se pretende. É necessário conhecer muito bem o seu desenvolvimento/aprendizagem para que possamos contribuir atuando de forma apropriada para que isso ocorra.

Confesso que senti algumas dificuldades a vários níveis, nomeadamente, quais as estratégias a adotar, qual a forma mais adequada para abordar os temas propostos pela educadora cooperante e quais as atividades a realizar e a sua planificação, assim como a avaliação das mesmas, tudo isto devido ao facto de se tratar de crianças muito pequenas. Contudo, neste momento tenho a consciência de que o educador deve planificar e refletir acerca da intencionalidade educativa tendo em conta a linha pedagógica com que mais se identifica. No entanto, deve ter sempre presente a diversidade do seu grupo de crianças e a consequente necessidade de adaptação das suas metodologias de trabalho a cada contexto.

Relativamente aos cuidados a ter com as crianças no que diz respeito à sua higiene, à alimentação, à resolução de conflitos entre estas e à disponibilização do carinho e afeto

de que elas tanto necessitam, senti-me completamente à vontade, tendo recorrido à minha experiência profissional. Sinto que agi de acordo com Post e Hohmann (2003, p. 14), que referem que,

“As pessoas que tomam conta das crianças pequenas devem procurar desenvolver relações positivas e recíprocas com elas - relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, do tipo dar-e-receber”

Por exemplo, no início desta P.E.S., por vezes, senti-me frustrada por verificar que nem sempre todas as crianças demonstravam interesse em participar em determinada experiência educativa planeada para um momento, dispersando-se. Comecei a perceber que, nessas situações, deveria dar liberdade a essas crianças para desenvolverem outra atividade em que estivessem interessadas, ao invés de insistir em captar a sua atenção para a atividade que eu pretendia proporcionar.

Outra das dificuldades sentidas, no início, prendia-se com o facto de acolher os sinais dados pelas crianças durante as atividades, as rotinas ou simplesmente nas suas brincadeiras livres e transformá-las em momentos de aprendizagens (consultar reflexão da 11ª semana de P.E.S., apresentada no anexo 1).

Sei que, tendo em conta os interesses das crianças, podemos proporcionar experiências educativas motivadoras e, conseqüentemente, aprendizagens significativas. Para o final da P.E.S. já percecionava esses aspetos com maior facilidade, começando a integrá-los na minha ação educativa. Recordo-me, por exemplo, que no momento da higiene, lavávamos as crianças com água quente, por estarmos no inverno e, por isso, algumas crianças diziam: “*tá quentinha*”. Então, eu ia mencionando o facto da água com que lavavam as mãos e o rosto estar quente ou fria, abrindo também a torneira da água fria, para que as crianças pudessem distinguir a água quente da água fria. Por vezes, também lhes ia dizendo “vamos abrir/fechar a torneira”, “vamos subir/descer o estrado para ficarmos mais altos e assim conseguirmos chegar ao lavatório para lavarmos as mãos”... quando as crianças olhavam pela janela e eu lhes chamava a atenção para o tempo que estava, quando as crianças faziam construções com os jogos, colocando as peças, umas sobre as outras e, por vezes diziam: “*tá gande*” e eu corrigia, dizendo-lhes que estava alto ou que a construção da outra criança que também brincava com o jogo estava mais baixa...

Senti também algumas dificuldades na realização da planificação, que tem como principal objetivo preparar a ação do educador e a gestão do tempo, e que consiste em “desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar

acontecimentos/situações, architectar um plano/programa” (Dias, 2009, p. 29). A par da planificação, também a avaliação me provocou algumas dificuldades. Deparei-me muitas vezes com as questões: “O que vou avaliar?, como vou avaliar?, e como farei essa observação?” Dado que mais importante que avaliar o produto é avaliar o processo, esta observação tornou-se, também, bastante difícil, devido ao facto da avaliação “se consubstanciar na observação da criança em acção e na observação do contexto” (Dias, 2009, p. 29), o que exigia, da minha parte, disponibilidade momentânea para realizar essa observação, o que nem sempre acontecia, devido ao apoio exigido por outras crianças. No entanto, ao longo da P.E.S., verificou-se, na realização das planificações uma evolução positiva (ver anexo 2).

Para além de perceber durante esta prática pedagógica a importância da observação, percebi, também, a importância de outros processos como o registo, a documentação, a planificação e a avaliação. De acordo com Parente (2011, p. 14),

“Os adultos que trabalham em creche devem colocar a observação, o registo, a documentação, e a planificação no centro da sua prática e este processo deve ser entendido como fundamental para apoiar e criar oportunidades para as crianças. Os adultos que observam as crianças sabem e reconhecem a importância dos direitos da voz da criança quando planificam e refletem sobre os tipos de apoio que devem providenciar.”

Em suma, durante este percurso, vivenciei muitas emoções como a alegria e o prazer por conviver diariamente com aquelas crianças, mas também o desespero, pois senti sempre muitas dificuldades em conciliar a minha vida pessoal com a profissional e com o curso, principalmente, com a Prática Pedagógica. Senti, muitas vezes, nervosismo e ansiedade, por sentir que estava a ser observada e avaliada, tendo consciência de que, esse facto, condicionou as minhas atuações.

Finalizada esta P.E.S. considero que, ultrapassados os receios e dúvidas iniciais, fui melhorando consideravelmente a minha prestação. Penso, no entanto, que seria importante prolongar um pouco mais a nossa prática neste contexto, pois sairíamos mais seguras e fortalecidas e também porque tem que existir o tempo necessário para que consigamos cativar, adquirir a confiança das crianças e conhecê-las melhor. Pretendo com isto dizer que é necessário conhecer os interesses e necessidades das crianças, os seus desejos e os conhecimentos que estas já possuem, de forma a adequar a nossa ação educativa (Dias, 2009).

Reconheço que fiz aprendizagens e que me consegui libertar sentindo-me, atualmente, muito mais à vontade neste contexto.

Percebi, que deveria adotar uma postura menos centralizada, mais discreta, no entanto, não menos importante, na medida em que deveria ser intervencionista, promotora da autonomia das crianças e afetiva (De Vries, 2004).

Através desta experiência e de pesquisas que se revelaram necessárias, consegui obter dados que, reconheço, me permitiram aprofundar e adquirir novas competências, o que me permitiu evoluir enquanto futura educadora, valorizando atualmente aspectos que até agora, confesso, me passavam um pouco despercebidos.

Enquanto educadores temos que estar sempre disponíveis para nos atualizarmos estando em constante aprendizagem, pois só assim conseguiremos progredir e realizar um bom trabalho em prol das nossas crianças, que na minha opinião, são o melhor que o mundo tem!

Parte II – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

“A educação pré-escolar constitui uma etapa educativa importante pela sua influência nos primeiros anos de vida e na configuração de um indivíduo. (...) possibilita o início do seu processo de socialização e individualização, fomentando o desenvolvimento das relações afectivas com os seus companheiros e a formação da sua identidade pessoal” (Fontao, 2000, p. 167)

Introdução

A parte II do presente relatório, divide-se em dois grandes pontos: o ponto A e o ponto B. No ponto A, apresento a dimensão reflexiva em contexto de jardim de infância, que diz respeito às experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas neste contexto, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, ao longo do segundo semestre do ano letivo 2012/2013.

Tal como na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, também neste novo contexto me surgiram dúvidas e, inseguranças relativamente aos métodos e estratégias a utilizar com o grupo de crianças, à planificação, à avaliação e à metodologia de trabalho de projeto em jardim de infância. Se, por um lado, sentia que a minha experiência profissional iria facilitar o meu relacionamento com o grupo, por outro lado, sabia que cada grupo é um grupo e que cada criança é especial e única. Por isso, teria que, em primeiro lugar, tentar conhecê-las para, depois, adequar as estratégias/metodologias àquele grupo em particular.

Assim, neste ponto, apresento o meu percurso em contexto de jardim de infância, dando a conhecer a instituição, a sala e o grupo de crianças e relatando algumas situações experienciadas e aprendizagens que fiz com as mesmas. Por fim, apresento o projeto que foi desenvolvido com as crianças intitulado “Os Faróis”.

No ponto B, apresento a dimensão investigativa realizada no âmbito do projeto atrás referido. O estudo tem como objetivos descrever a participação do pai de uma das crianças envolvidas no projeto, identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com as propostas deste pai e tentar perceber o ponto de vista das crianças e do pai sobre a sua participação/envolvimento no projeto. Este ponto subdivide-se em dois tópicos: os pontos do primeiro tópico contemplam a fundamentação teórica, seguindo-se os pontos do segundo tópico que abordam a metodologia, a pergunta de partida e os objetivos do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, a

apresentação e leitura dos dados, a análise e discussão dos dados e por fim, a conclusão do relatório.

A) Dimensão reflexiva em jardim de infância

1. Apresentação do contexto educativo²

Com o intuito de dar a conhecer a realidade educativa em que estive inserida e onde realizei inúmeras aprendizagens, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, no segundo momento Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância, irei fazer uma breve apresentação da instituição, da sala e do grupo de crianças.

1.1. Instituição educativa da rede pública

A instituição onde efetuei a Prática de Ensino Supervisionada durante o segundo semestre, pertencia à rede pública do Ministério da Educação, estava agregada ao Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens na Marinha Grande.

Era um edifício, no qual no primeiro andar funcionava, há 30 anos, o Primeiro Ciclo do Ensino Básico e no rés-do-chão, a Educação Pré Escolar.

O rés-do-chão, pertencente à Educação Pré Escolar, era constituído por cinco salas, quatro das quais funcionavam como salas de jardim de infância (sala 1, sala 2, sala 3 e sala 4) e a quinta sala como sala de Componente de Apoio à Família (CAF), onde algumas crianças se dirigiam no fim das suas atividades letivas. Existia, também, uma área polivalente, onde se podiam realizar atividades, uma biblioteca, uma cozinha, uma sala de professores, uma casa de banho destinada aos professores e outra às crianças, e uma arrecadação.

A instituição tinha também um espaço exterior, onde as crianças podiam brincar. Este era constituído por um recreio, vedado com um muro e com árvores que foram recentemente plantadas, bem como alguns canteiros com relva e algumas flores sazonais. Neste espaço, existia ainda um campo de jogos, preparado para a realização de diversas práticas desportivas, um anfiteatro, e um tanque de areia com vários aparelhos. Os diversos equipamentos, tanto das salas como dos restantes espaços, iam sendo sujeitos a manutenção ou substituição ao longo dos anos.

² As informações que surgem neste ponto são relativas à recolha de dados realizadas em março de 2013.

1.2. Caracterização da sala

A sala de atividades onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, a “ Sala 2”, com crianças de 5/6 anos, caracterizava-se por conter várias áreas, designadamente, a área do jogo simbólico, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da música, a área das ciências, a área dos jogos matemáticos, a área da escrita, a área da comunicação e, por último, a área do computador. Continha, também, materiais adequados à faixa etária das crianças que a frequentavam como, por exemplo, representações de bebés, de louças e outros utensílios de cozinha, livros, jogos de encaixe, *puzzles*, entre outros.

A observação desta organização do espaço da sala, promoveu a minha reflexão sobre o assunto. Enquanto educadores, devemos refletir acerca da organização do espaço, tendo em conta o grupo de crianças a que se destina, os seus interesses e necessidades, assim como o conforto das crianças e dos adultos que o frequentam. Conforme refere o Ministério da Educação (1997, p. 37)

“A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

A área do jogo simbólico era composta pela área do castelo, pela área da casinha das bonecas e pela área da quinta. Pelo que pude observar, estas zonas eram extremamente importantes para impulsionarem brincadeiras de faz-de-conta. Nesses espaços, as crianças tinham a possibilidade de ampliar a sua competência de representar e retratar os adultos, desenvolvendo deste modo o seu poder criativo e a sua imaginação. As crianças, enquanto brincavam nestas áreas, interagiam de forma intensa com os colegas do grupo, representavam situações vivenciadas ou observadas no seu dia a dia (como, por exemplo, ir ao supermercado, preparar e tomar as refeições) ou simplesmente imaginadas. A sala continha também uma área destinada à expressão plástica, onde as crianças tinham ao seu dispor uma variedade de materiais (tintas, pincéis, lápis, colas, e diversos tipos de papéis). Estes materiais permitiam às crianças a exploração de variadas texturas, técnicas e o desenvolvimento de imensas competências no domínio da expressão plástica. Os recursos proporcionavam situações para que as crianças pudessem aprimorar a sua destreza manual, a coordenação óculo-manual, a imaginação, a criatividade, assim como o sentido estético.

A biblioteca era outra área de extrema importância que contribuía para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Esta área caracterizava-se por ser bastante agradável, desfrutava de luminosidade natural por se situar perto de uma janela e evidenciava conforto pois estava disposta junto a uns *puf's* onde as crianças podiam usufruir dos livros, sempre que pretendessem, bastando que informassem a educadora ou as alunas estagiárias dessa intenção. Essa área continha vários livros de literatura para a infância.

Nas paredes da sala encontravam-se aplicados diversos placards onde eram expostos os trabalhos das crianças e quadros de registos de presença e do tempo.

1.3. Caracterização do grupo de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, este era constituído por 25 elementos, 11 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa (excepto duas, uma que tinha nacionalidade ucraniana e outra nacionalidade moldava) e uma pertencia à etnia cigana. Ao deparar-me com esta diversidade fiquei desperta para a importância da educação multicultural que, segundo Banks & Banks (1989, p. 527):

“é um processo cujos objectivos principais são ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos.”

O grupo de crianças frequentava o jardim de infância pelo terceiro ano consecutivo, pelo que já conheciam a educadora responsável e os colegas de grupo, assim como o espaço e as regras básicas de convivência e interação entre pares.

Tendo em conta as observações efetuadas pelo grupo de P.E.S. e a consulta das informações que constavam no Projeto Curricular de Grupo, pude concluir que o grupo de crianças era, de uma forma geral, assíduo e pontual, bastante autónomo (visto que evidenciava facilidade em orientar as suas ações), organizado no que se refere às suas tarefas diárias e empenhado na realização das propostas educativas. É de salientar que havia duas crianças na sala que em alguns momentos revelavam ser capazes de desenvolver trabalho cooperativo (ajudavam colegas com mais dificuldade) o que “cria em ambas um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe - compromisso para consigo mesma e para com os outros -, um sentido de partilha e de cooperação” (Vasconcelos, 1997, p. 115). É também de realçar que as crianças tinham autonomia para utilizar os materiais que necessitavam, assim como eram responsáveis

pela sua arrumação. A maioria das crianças demonstrava grande facilidade em expressar-se oralmente, falando fluentemente, apesar de algumas formularem frases mais complexas e apresentarem um léxico mais rico do que outras. Apenas uma das crianças apresentava dificuldades na articulação de alguns fonemas, usufruindo de apoio especializado. Devo referir que todas as crianças já sabiam escrever algumas palavras e, algumas delas também já sabiam ler, pois, de acordo com Stoppard (2007), é durante esta faixa etária que, para além da linguagem se tornar mais fluente, as crianças começam também a fazer a associação entre a palavra falada e a palavra escrita. Gostavam de comunicar as suas vivências, partilhando-as com os adultos da sala e com os colegas de grupo. Estas crianças sabiam expor as suas ideias e pensamentos perante o grupo o que permitia conhecer os seus interesses e, desta forma, promover propostas educativas que se revelassem mais significativas para elas.

2. A importância da observação

Apesar do processo de observação ter ocorrido ao longo de todo o semestre, durante a primeira semana, dediquei-me, sobretudo, à observação do grupo e da prática docente da educadora cooperante. Estes dados recolhidos permitiram-me adequar a minha prática pedagógica aos interesses e necessidades daquelas crianças, assim como utilizar as estratégias que melhor se adaptavam ao grupo em questão.

Tal como refiro na primeira reflexão da Prática de Ensino Supervisionada,

“Esta semana de observação revelou-se muito enriquecedora na medida em que me permitiu conhecer alguns métodos de trabalho, algumas características do grupo de crianças e conhecer a rotina da sala.” (Reflexão da 1ª semana de P.E.S., do 2º semestre, apresentada no anexo 3)

De acordo com Dias (2009, p. 28), “observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz”. Essa informação deverá ser mobilizada de forma a contextualizar e projetar a ação educativa de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Para além de observar, o educador deve também escutar as crianças com atenção, visto que a observação e a escuta atenta das vozes das crianças “ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablom, Dombro, Dichtelmiller, 2009, p. 33). Assim, a tomada de consciência da importância da observação e da escuta atenta das crianças, permitiu-me refletir sobre o que via e ouvia, de forma a contextualizar e planificar a minha ação educativa e, desta forma, ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças

propondo experiências educativas mais significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Também a observação dos comportamentos e ações das crianças me permitiu conhecer quais os seus interesses e desejos, por exemplo, perceber que a maioria das crianças do grupo, gostavam de ouvir e recontar histórias, partilhar experiências vivenciadas no seu quotidiano com os colegas e de brincar e cuidar da porca da índia “Chupeta”³. Denotou-se também, no grupo, um especial interesse por “Faróis”. Desde os três anos que aquelas crianças ouviam falar de faróis através de uma das crianças do grupo que costumava passar férias e fins de semana em faróis, com o pai, que era faroleiro. Para além disso, os faróis também faziam parte do quotidiano de muitas crianças do grupo, uma vez que existia um farol a apenas nove quilómetros do jardim de infância, num local onde habitualmente passeavam com as famílias ao fim de semana.

Assim, a partir de uma observação atenta das ações e dos comportamentos das crianças, que se prolongou durante toda a prática pedagógica, aproveitando “a riqueza de ideias que a observação traz a cada dia” (Jablom et al., 2009, p. 21), assim como a escuta das suas vozes “sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 31), foi-nos possível perceber quais os interesses e motivações das crianças e passar à planificação e intervenção educativa.

3. As rotinas em jardim de infância

Recordo que, durante o período de observação, e à semelhança do que aconteceu em contexto de creche, percebi também a importância das rotinas, uma vez que, observando todas as ações diárias das crianças, as rotinas não eram exceção, levando-me a refletir sobre as mesmas. Por isso, mencionei esse aspeto na primeira reflexão em contexto de jardim de infância, referindo,

“No que diz respeito às rotinas e de acordo com Post e Hohman (2003) as crianças dependem dos hábitos que concebem e a segurança que estes transmitem facultam a existência de uma predisposição para as aprendizagens. Ao refletir sobre as diferentes rotinas instituídas na sala, tomei consciência de que todas elas são importantes para o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas e domínios visto que, cada rotina tem a sua especificidade promovendo diferentes interações consoante a rotina e o espaço onde cada uma se desenvolve.” (Reflexão da 1ª semana de P.E.S., do 2º semestre, apresentada no anexo 3)

³ Chupeta é o nome de uma porca da índia presente na sala de atividades.

O facto de as crianças saberem quais as diversas tarefas a realizar ao longo do dia e a sua sequência, facilitava a organização das mesmas, e conseqüentemente, acalmava o grupo. Para além disso, todas as rotinas tinham sempre uma intencionalidade educativa, promovendo aprendizagens nas crianças. Recordo, como exemplo, a marcação diária da data e das suas presenças, efetuada pelas crianças, nos respetivos quadros de registos. Após essa marcação, estabelecia-se uma conversa em grande grupo, na qual se exploravam algumas noções temporais como: qual o dia da semana (a que corresponde numericamente esse dia tendo em conta os sete dias da semana ou tendo em conta apenas os dias da semana de trabalho), qual o mês e qual a sua posição numérica relativamente aos doze meses do ano. Fazia-se, também, uma associação do dia da semana à figura geométrica que lhe correspondia no quadro de registos. Por fim, as crianças contabilizavam as faltas dos colegas do grupo. Através desta rotina, as crianças tinham oportunidade de se desenvolver na Área de Formação Pessoal e Social (através da conversa despoletada) e na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem e abordagem à escrita, assim como no domínio da matemática, no qual, eram desenvolvidas várias noções matemáticas. De acordo com o Ministério da Educação, (1997, p. 73) “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico – matemático intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”, tal como para apoiar as outras áreas de conteúdo e os seus domínios.

4. A planificação em jardim de infância

“Para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como forma de organizar o trabalho e o tempo.” (Dias, 2009, p. 29)

Tal como aconteceu em contexto de creche, a planificação suscitou algumas dúvidas, levantando algumas questões: “Qual o sentido de planificar?”, “Como vamos estruturar a planificação?”, “Quais os itens a colocar?”

Depois de eu e a minha colega de grupo refletirmos sobre estas questões compreendemos que a planificação serve de suporte ao desempenho do educador ajudando-o a organizar, adequar e a delinear a sua prática educativa, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. De acordo com Tavares & Alarcão (1985, p. 158-159), planificar implica

“definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares.”

Numa fase inicial, decidimos estruturar uma grelha (conforme se pode ver no anexo 4), onde colocámos os seguintes itens: contextualização, horas, intencionalidade educativa, competências a desenvolver, proposta educativa (que incluía “tempo de conversa em grande grupo”), recursos humanos, recursos materiais, avaliação e bibliografia. De forma a percebermos o que se pretendia em cada item, eu e a minha colega de grupo realizámos um exercício, no qual descrevemos o objetivo de cada item (ver anexo 5). Ao longo das semanas, fomos fazendo algumas alterações, nomeadamente ao nível da intencionalidade educativa, das competências e no item da avaliação (que alterámos para “dados para a avaliação”) porque, inicialmente, estávamos demasiado focadas nos resultados/produtos das propostas educativas. Ao longo da prática pedagógica, passámos a valorizar mais o processo de aprendizagem das crianças, ou seja, começámos a perceber que, enquanto educadores, devemos refletir acerca das experiências educativas que proporcionamos tendo sempre em conta as crianças na sua individualidade. Assim, temos que compreender se as atividades são do seu agrado, e se são significativas para elas indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, ou seja, se faz sentido desenvolver com as crianças determinada proposta educativa. Assim, na intencionalidade educativa, tentámos pensar na proposta, do ponto de vista daquilo que esta permitia à criança desenvolver. Nas competências, focámo-nos mais na ação da criança naquela situação concreta que planificávamos. Em relação à avaliação, alterámos o nome do item para “dados para a avaliação” e começámos a escrever algumas questões que estivessem relacionadas com a intencionalidade educativa e com as competências a desenvolver pela criança a partir daquela proposta. Essa alteração deveu-se ao facto de percebermos que precisaríamos de dados que nos permitissem refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, ou seja, sobre as ações das crianças durante as propostas educativas (como faz determinada tarefa) e não apenas sobre os resultados dessas mesmas ações (se é ou não capaz de executar a tarefa).

A planificação, foi um exercício sobre o qual eu sempre senti alguma dificuldade nomeadamente ao nível da sua construção, porém, a cada semana que passava, tentava adaptar-me consoante os *feedbacks* que nos eram dados, de forma a tentar melhorar. Ao longo destas semanas fomos percebendo também que, “Quando se planifica, os processos cognitivos são desmontados, consciencializados, pessoalizados e toda a ação é (deverá ser) sujeita a reflexão” (Dias, 2009, p. 29). Assim, “planear implica que o

educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Fui percebendo, também, ao longo desta P.E.S., que é possível planificar com as crianças e que isso é muito importante, na medida em que,

“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (Ministério da educação, 1997, p. 26)

Quando planificamos com as crianças estas assumem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento proporcionando, também, oportunidades de aprendizagem aos seus pares, através das experiências vivenciadas e partilhadas com os colegas do grupo. Relembro uma situação em que pude constatar a importância de se adotar uma postura onde as crianças têm voz e podem planificar com os adultos, em grupo.

Num dos últimos dias de Prática de Ensino Supervisionada, durante o período de acolhimento, enquanto conversávamos com as crianças sobre uma possível exposição dos trabalhos realizados no âmbito do projeto “Os Faróis”, uma das crianças sugeriu que se fizesse um livro sobre a história do farol de São Pedro de Moel para apresentar nessa exposição. Como a maioria das crianças concordou, deu-se início a essa atividade. À medida que as crianças foram expondo as suas ideias, a aluna estagiária ia registando, e em conjunto foi-se construindo a história. Através do que as crianças foram dizendo, foi possível verificar muitas das aprendizagens que estas adquiriram durante o desenvolvimento do projeto “Os Faróis”. Terminado o registo escrito, algumas crianças sugeriram que fosse redigido no computador e, posteriormente, ilustrado. Assim, uma das crianças ilustrou a capa, e as restantes fizeram as ilustrações das outras páginas, que permitiram enriquecer e complementar o texto, uma vez que “O desenho pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

O livro, na minha opinião, ficou muito apelativo. Notava-se, também, por parte das crianças, que este livro tinha um significado especial para elas. Manuseavam-no com apreço e sentiam-se orgulhosas, talvez porque foi construído partindo das suas ideias e dos seus conhecimentos, porque era uma produção do grupo. Conforme refiro na penúltima reflexão deste semestre,

“Ao longo destas semanas de Prática Pedagógica, tenho percebido, cada vez mais, a importância de uma pedagogia construtivista. Esta semana não foi exceção, na medida

em que, partindo de uma situação espontânea, em que uma criança sugeriu a construção de um livro sobre os faróis para apresentarmos na nossa exposição, se realizou uma experiência significativa, não só para esta criança, mas para o grupo em geral.” (Reflexão da 14ª semana de P.E.S., do 2º semestre, apresentada no anexo 3)

O facto de esta ideia ter surgido espontaneamente por parte de uma das crianças levou-me a refletir, uma vez mais, sobre a importância de se adotar uma pedagogia construtivista, segundo a qual a aprendizagem resulta dos interesses das crianças e, conseqüentemente, da sua motivação/envolvimento naquilo que, para elas, é mais significativo ajudando-as a compreender o mundo que as rodeia (Devries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, Sales, 2004). Tendo em conta as linhas de uma pedagogia do tipo sócio construtivista defendo que “o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado. O conhecimento é uma actividade social gerada através de um processo de negociação e consenso” (Vasconcelos, 1997, p.37). Esta pedagogia promove o envolvimento das crianças, levando-as a assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e a valorizar as experiências que têm oportunidade de vivenciar.

Quanto ao papel do educador, percebi, uma vez mais, que este deverá observar as ações espontâneas das crianças para identificar os seus interesses, de forma a planificar atividades estimulantes e desafiantes, pedindo às crianças que colaborem, apresentando as suas ideias e sugestões acerca daquilo que pretendem aprender, dando-lhes oportunidade para que façam as suas próprias escolhas, isto é, deve incentivar “o desenvolvimento dos interesses e dos valores das crianças por meio do estímulo de suas intenções nas atividades” (Devries et al., 2004, p. 23). Deverá, também, promover a cooperação e a partilha de saberes, ideias, sugestões e opiniões, entre as crianças e com os adultos, acerca das experiências que vão vivenciando (Devries et al., 2004). Cabe ainda ao educador apoiar as crianças no aprofundamento de questões e na construção de conceitos mais austeros a partir dos conhecimentos prévios das crianças, assim como decidir sobre a necessidade de se procurar mais informação e onde poderão fazê-lo (Ministério da Educação, 1997).

No início desta prática pedagógica assumia uma postura mais transmissiva, no entanto, aos poucos fui percebendo a importância de escutar as ideias, opiniões e sugestões das crianças, o que me conduziu a adotar uma perspectiva sócio construtivista. Por sua vez, esta linha pedagógica conduziu-nos à metodologia de trabalho de projeto, desenvolvida com as crianças, ao longo desta prática pedagógica, na medida em que, partindo dos seus interesses, do seu quotidiano, das suas vivências e da partilha dessas experiências,

surgiu o projeto “Os Faróis”, que se revelou muito significativo para todas as crianças e através do qual se realizaram muitas aprendizagens. Ainda na penúltima reflexão de P.E.S. eu referia,

“Enquanto futura profissional em educação de infância procurarei adotar este tipo de pedagogia, estando atenta a este tipo de sinais que as crianças nos vão dando. Aproveitando-os, conseguirei, certamente, proporcionar às crianças experiências educativas significativas que, por sua vez, facilitarão o seu envolvimento e, conseqüentemente, as suas aprendizagens e o seu sucesso pessoal e educativo.” (Reflexão da 14ª semana de P.E.S., do 2º semestre, apresentada no anexo 3)

5. A realização das propostas educativas em jardim de infância

Ao longo das quinze semanas de P.E.S., foram planificadas e proporcionadas experiências educativas que procuraram ir ao encontro das características específicas, dos interesses e necessidades demonstradas pelo grupo de crianças. Para além das experiências educativas no âmbito do projeto “Os Faróis” (ver pontos 8.1.1, 8.1.2 e 8.1.4) as crianças tiveram oportunidade de ver como se faz massa-de-cores e, posteriormente, manipulá-la e moldá-la; fazer digitinta; pinturas livres, utilizando o cavalete, fazer manjericos (na época em que se comemoraram os Santos Populares) e de realizar um painel que representava a estação do ano em que estávamos (a primavera), para decorar um espaço comum da entrada do jardim de infância. De entre todas as experiências proporcionadas destaco a atividade do painel da primavera pelo significado que teve para mim pois permitiu a participação de todas as crianças que frequentavam o jardim de infância. Lembro-me que após o período de acolhimento, conversei com as crianças acerca desta atividade que iríamos desenvolver, lembrando-lhes o que tínhamos planificado no dia anterior para fazer a decoração do painel. Acordámos que iríamos distribuir as diversas tarefas por pequenos grupos de crianças, ficando cada grupo responsável por realizar uma das seguintes tarefas: fazer flores, relva e folhas em papel crepe e pintar o tronco e os ramos da árvore. Decidimos também fazer pipocas para decorar a árvore da primavera. Esta atividade realizou-se num espaço comum às três salas do jardim de infância. Iniciei a proposta educativa com uma conversa com as crianças sobre o que tínhamos planeado fazer e para que serviam as pipocas. De seguida, as crianças tiveram oportunidade de ver e contactar com um grão de milho e com uma pipoca e, perante a sua curiosidade, perceber através da nossa conversa em grande grupo e do que visualizaram, como é que um grão de milho se transformava

numa pipoca. As pipocas para além de servirem de decoração no painel, representando as amendoeiras em flor, serviam também para as crianças comerem.

Como as crianças gostam bastante de pipocas e visto que o painel tinha como finalidade decorar um espaço comum a todas as salas, pensámos, durante uma conversa em grande grupo com as crianças, alargar esta atividade aos outros grupos do jardim de infância. Deste modo, falámos com as educadoras das respetivas salas, que gostaram da ideia e connosco combinaram como poderíamos proceder para que todos os grupos participassem.

Devo referir que, embora esta atividade tenha sido realizada com todas as crianças das diferentes salas do jardim de infância, em sistema de rotatividade, decorreu de forma calma e foi notório o entusiasmo das crianças em participar. Por fim, colámos algumas pipocas no painel, concluindo a sua decoração. Para mim foi uma experiência importante porque permitiu a envolvimento e cooperação de todos os grupos do jardim de infância num projeto comum, tendo as crianças demonstrado grande entusiasmo e interesse em participar naquela atividade. As crianças tiveram, ainda, oportunidade de conversar em grande grupo trocando experiências entre adultos e crianças de diferentes faixas etárias. Como refiro na reflexão dessa semana:

“Este dia foi, para mim, muito gratificante, na medida em que, foi possível envolver todas as crianças do jardim de infância na mesma atividade, da qual resultou um painel para decorar um espaço comum com o qual todas as crianças se poderão identificar e sentir que cooperaram na sua realização, visto que “o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos” (Ministério da educação, 1997, p. 39), (Reflexão da 11ª semana de P.E.S., do 2º semestre, apresentada no anexo 3)

Em suma, durante a nossa intervenção procurámos proporcionar experiências educativas motivadoras e com significado para as crianças proporcionando bons momentos para se desenvolverem e aprenderem nas diversas áreas de conteúdo e em todos os seus domínios. Em todas as experiências educativas proporcionadas, tivemos sempre em conta o desenvolvimento harmonioso e a participação ativa de cada uma das crianças no processo de construção do seu próprio conhecimento, refletindo sobre essas mesmas experiências como forma de avaliar a nossa ação educativa assim como o desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante a realização dessas atividades.

6. A avaliação e a sua finalidade em contexto de jardim de infância

No que diz respeito à avaliação senti também algumas dificuldades. O facto de, no início, eu e minha colega de grupo, tentarmos avaliar vários aspetos das diversas propostas educativas, dificultou o processo, conduzindo ao incumprimento desse nosso objetivo. À medida que as semanas foram passando, fomos diminuindo, na planificação, a quantidade de aspetos a avaliar. No entanto, continuámos a observar atentamente todas as ações das crianças durante as propostas educativas e a refletir sobre as estratégias que adotávamos, durante as reflexões semanais, com vista a “adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Dias, 2009, p.30). Desta forma, mobilizei as informações recolhidas durante essas observações, no sentido de melhorar a minha ação pedagógica, adequando-a às necessidades e interesses das crianças envolvidas e ao contexto em que estávamos inseridos, tornando-a mais significativa. A recolha dessas informações permitiu-me também delinear/ajustar estratégias, assim como adequar as propostas educativas ao nível de desenvolvimento das crianças e pensar nos materiais a utilizar tendo em conta as opiniões/sugestões das crianças. Conforme refere o Ministério da Educação (1997, p. 27) “a avaliação é suporte do planeamento” devendo ser realizada com as crianças, representando, desta forma, uma atividade educativa, e também uma base de avaliação para a ação do educador. Não nos podemos, por isso, esquecer que é fundamental que a criança tenha um papel ativo, devendo o educador “conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; avaliar com ela (e não para ela) a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011 pp. 36-37). Ao longo desta prática pedagógica, a avaliação/reflexão com as crianças sobre as atividades era feita após a realização das mesmas, em que nos reuníamos na área dos *pufs* onde conversávamos em grande grupo dando oportunidade às crianças de expressarem as suas opiniões acerca do que tinha sido desenvolvido e ideias/sugestões para melhorarmos essas propostas educativas.

Ao longo desta P.E.S., fui percebendo que a avaliação facilita a construção de planificações focadas nos interesses e dificuldades das crianças, promovendo, desta forma, o seu desenvolvimento harmonioso. Ao avaliar e refletir sobre as experiências educativas, foi possível identificar a sua motivação e as dificuldades das crianças em realizar determinada tarefa (por exemplo, algumas crianças tinham dificuldade em recortar ou em utilizar algumas técnicas de colagem). Ao tomar consciência desse facto,

foi possível regular a minha intervenção no sentido de planejar atividades que recorressem a essas técnicas ajudando as crianças a tomarem consciência daquilo em que deveriam melhorar, orientando-as e dando-lhes sugestões para que elas experimentassem e aprendessem autonomamente. Percebi também que “No contexto da educação pré-escolar a avaliação é um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com os processos do que com os resultados” (Dias, 2009, p. 30). Tal como refere Zabalza (1992), na educação de infância, a avaliação é tão importante como nos outros níveis do sistema de ensino, sendo fundamental para um bom desempenho dos profissionais de educação. Deve visar o desenvolvimento das crianças de uma forma formativa em vez de quantificar resultados.

Confesso que no início da prática pedagógica, ao propor uma experiência educativa, tinha como principal objetivo a concretização com sucesso e o produto dessa mesma proposta. Apesar disso ser importante, penso que, enquanto educadores, devemos pensar em primeiro lugar nas crianças, naquilo que elas pretendem e podem fazer, proporcionando-lhes o bem-estar físico e emocional e oportunidades para que elas se possam desenvolver e aprender, mantendo um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Assim, durante esta P.E.S., passei a valorizar mais o “processo” e conseqüentemente a procurar uma avaliação que envolvia as ações das crianças, do que o “produto” dessas mesmas ações (embora estivesse atenta também aos resultados). Recordo, por exemplo, uma atividade em que as crianças teriam que utilizar o recorte e, em que dei por mim a observar como é que as crianças recortavam ao invés de observar, tal como tinha planificado, o produto final dessa ação (se eram capazes de recortar ou não).

Em suma, ao longo desta prática pedagógica, através das experiências diárias vivenciadas e refletidas e de algumas pesquisas que realizei descobri qual a importância da avaliação neste contexto. Trata-se de um processo fundamental à prática do educador, auxiliando-o no seu desempenho, tornando-o mais eficaz e mais adequado ao grupo de crianças em questão, na medida em que o conduz à reflexão das suas estratégias e opções metodológicas, tendo em conta o contexto, o grupo de crianças em geral e cada criança na sua individualidade.

7. Considerações finais sobre a P.E.S. em contexto de jardim de infância

Ao longo destas quinze semanas fui tomando consciência de que é fundamental que o educador observe e escute as crianças de forma a estar atento aos sinais que elas nos vão dando acerca das suas necessidades e interesses. É importante que o educador de infância partilhe com as crianças experiências, promova a partilha das vivências das crianças entre si e proporcione propostas educativas tendo em conta as Orientações Curriculares para a educação pré escolar, a fim de favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”(Ministério da Educação, 1997, p.15).

Esta experiência contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e enquanto futura educadora de infância, na medida em que promoveu uma constante reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento do meu lado crítico e reflexivo acerca das minhas ações e, também, dos comportamentos das crianças mediante os estímulos. É imprescindível que se adequa a prática docente, adaptando-a a cada realidade. É fundamental que nos mantenhamos em constante formação para que possamos evoluir enquanto profissionais de educação, de forma a podermos proporcionar às crianças oportunidades para se desenvolverem adequadamente, a partir de experiências significativas e, por isso, potenciadoras de reais aprendizagens.

Em jardim de infância nem tudo é fácil, mas uma coisa é certa, todas as oportunidades e momentos podem resultar em aprendizagens e novos conhecimentos.

Considero que esta Prática Pedagógica foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora, onde com o apoio da educadora cooperante e da professora supervisora, tive oportunidade de realizar muitas aprendizagens.

Não podia terminar esta reflexão sem referir a importância que a metodologia de trabalho de projeto teve durante o meu percurso. Quando nos foi sugerido que adotássemos esta metodologia, sentimo-nos, eu e a minha colega de grupo, um pouco inseguras, dado que seria primeira vez que a iríamos desenvolver. No entanto esta foi, devo confessar, uma agradável surpresa, como refiro no ponto seguinte (ponto 8).

8. A metodologia de trabalho de projeto: uma nova experiência

“o trabalho de projeto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e

aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas e objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado especial para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos. O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz e Chard, 1997, p. 5).

Ao iniciarmos a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim de infância, foi-nos proposto pela professora supervisora e pela educadora cooperante que experimentássemos desenvolver um projeto com as crianças numa lógica de trabalho de projeto.

No início fiquei um pouco reticente pois, para além de já ter efetuado algumas pesquisas nesse âmbito, sentia-me pouco à vontade para a desenvolver uma vez que seria a primeira vez que iria contactar com esta metodologia. Outro dos meus receios foi o facto de saber que teríamos que desenvolver um projeto que despoletasse a partir de algum interesse das crianças, sentindo que esse “ponto de partida” poderia não ser facilmente percecionado por mim e pela minha colega de estágio. No entanto, estes receios revelaram-se infundados, na medida em que o projeto desenvolvido surgiu espontaneamente a partir da conversa entre duas crianças, que rapidamente atraiu a atenção das restantes crianças do grupo.

Para desenvolvermos este projeto com as crianças senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca desta metodologia. Assim, descobri que apesar de o significado de “projeto” ser, de alguma forma variável em alguns países, todos eles salientam a parte do currículo que estimula as crianças a dedicarem as suas capacidades emergentes em atividades informais com a finalidade de promoverem e otimizarem a sua compreensão acerca do mundo que as rodeia (Katz e Chard, 1997). A sua duração poderá ser por um período de dias ou semanas, dependendo da natureza do projeto, pois “Ao contrário das brincadeiras espontâneas, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (Katz e Chard, 1997, p. 3-4).

Assim, a pedagogia de projeto é um método de trabalho que estimula as crianças a “tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado” (Edward, Gandini & Forman, 1999, p.38).

Seguindo uma pedagogia organizada e estruturada em torno de um projeto iremos obter múltiplas possibilidades de aprendizagens, de respostas às necessidades particulares de cada criança e de resolução de problemas. Estes projetos, como atrás referi, podem ter

uma curta duração ou prosseguir após reformulações que se revelem necessárias, podendo partir da iniciativa das crianças ou através da nossa sugestão, visto que “os professores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Hoyuelos, 2004, citado por Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 113).

Ainda segundo esta metodologia, deveremos facultar às crianças oportunidades para que “*aprendam a ser*”, desenvolvendo competências específicas ao cooperarem no decurso do projeto, promovendo a sua auto estima, edificando o seu desenvolvimento, ao “*aprender a fazer*” e transferindo as suas aprendizagens para outras circunstâncias, permitindo-lhes tomar decisões e solucionar problemas (Vasconcelos, 1998).

Também de acordo com Vasconcelos (1998), a metodologia do projeto envolve quatro fases que, não deixando de poder ser flexíveis, se complementam e relacionam entre si: a “Definição do problema”, a “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, a “Execução” e, por último, a “Avaliação/Divulgação”. A “Definição do problema” é a fase em que o projeto surge quando algo suscita o interesse de uma ou mais crianças. O ponto fulcral desta fase é estabelecer uma base comum entre os intervenientes em que estes partilham e registam ideias, vivências e conhecimentos prévios que as crianças possam ter acerca desse mesmo assunto. Ainda nesta fase são delineados os planos para procederem às investigações e recolha de informação. A segunda fase diz respeito à “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, onde são definidos os passos a seguir para a resolução do problema. A terceira fase corresponde à “Execução”, levando as crianças para o “campo da investigação”, reunindo informação através da observação, para planearmos com elas as atividades a desenvolver, permitindo a sua reflexão sobre o que estão a fazer. Por último, a quarta fase, em que se procede à “Avaliação/Divulgação” do projeto desenvolvido, na qual as crianças divulgam todo o seu trabalho realizado para encontrar as respostas às suas questões e a resolução para o problema colocado. Esta divulgação será sucinta e representativa das aprendizagens realizadas pelas crianças, possibilitando a realização de uma auto avaliação (Ministério da Educação, 1997).

Durante o decurso do projeto, o educador assume um papel de mediador do processo, orientando, aconselhando e dando sugestões. Poderá também ampliar “a diversidade do processo interactivo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as suas contribuições.” (Vasconcelos, 1998, p. 101-102).

8.1. Descrição do projeto: “Os Faróis”

Durante a Prática Pedagógica em contexto de jardim de infância, tivemos oportunidade de desenvolver com as crianças um projeto que se intitulou “Os Faróis”. Neste projeto participaram, para além das crianças e das alunas estagiárias, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa, dois professores que lecionavam no jardim de infância (o professor de Expressão Musical e o professor de Expressão Motora) e as famílias das crianças. Este projeto desenvolveu-se, de acordo com Vasconcelos (2008), em quatro fases, que de seguida irei apresentar: Fase I - Definição do problema, Fase II - Planificação e desenvolvimento do projeto, Fase III - Execução do projeto e, por último a Fase IV - Divulgação/Avaliação do projeto. Durante todas estas fases, de forma a documentar o processo, o grupo de P.E.S. foi realizando registos semanais das experiências vivenciadas no âmbito do projeto (ver anexo 20).

8.1.1. Contextualização do projeto

Após a interrupção letiva da Páscoa, no dia 2 de abril, durante uma conversa em grande grupo, as crianças quiseram contar aos colegas como e onde tinham passado as suas férias. De entre todas as histórias que surgiram, uma delas despertou um maior interesse no grupo - as férias da B.M., no farol do Algarve. Na semana seguinte, mais propriamente, no dia 8 de abril, este assunto voltou a surgir quando esta e outra criança conversavam uma com a outra.

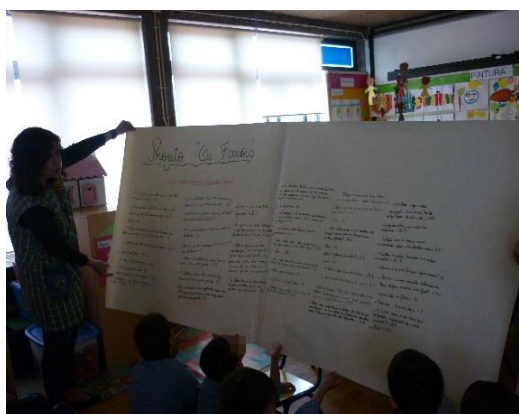
Ao verificarmos que, passados alguns dias, esta conversa sobre o farol voltou a surgir, e percebendo de novo o interesse por parte das outras crianças nessa conversa, as alunas estagiárias possibilitaram à B.M. a oportunidade de voltar a falar, em grande grupo, sobre as suas experiências no farol. Desta forma, seria possível perceber se esse interesse tinha potencial para despoletar um trabalho de projeto com as crianças a partir das suas dúvidas sobre os faróis.

Após este diálogo em grande grupo (ver anexo 6), verificámos que este assunto suscitava muitas curiosidades e em reflexão em equipa decidimos que desenvolveríamos um projeto com as crianças a partir daqui. Desde os três anos que o grupo ouvia as experiências da B.M. que costumava passar férias em faróis (uma vez que o pai era faroleiro), e que partilhavam as suas experiências no farol do Penedo da Saudade, em São Pedro de Moel (a apenas 9 Km do jardim de infância), onde a maioria costumava ir passear ao fim de semana. Tendo em conta também o nosso interesse (meu e da minha

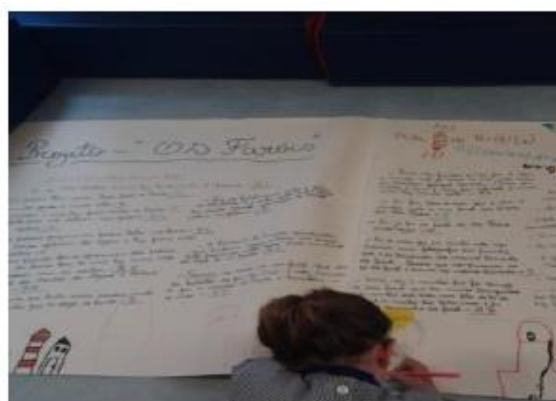
colega de grupo) em desenvolver com as crianças um trabalho utilizando a metodologia de trabalho de projeto, encetamos com as crianças a realização de um projeto, com vista a encontrarmos respostas para as suas questões relativamente aos faróis. Este projeto desenvolveu-se, como referi no ponto anterior, ao longo de quatro fases, que passo a descrever.

8.1.2. Fase I e Fase II: Definição do problema & Planificação e desenvolvimento do projeto

Após a conversa da B.M., em grande grupo, no dia 8 de abril (situação desencadeadora), as alunas estagiárias, procederam ao levantamento das ideias prévias das crianças acerca dos faróis, lançando, ao grupo de crianças, a seguinte questão: “*Quem é que sabe o que é um farol?*” As crianças tiveram oportunidade de intervir apresentando as suas ideias sobre os faróis que, foram, posteriormente documentadas em papel de cenário, ilustradas pelas crianças (ver fotografia 1 e 2), e afixadas num dos *placards* da sala de atividades.



Fotografia 1 - Cartaz com os registos sobre o projeto “Os Faróis”



Fotografia 2 - Cartaz com os registos sobre o projeto “Os Faróis”, ilustrado pelo grupo de crianças

Como podemos ver no excerto que se segue, as crianças revelaram saber algumas coisas sobre faróis mobilizando as suas experiências pessoais de contacto com esta realidade.

- “*Eu sei! Tem umas escadas e uma luz lá em cima... E chaminés.*” (G.L., 6 A.)
- “*Os faróis têm umas luzes para os barcos.*” (I., 6 A.)
- “*É muito “gande” e muito alto.*” (A., 6 A.)
- “*Tem escadas e uma luz “pa” avisar os barcos.*” (C., 6 A.)
- “*Muito forte, para não baterem nas pedras.*” (G.L., 6 A.)
- “*Nas rochas.*” (I., 6 A.)
- “*Porque as pedras pequeninhas podem bater no barco.*” (G.L., 6 A.)
- “*Às vezes os faróis, quando eles se aproximam das pedras, eles ligam uma luz. Os barcos lá têm uma luz mas não conseguem ver as pedras nem as rochas.*” (R.P., 5 A.)
- “*Fui ao farol numa praia, à praia de São Pedro. E já fui lá dentro, tinha uma luz muito grande que é para os barcos verem as pedras.*” (F., 6 A.)
- “*Eu fui com o meu pai e com a minha mãe a um farol, que ficava na praia em São Pedro.*” (I., 6 A.)

- “Eu já fui ao farol de São Pedro, cinco vezes.” (S., 6 A.)
- “Uma vez a minha tia foi comigo a um farol que era muito branquinho e a minha avó tirou uma foto de lá de baixo e a minha tia lá em cima e eu “tava” no tamanho do farol!” (M.F., 6 A.)
- “Um dia fui ao farol mas só que não entrei, só cá debaixo vi uma luzinha branca e uma luzinha amarela em cima...” (B., 6 A.)

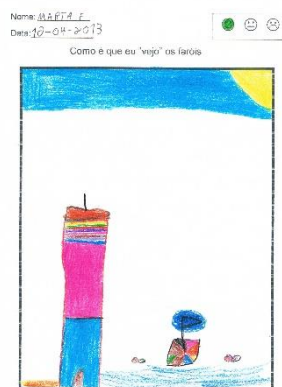
Vendo o entusiasmo das crianças a aluna estagiária perguntou-lhes: “O que gostavam de saber mais sobre faróis?” e surgiram várias curiosidades:

- “Eu gostava de saber como é que eles acendem as luzes.” (G.L., 6 A.)
- “Eu gostava de saber como é que eles rodam a luz.” (G., 5 A.)
- “Como é que as pessoas chegam ao farol?” (B., 5 A.)
- “Como é que eles conseguem ver a luz, num dia tão escuro?” (C., 6 A.)
- “Gostava de saber para que é que os faróis são muito grandes.” (R.M., 5 A.)
- “Eu gostava de saber porque é que eles precisavam da luz dos faróis se têm a luz dos barcos” (B., 5 A.)
- “Olha e outra coisa... Vocês já pensaram? Será que os faróis são todos iguais? Aluna estagiária
- “Como é que os faróis apareceram?” (I., 6 A.)

As dúvidas e questões colocadas pelas crianças, foram registadas e documentadas pelas alunas estagiárias em papel de cenário. Esse registo foi, posteriormente, afixado num dos placards existentes na sala de atividades. Depois foi proposto ao grupo de crianças que realizasse um registo pictórico no qual exprimisse as suas ideias acerca dos faróis, de forma a documentar as suas ideias iniciais acerca dos mesmos, dos quais apresento os seguintes:



Fotografia 3 - Registo pictórico das crianças “Como eu vejo os faróis”



Fotografia 4 - Registo pictórico das crianças “Como eu vejo os faróis”

Ainda no dia 8 de abril de 2013, perante o interesse das crianças em saberem mais sobre os faróis, a aluna estagiária questionou as crianças sobre como poderiam encontrar a informação desejada. Dessa conversa em grande grupo (que pode ser consultada na íntegra no anexo 7) destacam-se as seguintes ideias:

- “No computador!” (G.L., 6 A.)
- “A Bia...” (R.P., 5 A.)

- “O pai da Bia...” (S., 6 A.)
- “Porquê o pai da Bia?” (Aluna estagiária)
- “Porque ele trabalha no farol!” (B., 6 A.)
- “E ele tirava uma fotografia...” (S., 6A.)
- “E como é que ele mandava a fotografia?” (Aluna estagiária)
- “Vinha cá à escola...” (S., 6 A.)
- “E como é que podemos ir buscar mais informação, descobrir aquilo que não sabemos?” (Aluna Estagiária)
- “Também pode ser nos jogos...” (C.,6 A.)
- “Ou então à nossa biblioteca!” (B., 6A.)
- “Também podemos ver no globo que nós temos...” (S., A.)
- “E o que é que podemos ver no globo?” (Aluna estagiária)
- “O sítio dos faróis!” (S.,6 A.)

Após o levantamento de hipóteses, acordámos com as crianças a dinâmica do trabalho a desenvolver no âmbito do projeto, ficando decidido que poderíamos desenvolver as tarefas inerentes, individualmente, em pequeno ou em grande grupo, consoante o momento ou a situação.

Com o intuito de fomentar a participação das famílias no desenvolvimento do projeto, e desta forma, o seu envolvimento no processo de aprendizagem das suas crianças, sugerimos que estas pedissem o seu apoio no sentido de as ajudarem a recolher a informação necessária. Para tal, elaborou-se um documento informativo dirigido aos pais e outros familiares das crianças (anexo 8). Tendo em conta a opinião de Oliveira-Formosinho & Costa (2011, p. 97)

“Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração.”

Desde logo, as crianças começaram a solicitar o auxílio dos seus familiares, que prontamente se envolveram no projeto, empenhando-se em colaborar nas pesquisas e na recolha de materiais que, de algum modo, nos ajudassem a esclarecer as nossas dúvidas e curiosidades.

Tendo em conta que o educador está diretamente envolvido no projeto e que, segundo Vasconcelos (1998, p. 145) “Também para ele o projecto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidade de novos saberes”, eu não fui exceção, tendo necessidade de realizar algumas pesquisas, que apresento no ponto que se segue, e que me ajudaram a esclarecer e, assim, poder orientar convenientemente as crianças.

8.1.3. As minhas pesquisas sobre os faróis

Descobri que devido à admirável história marítima de Portugal, os faróis desempenham um papel importante na cultura portuguesa, sendo monumentos nacionais bastante admirados (Direcção de Faróis, 2012).

O termo “farol” deriva da palavra grega “faros”, nome da ilha que se situa perto da cidade egípcia de Alexandria, onde em 280 a.c., foi construído o primeiro farol, o farol da Alexandria (Associação Nacional de cruzeiros, s.d.).

Usados desde a antiguidade, sendo acesas luzes de azeite ou fogueiras, os faróis foram construídos com o intuito de informar os navegadores que a costa estava próxima. Os faróis são, pois, construções elevadas que têm uma luz no topo que serve de apoio à navegação. São edificados nas costas, baixios e ilhas. Existem também faróis que são montados em barcos ou boias de forma a constituírem pontos de referência no mar, destinados à orientação e visibilidade dos marinheiros (Ibidem).

Em Portugal, o primeiro farol edificou-se em 1520, na Torre do Convento de S. Francisco localizada no Cabo de S. Vicente. Contudo, o primeiro farol a ser construído para esse fim foi o farol da Nossa Senhora da Luz, construído na Barra do Porto, em 1761, desativado em 1945 (Ibidem).

A primeira revolução neste sistema de sinalização deu-se no século XVIII, com a utilização de luzes múltiplas alimentadas pelo azeite que foi substituído pelo petróleo e pelo gás até chegar à eletricidade. Ao mesmo tempo foram inventados aparelhos óticos que reuniam espelhos, refletores e lentes colocados em mecanismos de rotação, não só para otimizar o alcance da luz mas, também, para facultar os períodos de luz e de obscuridade, que permitiam diferenciar os faróis. Estas construções começaram a adquirir características temporais e sociais sendo munidas de características diferentes de zona(s) para zona(s), existindo atualmente em Portugal 29 faróis (Barrocal & Ferreira, s.d.).

Os faróis caracterizam-se pela cor, forma (circular, quadrangular e retangular), pelo período e fases, intensidade e alcance da luz. Durante o dia a forma e a cor dos faróis e, durante a noite as características da luz, servem para reconhecimento da sua zona de localização (Direcção de Faróis, 2012).

A luz emitida pelos faróis pode ser de vários tipos: fixa (luz contínua com intensidade constante), ocultações (a duração da luz é mais prolongada que a duração da obscuridade), isofásica (a duração da luz e da obscuridade são iguais), relâmpagos (a

duração da luz é menor que a duração da obscuridade), cintilante (a duração da luz e da obscuridade são iguais) e a alternada (luz que apresenta alternadamente cores diferentes) (Ibidem).

O alcance da luz dos faróis depende de diversos fatores como a localização do observador e a potência do aparelho ótico. Quanto à cor das luzes dos faróis, esta é tradicionalmente branca, no entanto, pode também ser vermelha ou verde quando os faróis se situam à entrada de rios, barras, portos e docas, indicando a forma como os barcos se devem posicionar relativamente à luz (se for vermelha devem passar em “bombordo” e se for verde em “cisbordo”) (Ibidem).

Quanto ao farol do farol do Penedo da Saudade, muito mencionado pelas crianças durante o projeto “Os Faróis”, localiza-se em São Pedro de Moel, freguesia e concelho da Marinha Grande. O seu nome deve-se ao facto de ter sido construído no rochedo com o mesmo nome - “Penedo da Saudade” - assim chamado porque, segundo a lenda, uma jovem duquesa, depois de enviuvar, deslocava-se a esse rochedo para chorar a morte do seu esposo. O farol apresenta-se sob a forma de uma torre quadrangular de 32 metros de altura e de 55 metros de altitude, com edifício anexo revestido a azulejos de cor castanho avermelhado e farolim vermelho. Entrou em funcionamento em 15 de fevereiro de 1912, com um aparelho ótico de rotação. A fonte luminosa utilizada era a incandescência pelo vapor de petróleo e a rotação da ótica era produzida por uma máquina de relojoaria. Entre março de 1916 a dezembro de 1919 o farol esteve desativado devido à Primeira Grande Guerra Mundial (Saraiva, 2006).

O aparelho lenticular instalado é de rotação dando grupos de dois relâmpagos. Em 1947 foi eletrificado, começando a funcionar com incandescência elétrica, sendo instalada uma lâmpada de 6000 watts. No ano de 1966 a potência da fonte luminosa foi reduzida, passando a funcionar com uma lâmpada de 1500 watts. Foi ligado à rede elétrica de distribuição pública em 1980, iniciando-se também a automatização. A lâmpada foi novamente substituída por outra de menor potência (1000 watts). O edifício do farol sofreu obras de remodelação entre 1997 e 1998 (Ibidem).

8.1.4. Fase III: Execução do projeto

Na “fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Vasconcelos, 1998, p.142). Desta forma, as crianças tiveram

oportunidade de realizar experiências que lhes permitiram aprofundar os seus conhecimentos através da experiência e da partilha de informações e vivências.

Assim que as crianças informaram os pais e outros familiares da realização do nosso projeto, começaram a chegar ao jardim de infância pesquisas, fotografias, um caderno com várias entrevistas (ver anexo 16) e outros trabalhos elaborados pelas crianças, com o auxílio das suas famílias. Recebemos, também, a visita da mãe de uma das crianças que nos trouxe um *power point*, que fez questão de mostrar e relatar. Este recurso educativo continha diversas fotografias de visitas realizadas a alguns faróis do nosso país e, para além dos faróis, mostrava o seu meio envolvente, incluindo diferentes tipos de vegetação e alguns dos seres vivos que lá se encontravam (ex: uma estrela do mar, um polvo, um caranguejo e gaviotas). Todos os materiais trazidos pelas crianças eram explorados em grande grupo sob a orientação das alunas estagiárias e, posteriormente, afixados num dos *placards* da sala de atividades, destinado ao projeto (ver quadro 1, deste ponto).

De forma a proporcionar às crianças experiências que as conduzissem ao esclarecimento das suas dúvidas e curiosidades, planificámos com elas diversas propostas educativas, que se realizaram ao longo das onze semanas em que decorreu o projeto (ver quadro 1). As crianças mostraram-se muito motivadas durante a realização destas propostas, inferindo na origem desta motivação tinha estado a planificação com as crianças.

Dando início às propostas educativas realizadas no âmbito do projeto, no dia 16 de abril de 2013, para que as crianças tentassem obter algumas informações sobre faróis, reunimos um grupo de seis crianças para realizarem pesquisas no computador, com recurso à internet, de forma a podermos visualizar algumas imagens de diferentes faróis. Antes de se iniciarem as pesquisas na *internet*, o grupo de crianças foi convidado a, no final do dia, numa conversa em grande grupo, partilhar com o restante grupo, o que é que aprenderam com esta pesquisa, despoletando-se um diálogo entre as crianças e as alunas estagiárias (apresentado na íntegra no anexo 9). A partir da questão colocada pela aluna estagiária “O que aprendemos sobre os faróis?”, o grupo de crianças envolvido identificou o seguinte:

- “*Aprendemos que os faróis tinham todas as formas e tinham todas as cores...*” (B., 6 A.)
- “*Então quer dizer que os faróis são todos...*” (Aluna estagiária)
- “*... Diferentes.*” (B., 6 A.)
- “*Muito bem. E mais?*” (Aluna estagiária)
- “*E também vimos um farol só no meio do mar... ninguém conseguia acender as luzes.*” (G.L., 6 A.)
- “*E vimos um farol que ao longe parecia pequenino, mas o farol ao perto era maior. Era vermelho e branco.*” (B., 6 A.)

- “E porque é que uns eram pequenos e outros eram grandes?” (Aluna estagiária)
- “Porque os outros estavam perto.” (L., 6 A.)
- “Porque ao perto fica grande, e ao longe fica pequenino.” (C., 6 A.)
- “Ou seja, aqueles tamanhos dos faróis que nós vimos, que uns eram pequenos e outros eram grandes, tinham a ver com a distância a que nós estávamos deles.” (Aluna estagiária)
- “Também nós vimos a parte da luz do farol.” (G.L., 6 A.)
- “Eu sei como é que fazem os faróis, os pedreiros.” (G.L., 6 A.)
- “Pois... Essa era uma das curiosidades que nós tínhamos. Como é que eram feitos os faróis?” (Aluna estagiária)
- “Vimos um que vocês conhecem bem...” (Aluna estagiária)
- “... O de São Pedro...” (B., 6 A.)

Na sexta-feira, 19 de Abril de 2013, para além das pesquisas efetuadas na internet, foi possível fazer uma pesquisa nos livros da Biblioteca Municipal, aproveitando uma visita das crianças, já agendada para a participação numa hora do conto. Para a realização destas pesquisas surgiram de imediato cinco crianças voluntárias, formando-se um pequeno grupo para a realização dessa tarefa. Estas crianças encontraram três livros que foram requisitados e analisados, posteriormente, na instituição. À semelhança do que se passou com as pesquisas na *internet*, também durante as pesquisas nos livros, o grupo de crianças foi convidado a, em grande grupo, partilhar com as restantes crianças, quais as informações que tinham encontrado nas suas pesquisas, resultando daí uma conversa (em anexo 10) em grande grupo e que transcrevo aqui em parte:

- “Olhem os livros que trouxemos lá da biblioteca... Um é uma história...” (B., 6 A.)
- “...E tem lá gaivotas...” (I., 6 A.)
- “E os outros livros dizem-nos onde há faróis!” (B.M., 6 A.)
- “O das histórias tem lá o farol de são Pedro...” (M.F., 6 A.)
- “As senhoras lá da biblioteca também nos ajudaram...” (R.M., 5 A.)
- “Têm muitos faróis diferentes...” (B., 6 A.)
- “...Pois eles não são todos iguais...” (M.F., 6 A.)

No dia 29 de abril de 2013, contámos com a presença do pai da B.M. no jardim de infância (conforme documentam as fotografias 5, 6, 7 e 8), que se disponibilizou para responder às dúvidas das crianças sobre os faróis, previamente organizadas com as mesmas. Esta visita revelou-se muito enriquecedora, na medida em que as crianças tiveram oportunidade de realizar inúmeras aprendizagens. Para além de responder às suas questões, o pai da B.M. trouxe duas lanternas diferentes para lhes mostrar como funcionavam. Trouxe também dois *power points*, que mostrou depois da conversa com as crianças. No final, ofereceu às crianças uma representação de um farol para que estas pudessem colorir ou decorar, bem como uma ficha com a imagem de várias letras para que as crianças descobrissem a palavra “Farol”.



Fotografia 5 - Visita do pai da B.M. – conversa com as crianças



Fotografia 6 - O pai da B.M. a mostrar as lâmpadas e lanternas que trouxe



Fotografia 7 - O grupo de crianças a visualizar o power point que o pai da B.M. trouxe



Fotografia 8 - O pai da B.M. a mostrar os materiais didáticos que trouxe para as crianças

Após esta visita, as crianças fizeram um registo pictórico sobre aquilo que tinham aprendido com a sua vinda à instituição (ver fotografia 9 e 10). Com estes registos, criou-se um livro para oferecer ao pai da B.M.



Fotografia 9 - Registo pictórico: “O que eu aprendi sobre os faróis”



Fotografia 10 - Registo pictórico: “O que eu aprendi sobre os faróis”

No dia seguinte, ao conversarmos com as crianças em grande grupo para percebermos quais as aprendizagens realizadas pelas crianças, uma das alunas estagiárias, perguntou-lhes: “O que aprenderam com o pai da B.M.?”, tendo surgido várias respostas, das quais destaco as seguintes:

- *“Foi muito importante. Porque nós não sabíamos muitas coisas sobre faróis e o pai da B.M teve a explicar...”* (M.F., 6 A.)
- *“O pai da Bia explicou as lanternas, como é que elas são e também explicou se um farol aguenta no mar.”* (C., 6 A.)
- *“Aprendemos que antigamente o farol não tinha luz, mas tinha fogo lá em cima.”* (S., 6 A.)
- *“Nós aprendemos que os faroleiros não ligam a luz, a luz vem duma ficha...”* (B.A., 6 A.)
- *“O pai da Bia disse que havia 29 [Faróis].”* (I., 6 A.)
- *“E descobrimos que as luzes que o pai da Bia trouxe eram verdes e vermelhas.”* (M.F., 6 A.)
- *“E serviam para quê?”* (Aluna Estagiária)
- *“Para os barcos saberem se podiam passar ou não...”* (M.F., 6 A.)
- *“E têm luzes que é para os barcos não baterem nas rochas.”* (A., 5 A.)
- *“E a luz verde serve para lhes indicar o caminho certo e a luz vermelha para eles não irem por ali.”* (B., 6 A.)
- *“Aprendemos que há várias formas de faróis, há várias cores dos faróis.”* (I., 6 A.)
- *“O pai da Bia ensinou-me que há boias muito grandes e têm lá luzes.”* (F., 6 A.)
- *“Alguns faróis tão numas pedras ao pé do mar...”* (I., 6 A.)
- *“... Que ele já arranjou um farol...”* (A., 5 A.)
- *“Eu aprendi “tamém” que os faróis, não havia cimento e foram construídos só com pedras, umas em cima das outras.”* (B., 5 A.)
- *“Aprendi ontem que o sol é muito forte de tarde e deita muitas luzes para os barcos verem e não baterem nas rochas.”* (I., 6 A.)
- *“Eu descobri que há muitas formas e muitas cores... Alguns são em círculo e alguns faróis são quadrados.”* (B.A., 6 A.)
- *“Eu aprendi... Eu gostei mais do farol que tinha gelo.”* (M.F., 6 A.)
- *“O que nós estivemos a ver no...”* (Aluna Estagiária)
- *“Sim, no computador.”* (G.L., 6 A.)
- *“Eu vi muitas luzes que o pai da Bia mostrou no computador e vi que tinha uma luz pequenina e que tinha muitas luzes lá dentro muito pequeninas.”* (M.F., 6 A.)
- *“Nós aprendemos que havia luzes gordas, magras e grandes.”* (S., 6 A.)
- *“Algumas pessoas não sabem que os faróis, ao perto a luz fica muito brilhante mas ao longe fica muito escurinha.”* (C., 6 A.)
- *“Aprendi que os faróis, alguns foram construídos no meio do mar, com as pedras e há outros que foram na terra.”* (F., 6 A.)

Considerando a importância da participação da comunidade educativa neste projeto resultando daí o seu enriquecimento, resolvemos lançar o desafio também aos professores de expressão musical e de expressão motora para participar neste projeto. Assim, tivemos oportunidade de conversar com o professor de expressão musical, para lhe dar a conhecer melhor o projeto que tínhamos começado a desenvolver com as crianças e convidámo-lo a participar, com uma canção, criada por ele. Convidámos, também, o professor de expressão motora a participar com alguma atividade relacionada com a sua área, que se prontificou de imediato a pensar em algo para realizar numa das suas aulas.

Como já tantas experiências tinham sido vivenciadas no âmbito deste projeto, sentiu-se necessidade de fazer “um ponto de situação” com as crianças sobre o decorrer do mesmo. Assim, no dia 6 de maio, juntámo-nos com o grupo de crianças no tapete, de forma a podermos ter uma conversa em grande grupo, na qual se refletiu e avaliou tudo

o que tinha sido feito até àquele momento. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 142) este processo é importante porque “As crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade”. Visto que, ainda segundo a mesma autora, o adulto auxilia as crianças a realizarem o “ponto da situação” (Vasconcelos, 1998), desenhei no centro de uma cartolina, um círculo, onde escrevi, “O que fizemos até aqui?” (ver fotografia 11), sendo que as crianças foram dando as suas ideias e eu registei-as:

- *“Fizemos pesquisas na internet.”* (B., 6 A.)
- *“Pesquisas na Biblioteca Municipal.”* (M.F., 6 A.)
- *“Entrevista ao pai da B.M.”* (G.L., 6 A.)
- *“Aprendemos muitas coisas com o que a mãe do G.L. trouxe...”* (B., 6 A.)
- *“Power points mostrados pelo pai da B.M.”* (I., 6 A.)
- *“Trouxemos trabalhos de casa que fizemos com as nossas famílias.”* (S., 6 A.)
- *“O professor de música trouxe um cd com uma música sobre faróis.”* (G.L., 6 A.)



Fotografia 11 – Registos em cartolinas, feitos com as crianças relativos à questão: “O que fizemos até aqui?”

Depois de concluído o primeiro cartaz, foi a vez de criar um outro, escrevendo no centro: “O que ainda queremos fazer?”, ao que as crianças responderam:

- *“Queremos fazer um farol.”* (I., 6 A.)
- *“Queremos fazer um farol com a casa do faroleiro.”* (A., 6 A.)
- *“Vamos fazer um farol com “pacotinhos” de leite.”* (C., 6 A.)
- *“Também podemos trazer materiais de casa.”* (B.A., 6 A.)
- *“Podemos fazer um barco ao pé do farol e os “barcoleiros” dentro do barco e uma luz mais forte para por no barco.”* (G.L., 6 A.)
- *“Podemos colocar rochas ao lado do farol.”* (G.T., 6 A.)
- *“Podemos fazer a noite e a água ao pé do farol.”* (R.M., 5., A.)
- *“Podemos também colocar a vegetação.”* (B., 6 A.)
- *“Podemos fazer um teatro com um farol com rochas e uma luz. Ao pé está um barco com os marinheiros e também podemos pôr o faroleiro e a casinha do farol.”* (M.F., 6 A.)

O grupo participou novamente, dando as suas ideias, que fui registando na cartolina. As crianças mostraram interesse em fazer: a) uma dramatização sobre o farol de S. Pedro de Moel, b) um painel com um farol, a casa do faroleiro, um barco, a vegetação e alguns seres vivos característicos das zonas costeiras, para colocar na parede da sala de atividades e, ainda, c) construir um farol com pacotes de leite para decorar a sala de atividades. Após a conclusão dos cartazes (ilustrados pelas crianças conforme se pode

ver na fotografia 12), que foram afixados no *placard* (ver fotografia 13), começámos a pensar em como desenvolver as propostas apresentadas pelas crianças. A realização de uma dramatização alusiva aos faróis foi a primeira e passo a descrevê-la.



Fotografia 12 – Crianças a ilustrarem os cartazes



Fotografia 13 – Registos em cartolinhas, feitos com as crianças, correspondentes às questões “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?”

a) Dramatização alusiva aos faróis – 6 e 7 de maio de 2013

Numa conversa em grande grupo, as crianças definiram a história que pretendiam representar, que se relacionava com a lenda do farol do Penedo da Saudade. Decidimos o que iria acontecer com as personagens, assumindo que as “falas” seriam espontâneas. Para a preparação desta dramatização foram criados diferentes grupos de trabalho, tendo em conta os interesses das crianças, para a elaboração dos adereços necessários para a sua realização. Como as crianças foram demonstrando interesse em participar em todas as tarefas, nomeadamente, desenhar e pintar os cenários, construir chapéus e golas para os marinheiros e um chapéu para o faroleiro, os grupos foram sendo rotativos, dando assim oportunidades a todas as crianças de realizar as diversas atividades.

No dia seguinte, perguntámos às crianças quem é que queria interpretar as personagens, por elas escolhidas, para podermos realizar a dramatização. As crianças decidiram que algumas representariam as personagens e as outras seriam os espetadores. Enquanto o restante grupo, a quem coube o papel de espetadores, participava na aula de expressão musical, as crianças que iam fazer a dramatização, ensaiavam com as alunas estagiárias, no espaço polivalente. Terminada a aula de expressão musical, demos início à dramatização, em que as crianças tiveram oportunidade de evidenciar algumas das aprendizagens realizadas, uma vez que, tanto os cenários, como os adereços (ver fotografias 14 e 15), como as ações e as próprias “falas” das personagens, surgiram das suas ideias e conhecimentos sobre o assunto. As crianças representaram a história (ver fotografias 16 e 17) do farol do Penedo da Saudade, o farol de S. Pedro de Moel, e também alguns aspetos relacionados com a funcionalidade dos faróis.



**Fotografia 14 -
Preparação dos cenários**

**Fotografia 15 -
Preparação dos adereços**

**Fotografia 16 -
Dramatização**

**Fotografia 17- Final da
dramatização**

b) Construção de um farol de três dimensões – 13 de maio a 12 de junho

No dia 13 de maio demos início à construção do farol de três dimensões (utilizando pacotes de leite), que apenas ficou concluído na penúltima semana do projeto, por ser um processo mais moroso e por termos desenvolvido, a par desta, outras experiências educativas. Antes de iniciarmos a construção, conversámos com as crianças sobre a forma que este iria tomar, altura e a quantidade de pacotes de leite que iriam ser necessários (ver fotografia 18). Após esta conversa, o grupo foi dividido em grupos de cinco crianças, sendo que enquanto um grupo estava a envolvido na construção do farol (fotografia 19 e 20), os restantes estavam a terminar de colorir a imagem de um farol, trazida pela mãe do G. L..



**Fotografia 18 – Início da
construção do farol**



**Fotografia 19 – Crianças a contar
o número de pacotes de leite**



**Fotografia 20 – Construção do
farol: colagem dos pacotes de leite**

Algum tempo depois, numa fase posterior da construção do farol, quando todos os pacotes de leite já estavam colados, a aluna estagiária promoveu uma conversa em grande grupo, sobre o que ainda era necessário fazer para concluir o farol. As crianças decidiram que queriam pintar o farol com riscas vermelhas e brancas. Queriam, também, colocar uma porta e janelas castanhas, uma luz amarela, e um “telhado” vermelho. Após este tempo de decisão conjunta, o grupo de crianças foi dividido ficando apenas duas ou três crianças de cada vez a forrar o farol com folhas de papel contando com o apoio de uma das estagiárias. Este processo foi feito, molhando as folhas de papel de cozinha numa bacia com cola líquida e, logo a seguir, coladas no farol. O objetivo desta tarefa era facilitar a pintura do mesmo, uma vez que como as

crianças verificaram antes, só com os pacotes de leite a tinta não iria fixar. Como forma de registar a forragem do farol e a sua pintura foram tiradas fotografias, apresentadas a seguir (fotografias 21, 22, 23 e 24)



Fotografia 21 – Uma criança a humedecer o papel numa bacia com cola



Fotografia 22 – Uma criança a forrar o farol com papel



Fotografia 23 – Início da pintura do farol



Fotografia 24 – Outras crianças a concluírem a pintura do farol

Terminada a pintura do farol, era tempo de pensarmos como poderíamos colocar luz no mesmo. Então, por sugestão de algumas crianças, trouxe para o jardim de infância uma lanterna que decidimos fixar no topo do farol. Aproveitando a lanterna, realizei algumas experiências com a luz e com dois tipos de papel (celofane e cartolina), explorando as suas propriedades e realizando algumas experiências com a luz. Desta forma, as crianças poderiam tirar as suas próprias conclusões e decidir qual o papel mais indicado para forrar o topo do farol. Colocando a lanterna por detrás dos dois tipos de papel, as crianças concluíram que não poderíamos utilizar a cartolina, uma vez que este papel, não deixava passar a luz. Assim, depois deste momento, fixei a lanterna, dentro do farol, na sua parte superior, forrando-a, de seguida, com o papel celofane, concluindo-se, assim, a construção do farol (fotografias 25 e 26).



Fotografia 25 - Conclusão do farol



Fotografia 26 - Farol concluído

c) Construção do painel alusivo aos faróis – 20 de maio

No dia 20 de maio, construímos, em conjunto com as crianças, um painel, que representava um farol, o farol do Penedo da Saudade, a casa do faroleiro, a vegetação envolvente, a areia da praia, dois seres vivos (polvo e a estrela do mar) característicos

dessas zonas, um barco, o mar, os rochedos e as gaivotas. Tudo o que foi incluído no painel foram sugestões dadas pelas crianças. Este painel foi construído com massas, previamente pintadas pelas crianças, conchas trazidas de casa pelo G.L., areia, e lápis de cera para desenhar alguns pormenores. Para a construção deste painel, o grupo de crianças foi dividido em pequenos grupos, em que cada um desempenhava uma tarefa diferente. Uns pintavam as massas, outros tratavam de as colocar a secar no exterior, evitando que estas se colassem umas às outras e, enquanto isso, outro grupo, ia colando as massas no painel. À medida que esta atividade ia decorrendo, as crianças negociavam, entre si, a troca de tarefas, tendo assim oportunidade de experienciar os diversos momentos da preparação do painel. Como forma de registar a preparação do painel e deste já concluído, foram tiradas fotografias, apresentadas a seguir (fotografias 27, 28, 29 e 30).



Fotografia 27 – Crianças envolvidas na pintura das massas



Fotografia 28 – Crianças a colocar as massas a secar ao sol, depois de pintadas



Fotografia 29 – Crianças envolvidas na preparação do painel



Fotografia 30 – Painel já concluído e afixado numa das paredes da sala, destinada ao projeto “Os Faróis”

Ao longo das onze semanas em que decorreu o projeto “Os Faróis”, foi possível dinamizar experiências educativas (conforme se pode ver no quadro – 1, que apresento de seguida), que proporcionaram às crianças muitas aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento e em todos os seus domínios.

Quadro 1- Calendarização das propostas educativas realizadas com as crianças no âmbito do Projeto “Os Faróis”

	Data	Proposta educativa
F A S E I	2 de abril	- Conversa com as crianças, em grande grupo, sobre as suas ideias sobre os faróis.
	8 de abril	- Documentação em papel de cenário das ideias iniciais das crianças sobre os faróis. - Documentação em papel de cenário das dúvidas e questões das crianças acerca dos faróis. - Conversa em grande grupo na qual as crianças apresentaram as suas sugestões de como encontrar a informação desejada sobre os faróis.
F A S E S II e III	16 de abril	- À procura de respostas - Pesquisas na internet.
	17 de abril	- Registo pictórico “Como eu vejo os faróis.”
	19 de abril	- Visita e pesquisa na Biblioteca Municipal.
	22 de abril	- Visualização e análise de um <i>power point</i> com fotografias de faróis e do seu meio envolvente, trazido e apresentado pela mãe de uma das crianças. - Construção de um livro com os registos pictográficos realizados pelas crianças para oferecer à mão do G.L.. - Apresentação de um trabalho de pesquisa realizado pela M.F. e pela sua avó alusivo aos faróis.
	23 de abril	- Leitura da história intitulada “A Mansão das Gaivotas”, requisitada, com as crianças, na Biblioteca Municipal. - Apresentação de um “livro” construído pela S. com a ajuda dos pais, com o registo de entrevistas realizadas a familiares e amigos sobre as suas ideias sobre faróis.
	29 de abril	- Entrevista ao faroleiro P., pai da B.M. - Conversa com as crianças sobre o que aprenderam com a visita do pai da B.M. - Construção de um livro com os registos pictóricos realizados pelas crianças para oferecer ao pai da B.M., refletindo as aprendizagens potenciadas pela sua visita.
	30 de abril	- Aprendizagem da canção “Os Faróis” criada pelo professor de expressão musical. - Visita virtual ao farol do Búgio.
	6 de maio	- “Ponto da situação”- construção de dois cartazes: “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?” - Organização da dramatização e realização dos cenários e adereços.
	7 de maio	- Dramatização sobre os faróis, criada pelas crianças.
	13 de maio	- Início da construção de um farol de três dimensões.
	20 de maio	- Construção do painel alusivo aos faróis
	22 de maio	-Aula de expressão motora dinamizada pelo professor de expressão motora, alusiva ao projeto “Os Faróis.”
	27 de maio	- Jogos de expressão corporal, ao som da canção alusiva aos faróis criada no âmbito do projeto.
	27 de maio	- Registo pictórico sobre as aprendizagens obtidas através da canção alusiva aos faróis.
	28 de maio	- Registo pictórico sobre a aula de expressão motora.
3 de junho	- Observação de postais com representações de faróis trazidos por uma das crianças, das suas férias na Gran Canária.	
10 de junho	- Construção de uma história alusiva aos faróis.	
12 de junho	- Conclusão da construção do farol de três dimensões.	
F A S E IV	18 de junho	- Reflexão sobre o projeto, durante uma conversa com as crianças, em grande grupo.
	18 de junho	- Elaboração de um convite para a divulgação do projeto.
	18 de junho	- Construção de um livro de registos de opiniões sobre o projeto.
	19 de junho	- Divulgação do projeto “Os Faróis.”

8.1.5. Fase IV: Divulgação/Avaliação do projeto

A quarta e última fase do projeto diz respeito à reflexão/avaliação das aprendizagens realizadas durante o mesmo, “sistematizando e integrando conquistas e saberes” (Kilpatrick, 1971, citado por Formosinho e Gambôa, p. 57) e à sua divulgação. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 143), “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação e torná-la apresentável aos outros.” Assim sendo, no dia 18 de junho, véspera da divulgação do projeto, conversámos com as crianças acerca do desenvolvimento do projeto, designadamente, como tudo começou, o que foi feito em cada fase e, também sobre o que se iria passar no dia seguinte (divulgação do projeto). As crianças relembrou o que foi feito ao longo das semanas em que decorreu o projeto, recordando o processo desde o início. Durante esta conversa planeámos em conjunto com as crianças a divulgação do projeto tendo em conta as suas sugestões sobre quais os trabalhos a apresentar e como fazê-lo. Assim, decidimos em conjunto, expor na sala de atividades os trabalhos realizados durante o decurso do projeto, entre os quais, os registos pictográficos, as pesquisas efetuadas, os postais, o painel, os adereços utilizados na dramatização realizada pelas crianças, o farol, a história e um caderno em branco para o registo de opiniões. Perguntámos também às crianças, quem é que queria contar às crianças das outras salas e à restante comunidade educativa o que se tinha feito ao longo das semanas, no âmbito do projeto. Duas das crianças voluntariaram-se logo para ajudar a divulgar o projeto. No entanto, durante a divulgação surgiram mais crianças que ao ver os colegas a apresentarem o projeto, também quiseram intervir.

Após esta conversa foi elaborado um convite que foi, depois, entregue pelas crianças às educadoras e crianças das outras salas, para que estas viessem assistir à divulgação do nosso projeto e, assim, ficassem a conhecê-lo melhor. De forma a facilitar a apresentação dos trabalhos realizados, visto que um número elevado de crianças, dentro da sala, não facilitaria um ambiente agradável de partilha, as alunas estagiárias sugeriram que a divulgação do projeto fosse feita grupo a grupo, correspondendo cada grupo, às crianças de cada sala.

Ainda neste dia, foi criado juntamente com as crianças, um caderno de registos para que os visitantes da exposição pudessem registar as suas opiniões.

No dia 19 de junho de 2013, durante o período da manhã, procedeu-se à organização da sala para a exposição dos diversos trabalhos criados pelas crianças, neste projeto “Os

Faróis”. No período da tarde, crianças e as alunas estagiárias, realizaram a divulgação do projeto, às crianças e adultos das outras salas de jardim-de-infância (conforme se pode ver na fotografia 31). No final do horário letivo foi a vez deste projeto ser apresentado aos familiares (ver fotografia 32). Assim, chegadas as 15h30m, os familiares das crianças foram convidados a entrar na sala, a fim de poderem observar os diversos trabalhos realizados no âmbito do projeto, enquanto as alunas estagiárias e algumas crianças foram explicando como é que estes decorreram e em que fases.



Fotografia 31 – Divulgação do projeto “Os Faróis” às crianças das outras salas

Fotografia 32 – Divulgação do projeto “Os Faróis” à comunidade educativa

Fotografia 33 – Criança a apresentar o “livro de opiniões”

Fotografia 34 – Visitante a registar a sua opinião no livro de “opiniões”

Desta forma, partilhámos as nossas aprendizagens com toda a comunidade educativa, contribuindo também para a própria aquisição de aprendizagens, por parte das outras crianças e adultos, que não participaram no projeto. Depois de visitarem a exposição alguns adultos registaram a sua opinião (ver fotografia 34 acima indicada) acerca do projeto desenvolvido conforme se pode ver nos excertos que apresento de seguida:

- *“Parabéns pelo projeto! Acima de tudo valeu a pena pelas experiências vividas com as crianças e por todas as oportunidades de aprendizagem surgidas para todos – crianças e adultos. (...) Um trabalho de projeto de projeto é acima de tudo uma forma de estar na vida, de estar com as crianças e com outros adultos. Num trabalho por projeto “todos é que sabem tudo”, todos são importantes. (...) Agradeço a todos pelo bem-estar, pela alegria das crianças á volta de faróis” S.*

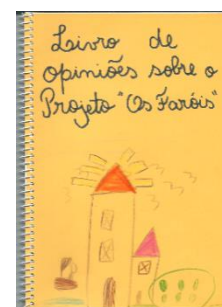
- *“O projeto dos faróis é educativo, ensina como funciona um farol, o que um faroleiro faz, é bom falar sobre faróis e sobre os faroleiros porque é uma profissão em extinção.”(A).*

- *“Parabéns pelo projeto! Envolveram os pais, as crianças e os docentes! Gostei muito do vosso trabalho! (L.)*

- *“Excelente trabalho realizado por todas, conseguiram o envolvimento perfeito das crianças num projeto que dificilmente iriam ter acesso noutra altura. Continuem o bom trabalho”. (C.)*

- *“Foi com muito agrado que assisti à exposição sobre os faróis. O facto de os alunos estarem envolvidos neste tipo de atividades é muito importante para o futuro escolar deles. (L.)*

- *“O trabalho dos meninos sobre os faróis foi muito giro e a exposição que fizeram nós ficámos a saber que os faróis existem há muito tempo. Não sabíamos a história do farol de S. Pedro. O nome da rocha é o Penedo da Saudade porque um dia o príncipe caiu no mar e depois a princesa ia lá chorar todos os dias. Gostamos muito destes trabalhos! Parabéns aos meninos da Sala 2 e à Paula e à Maria. (Educadora e crianças de uma das salas do jardim de infância)*



Fotografia 35 - Livro de registo de opiniões

Este dia encerra assim o projeto intitulado “Os Faróis”, que, ao longo de onze semanas promoveu o envolvimento das crianças e adultos e em que todos trabalharam para um fim comum.

8.1.6. As aprendizagens realizadas pelas crianças no âmbito do projeto

Através das experiências educativas realizadas no âmbito do projeto “Os Faróis” (que considero ter sido um projeto muito significativo para todos os intervenientes) as crianças tiveram oportunidade de desenvolver as suas competências nas diversas áreas e domínios do conhecimento.

Neste sentido importa fazer uma sistematização das aprendizagens das crianças ao longo destas onze semanas, no âmbito das diferentes áreas de conteúdo. Assim, irei apresentar algumas dessas aprendizagens, com evidências por cada área de conteúdo. No entanto, apesar desta delimitação, tenho consciência de que a aprendizagem das crianças é integral, holística e não estanque.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, ao longo das diversas atividades desenvolvidas, as crianças tiveram oportunidade de aguardar pela sua vez para expor as suas ideias, de ouvir os outros e de respeitar as suas ideias. Perante algumas dificuldades sentidas pelos colegas, as crianças manifestaram atenção e sensibilidade oferecendo-se para ajudar, cooperando com os seus pares. Por exemplo:

- *“Eu vou ajudar a M.F., porque já acabei isto e pedi à Maria e ela deixou.”* (A., 5 A.)
- *“Oh G.T., a Paula disse que eu te podia ajudar.”* (I., 6 A.)
- *“Eu já sei como se faz, tens de fazer assim...”* (C., 6 A.)

(Consultar anexo 20 - registo semanal da quinta semana do projeto)

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram oportunidade de mobilizar e partilhar entre si os seus conhecimentos, adquirindo novas informações acerca do Farol do Penedo da Saudade, pertencente ao seu meio envolvente, e também acerca do funcionamento dos faróis em geral. Ao longo das semanas as crianças iam referindo que:

- *“Antigamente os faróis eram fogueiras porque não havia luz.”* (G.T., 6 A.)
- *“Também tem lá uma casa, “pró” faroleiro viver, para arranjar a luz quando ela avaria.”* (B.M., 6 A.)
- *“Os faróis têm uma luz que serve “pós” barcos verem e não baterem nas rochas.”* (G.L., 6 A.)
- *“O farol tem esse nome por causa da princesa e do namorado que caiu ao mar”* (B., 6 A.)
- *“O farol de São Pedro, já é velhinho, tem 100 anos.”* (M.F., 6 A.)
- *“O farol é castanho alanranjado.”* (B., 6 A.)

(ver anexo 20 - registo semanal da sétima, nona e décima semana do projeto)

Na Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram inúmeras oportunidades de se desenvolver, expondo as suas ideias e opiniões oralmente relativamente aos assuntos abordados, por exemplo, elaborar as questões para colocar ao pai da B.M..

- “*No computador.*” (G.L, 6 A.)
 - “*O pai da Bia...*” (S., 6 A.)
 - “*Porque ele trabalha no farol!*” (B., 6 A.)
 - “*Ou então à nossa biblioteca!*” (B., 6 A.)
- (ver anexo 20 - registo semanal da primeira semana do projeto)

Contactaram, também, algumas vezes com o código escrito, por exemplo, aquando da elaboração dos cartazes e noutras fontes de informação escrita, como nos livros e na *internet*.

No Domínio da Matemática, as crianças tiveram oportunidades para se desenvolver ao nível da contagem oral, da classificação, tendo em algumas atividades agrupado objetos e mostrado ter noções espaciais e conhecimentos sobre sequências temporais. A este respeito, por exemplo, quando fizemos o “ponto de situação” sobre o desenvolvimento do projeto, do qual resultaram dois cartazes intitulados “o que fizemos até aqui?” e “o que ainda queremos fazer?”, as crianças mencionaram corretamente as ações praticadas no passado (tal como aconteceu durante a preparação da divulgação/exposição do projeto) e aquelas que queriam realizar futuramente. Durante a construção do farol, as crianças iam contando os pacotes de leite que colavam em cada fila (conforme se pode ver na fotografia 36), percebendo que à medida que o farol ia estreitando, precisavam de menos pacotes por fila, dizendo:

- “*...Mas, no início precisávamos de mais... porque aqui já não é tão largo...*” (B., A.)
 - “*Temos ainda: um, dois, três, quatro, cinco...dezasseis pacotinhos.*” (I., 6 A.)
 - “*Em cada fila, temos, um, dois, três, quatro...oito pacotes, ainda dá “pa” mais filas.*” (B., 5 A.)
- (ver anexo 20, registo semanal da sexta e da nona semana do projeto)



Fotografia 36 – Crianças a contar o número de pacotes de leite, durante a construção do farol

No Domínio da Expressão Plástica, as crianças tiveram oportunidade de realizar registos pictográficos, contactar com técnicas de pintura e uma nova técnica de colagem (passar a folha de papel em cola líquida, ver fotografia 21 e 22) e diversos materiais necessários para a realização das diversas atividades, no âmbito do projeto (pincéis, tintas,...). Durante a pintura do farol, indicaram de forma harmoniosa, os locais onde pretendiam colocar a porta e as janelas, mostrando alguma preocupação com as distâncias entre as mesmas, revelando assim, algum sentido estético e espacial. Por exemplo:

- *“é assim?” (A., 5 A.)*
 - *“Tem que se escorrer, Paula?” (referindo-se à técnica de colagem) (F., 6 A.)*
 - *“a porta pode ficar deste lado, aqui em baixo...” (I., 6 A.)*
 - *“as janelas temos de meter mais em cima.” (M.R., 6 A.)*
 - *“e uma de cada lado.” (G.T., 6 A.)*
- (ver anexo 20 - registo semanal da quinta, sétima e nona semana do projeto)

No Domínio da Expressão Musical, as crianças aprenderam a canção criada pelo professor de música, no âmbito do projeto, que abordava a história do Farol do Penedo da Saudade e algumas das suas funcionalidades (verificar no anexo 20, registo semanal da oitava semana do projeto).

No Domínio da Expressão Motora, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a motricidade fina e global, à medida que iam manipulando os diversos materiais necessários para a realização das atividades e durante a aula de expressão motora, em que o professor da área proporcionou às crianças um jogo de expressão corporal alusivo aos faróis, em que as crianças representavam as gaiivotas, os barcos a navegar, subir e descer “as escadas do farol”, nadar, entre outras representações. Acerca desta experiência educativa, as crianças referiram:

- *“eu gostei mais de fazer de gaiivota.” (G.L., 6 A.)*
 - *“eu gostei do barquinho.” (I., 6 A.)*
- (verificar no anexo 20, registo semanal da oitava semana do projeto)

Ao longo das onze semanas em que decorreu o projeto “Os Faróis”, foi possível dinamizar experiências educativas, que proporcionaram às crianças aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento e em todos os seus domínios. Também para mim, a participação neste projeto foi muito importante, permitindo-me realizar diversas aprendizagens, sobre as quais reflito no ponto seguinte.

8.1.7. Refletindo sobre o projeto desenvolvido

“quanto mais um acontecimento é significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (Iran-Nejad,1990, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 109).

Ao longo destas semanas, o desenvolvimento do projeto permitiu-me enquanto aluna estagiária e futura educadora de infância a realização de diversas aprendizagens. Enquanto aluna estagiária, aprendi como desenvolver com as crianças uma metodologia de trabalho por projeto. Enquanto mediadora neste processo, senti necessidade de pesquisar e aprofundar os meus conhecimentos sobre faróis, de forma a poder orientar as crianças ao longo deste processo em que assumiram a construção do seu próprio conhecimento, ajudando-as a descobrir as respostas às suas questões. Desta forma compreendi que “esta participação orientada requer (...) muita sensibilidade, conhecimentos e respeito pelo processo individual de cada criança”(Vasconcelos, 1997, p. 36). Percebi, também, a importância de planificar com as crianças, uma vez que, ao terem oportunidade de relatar as suas ideias para as experiências educativas, criam-se “momentos em que as crianças têm o direito de se escutar a si própria para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33), e fomenta-se o empenhamento e motivação durante a sua realização. Assim, com o desenvolvimento desta metodologia, para além de permitirmos um maior envolvimento por parte das crianças, uma vez que elas percebem que estamos todos a trabalhar para um fim comum, facilitamos a sua aprendizagem tornando-as agentes da procura do seu próprio conhecimento “vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as” (Formosinho & Costa, 2011, p. 85). Assim, as crianças procuram informação tendo em conta os seus interesses tornando, desta forma, as suas aprendizagens mais significativas, pois,

“No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura (...) promove-se a compreensão dos interesses das crianças (...), pois o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 22-24, citado por Oliveira & Godinho, 2013, p. 23).

As experiências educativas vivenciadas ao longo do projeto e as diversas aprendizagens realizadas, quer pelas crianças, quer pelos adultos, permitiram-me, também, verificar que esta metodologia promove o desenvolvimento de competências transversais às

diversas áreas e domínios que constituem o currículo, possibilitando a articulação de variados conteúdos, na medida em que “visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projectos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum” (Ministério da Educação, 1998, p. 99). Relativamente ao processo de desenvolvimento do projeto, considero que a fase final em que se realizou a sua divulgação/avaliação, à semelhança de todas as outras, foi também muito importante, na medida em que as crianças puderam sistematizar e demonstrar as aprendizagens realizadas ao longo dessas onze semanas, contribuindo, também, para a aquisição de aprendizagens de outras crianças (das outras salas do jardim de infância) e adultos que não participaram no mesmo. Como referem Katz & Chard (1997, p. 252),

“Uma apresentação oferece às crianças uma oportunidade de apresentarem e partilharem a sua experiência com outras pessoas interessadas e oferece a outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem falar sobre a experiência.”

Percebi que outra das vantagens desta metodologia é o envolvimento tanto de familiares como da restante comunidade educativa, quer do ponto de vista da contribuição de materiais e pesquisas, quer do ponto de vista da interação com outras crianças e outros adultos. A partilha com os pais promove a comunicação e interação entre o jardim de infância e a família, permitindo também que estes verifiquem a importância da sua participação/cooperação na realização do projeto desenvolvido. Para além dos pais/famílias das crianças, também convidámos os professores de expressão musical e de expressão motora a participar no projeto que contribuíram, respetivamente, com uma canção e com um jogo de expressão corporal alusivos aos faróis. Estes profissionais para além de mobilizarem os seus saberes, também sentiram necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, fazendo pesquisas acerca dos faróis e mais concretamente do farol do Penedo da Saudade, o que me leva a afirmar que o envolvimento neste projeto, proporcionou aprendizagens a todos aqueles que nele participaram, não só às crianças mas, também, aos adultos envolvidos. Penso também que a participação dos vários intervenientes educativos, neste projeto, proporcionou experiências educativas mais ricas e diversificadas que resultaram de uma partilha de experiências/vivências de cada um de nós em prol de um projeto que se revelou comum a toda a comunidade educativa. No entanto, destaco como um dos aspetos mais significativos para mim no projeto “Os Faróis”, esta participação e o interesse manifestado pelos pais e outros familiares, ao longo do mesmo, assim como o contributo da sua participação nas aprendizagens das crianças, quer através das informações facultadas quer através da sua presença no

processo de aprendizagem dos seus educandos. Constatei que as crianças, ao sentirem que os pais se envolvem neste processo sentem-se mais confiantes, felizes e mais motivadas para aprender, sentindo que as suas ações são entendidas e valorizadas. Como foi possível verificar na descrição deste projeto, a participação das famílias ocorreu de diversas formas e com vários materiais, desde a entrevista com o pai da B.M. e apresentação de materiais pertencentes aos faróis, a pesquisas, postais, fotografias, *power points*, livros e a construção de faróis com materiais reutilizados.

A tomada de consciência de todos estes factos, assim como a minha sensibilização e satisfação relativamente a uma participação tão empenhada por parte das famílias, conduziu-me a uma reflexão mais profunda que culminou num ensaio investigativo que apresento no ponto que se segue (ponto B). Esse ensaio sustenta-se na questão: “- *Qual o contributo da intervenção do pai da B.M. nas aprendizagens das crianças no âmbito do projeto “Os Faróis”?*”

B) Dimensão investigativa em jardim de infância: Aprender com o envolvimento das famílias

Introdução

Neste ponto do presente relatório apresento a dimensão investigativa. Ao observar a participação ativa dos pais e outros familiares no projeto “Os Faróis” desenvolvido com as crianças no jardim de infância, tentei perceber quais as aprendizagens potenciadas por essa participação. Apesar das diferentes participações das famílias o meu estudo recai sobre a participação de um dos pais, porque a vinda do mesmo foi sugerida pelas crianças. O grupo de crianças sabia que este pai era faroleiro de profissão e considerou que seria uma pessoa importante para esclarecer as dúvidas e questões que surgiram sobre os faróis.

Desta forma a pergunta de partida que orientou este trabalho investigativo foi: “*Qual o contributo da intervenção do pai da B.M. nas aprendizagens das crianças no âmbito do projeto “Os Faróis”?*”. De forma a dar resposta à pergunta delinearam-se alguns objetivos como: (1) descrever a forma de participação do pai da B.M. no projeto; (2) identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com as propostas deste pai e, por último, (3) perceber o ponto de vista das crianças e do pai sobre a sua participação/envolvimento no projeto.

Para a realização deste ensaio investigativo foi necessário aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças entre os 5 e os 6 anos, a importância da relação jardim de infância/família e sobre o trabalho de projeto como metodologia facilitadora do envolvimento das famílias. Ainda neste ponto, farei referência à metodologia utilizada, apresentando a pergunta de partida e os objetivos do estudo, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, e a apresentação, leitura e discussão dos dados recolhidos e posterior análise. Por fim, apresentarei a conclusão deste relatório.

1. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 5 e os 6 anos

“Não há nada tão fascinante como observar e promover o desenvolvimento duma criança” Gesell, Ilg. & Ames (1979, p. 217).

É fundamental que conheçamos os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e as características específicas de cada faixa etária, para que possamos agir, como educadores, de forma adequada. Porém importa ter em consideração que as crianças são diferentes e que, por isso, devemos ter um olhar atento e individualizado sobre cada uma delas, conforme refere Gesell et al. (1979, p.30), “Reconhecemos, sem dúvida, que o factor de individualidade é tão poderoso que não há duas crianças, duma determinada idade, que sejam exactamente similares.”

O desenvolvimento é um fator resultante da maturação biológica, assim como da interação entre o indivíduo e o meio envolvente, o que conduz a que cada criança seja vista como autor do seu próprio desenvolvimento, adaptando-se tendo em conta os fatores biológicos e contextuais que, se modificam de criança para criança. Estes processos de equilíbrio pelos quais as crianças vão passando, denominados por acomodação e assimilação, promovem o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo e auxiliam-na a estruturar o seu pensamento (Piaget, 2000). De acordo com Piaget (2000, p. 11) “o desenvolvimento é, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”. Na opinião de Dolle (1997), no desenvolvimento surgem um conjunto de fases, denominadas de estádios, que contêm critérios definidos. Estas fases ocorrem como sendo uma sequência, na qual, cada sujeito tem o seu próprio ritmo, que varia de pessoa para pessoa. Ao passar de uma fase para outra, a criança vai adquirindo uma maior estabilidade e, à medida que vai crescendo, o seu desenvolvimento será mais evidente.

De acordo com Gesell et al. (1979, p. 32) “à medida que a criança cresce, as suas capacidades aumentam. Ela progride inexoravelmente, das espécies de reacções mais simples e imaturas para as mais complexas.” O desenvolvimento e a aprendizagem interligam-se, na medida em que, as crianças se desenvolvem através das interações que têm oportunidade de realizar, quer sejam sociais ou provenientes do meio 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).

Relativamente à aprendizagem, de acordo com Pereira (2004, p. 178), este processo indica “mudanças permanentes de padrões de comportamento que resultam da experiência do organismo”, que implicam a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que são observados pelas crianças no seu meio envolvente e através das interações que estabelecem com as pessoas que a rodeiam. Deste modo, todas as experiências observadas e vivenciadas pelas crianças, ao longo da vida, irão influenciar as suas aprendizagens. Como refere Suarez (1994, p. 142), “A criança progride rapidamente e deve procurar-se que a aprendizagem seja para ela uma tarefa agradável e estimulante.”

No que diz respeito a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, existem evoluções ao nível cognitivo e motor que considero 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. Neste período, a criança começa a conservar as suas vivências reunindo-se, desta forma, as condições necessárias para que o seu pensamento e a sua inteligência se desenvolvam (Cordeiro, 2010). Tal como referem Papalia, Olds e Feldman (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 perceção 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, visto que, nesta faixa etária, o processo de aprendizagem da língua é facilitado e, por isso, mais rápido. Conforme refere Avô (1998, p. 69), aos 5 anos, a criança já é capaz de “coordenar frases numa sequência quase lógica, pois adquiriu uma linguagem basicamente correta, com as principais regras gramaticais e

uma articulação verbal quase perfeita.” Também de acordo com Sprinthall (1997), as crianças gostam de experimentar sons diferentes, imitá-los e até são capazes de produzir algumas associações, fantasias e compreender significados ilógicos. São, também, intuitivas e têm uma imaginação fértil, designada por pensamento criativo.

Para Macedo (1985, p. 137) este estágio é caracterizado pela “reconstrução, no plano da representação, das ações e dos objetos que a criança conhece.” A criança é capaz de usar gestos, o corpo e a linguagem para representar. Liberta-se do seu pensamento egocêntrico, visto que, até aqui, acha que os outros pensam e sentem da mesma forma que ela própria. Aceita e respeita as regras, adaptando-se a novas situações, é curiosa, ativa e demonstra muita atividade intelectual e física. Gesell et al.(1979, p. 211) refere que

“ As crianças desta idade estão a melhorar o seu domínio de si próprias e a aperfeiçoar a sua habilidade sob muitos aspectos. Brincam de um modo menos violento (...) O seu domínio motor delicado, expresso, por exemplo, através do desenho, melhorou consideravelmente e, muitas vezes, passam imenso tempo a desenhar. Começam a manifestar interesse pelas letras e os números.”

É de salientar que as etapas são variáveis em cada criança dependendo das suas vivências e dos estímulos que recebem.

Em suma, Gesell et al. (1979, p. 32) reforça 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.”

Aos seis anos, de acordo com Baptista (2009, s.p.), “ Essa fase do desenvolvimento é caracterizada pela explosão linguística (...). 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.” Assim, a criança gosta de se reunir com crianças do mesmo sexo, em pequenos grupos, pois necessita de sentir alguma liberdade dentro do grupo para realizar as suas ações e que estas sejam aceites. É nesta idade que as crianças começam a comparar-se com as outras crianças da mesma faixa etária e com situações aliadas ao seu desenvolvimento social (Baptista, 2009).

No que diz respeito à educação pré escolar, as aprendizagens das crianças organizam-se por áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo, e a Área de Expressão e Comunicação. Esta área engloba os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, Expressão Motora, da Expressão Dramática, da Expressão Plástica e da Expressão Musical.

A Área de Formação Pessoal e Social visa o desenvolvimento pessoal das crianças preparando-as para a sua inserção na sociedade enquanto cidadãos, promovendo “a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”, que lhes permitam desenvolver atitudes de respeito para com os outros (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, relaciona-se com as ciências, permitindo à criança adquirir conhecimentos sobre o mundo que a rodeia. Durante a educação pré escolar devem ser criadas oportunidades para que a criança possa “contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Por último, a Área de Expressão e Comunicação refere-se ao desenvolvimento e aquisição de aprendizagens relativamente às diversas formas das crianças comunicarem e de se expressarem. Esta área contém as aprendizagens que se relacionam “com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Estas áreas deverão ser desenvolvidas transversalmente, com vista a promover o desenvolvimento e a aprendizagem gradual das crianças.

2. A importância da relação jardim de infância/família

“(…) de uma forma lata poderíamos definir a *educação pré-escolar* como o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, p. 23).

O contexto familiar constitui a primeira instância educativa da criança. É neste contexto que ela desperta para a vida, onde interioriza atitudes e valores e onde, de forma espontânea, se desenvolve 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 entidade principal nos cuidados das crianças, alimentação, protecção, pertença e educação, por isso, jamais “a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (Homem, 2002, p. 36).

A participação dos pais no jardim de infância “corresponde a um *modo de relação comunitário mas personalizado* (Duru-Bellart & Van-Zanten, 1992, citado por Homem,

2002, p. 38)”, sendo estes “vistos como *cidadãos cooperantes* (Smyth, 1993) que aumentam, na escola, a dimensão heterogénea da sociedade” (Homem, 2002, p. 38).

Tendo em conta que, como refere Homem (2002, p. 167), “a aprendizagem dos mais pequenos está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências”, durante o período que precede a escolaridade obrigatória, “a aprendizagem das crianças mistura-se e confunde-se com as suas experiências” (Homem, 2002, p. 167), pelo que, todas as experiências vivenciadas fora do jardim de infância, assumem uma importância educativa semelhante às experiências vividas no contexto pré escolar. É, por isso, fundamental que se proporcione o envolvimento das famílias nos projetos e atividades desenvolvidas pelas crianças, valorizando-se, desta forma, a pertença à família e estabelecendo-se, ao mesmo tempo, a ligação ecológica entre o jardim de infância e as famílias. Para além disso, proporciona-se o contacto entre famílias e desenvolve-se o respeito pelos diferentes ritmos e formas de colaboração. Assumindo uma “Pedagogia-em-Participação a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmago das aprendizagens das crianças. Para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais” (Costa & Formosinho, 2011, p. 97).

O envolvimento das famílias no jardim de infância permitirá, também, entender melhor as diferenças fundamentais do pensamento e vivências das crianças/famílias, observando-se as suas características individuais como uma qualidade ímpar. 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” (Ferreira, 2011, p. 107).

Conforme refere Homem (2002), a colaboração dos pais no jardim de infância, tem tradições dissemelhantes nos diversos países. Nalguns países verificam-se condutas de colaboração bem estabelecidas, enquanto que noutros, essa prática é diminuta. Em Portugal, de acordo com Lima (2002) a possibilidade de participação dos pais na escola teve início na década de 90, no entanto, tal facto não significou que estes aproveitassem essa possibilidade com regularidade ou com facilidade. Hoje em dia verificam-se desenvolvimentos mais promissores, na medida em que, de uma forma geral, os pais se mostram mais predispostos para essa participação. Aliados à participação dos pais/famílias no jardim de infância surgem dois conceitos que considero importante referir e distinguir: 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 que na cooperação destaca-se a ajuda e o apoio, ao participarem/promoverem 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 deste facto, 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).

Assim, adotando-se no jardim de infância uma metodologia de trabalho de projeto, os pais/familiares podem envolver-se (conforme apresento no ponto seguinte), inclusivamente ao nível metodológico, integrando-se no projeto.

3. Metodologia de trabalho de projeto: facilitadora da participação dos pais/famílias

Na opinião de (Katz & Chard, 1997, p. 5),

“(…) o trabalho de projecto como *abordagem* à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido.”

A metodologia de trabalho de projeto, de acordo com Ricardo (2003, p. 8),

“É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizarem trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.”

A metodologia de trabalho de projeto, no âmbito da aprendizagem, realça a participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Parte dos interesses e curiosidades das crianças, sendo que, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5) (ver tópico 4 do ponto A).

Esta metodologia enfatiza o papel do educador no incentivo à interação das crianças com pessoas, com o ambiente ou com objetos, desenvolvendo experiências significativas para elas. Tendo em conta que a ação educativa no jardim de infância não se deve restringir apenas às crianças, mas também deverá envolver os seus

pais/familiares, dando a conhecer e integrando-os nos valores e atitudes que o jardim de infância sugere, através da sua ação educativa diária, torna-se muito importante envolvê-los nos projetos desenvolvidos no âmbito da educação pré escolar. Por outro lado, o envolvimento dos pais/familiares no jardim de infância irá contribuir para a motivação das crianças no desempenho das atividades, sentindo que estes as acompanham e participam ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Também a troca de experiências e saberes proporcionada por este envolvimento irá fomentar e proporcionar oportunidades de aprendizagens em todo o grupo de crianças.

Na opinião de Katz & Chard (1997) no que diz respeito aos contextos de jardim de infância, a metodologia de trabalho de projeto permite o envolvimento dos pais de, pelo menos, quatro modos. *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. *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. Através do trabalho de projeto, o educador pode promover a comunicação entre as crianças e os pais, propondo aspetos para debaterem entre si divulgando, desta forma, o trabalho desenvolvido no jardim de infância. Assim o educador, “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). *Terceiro*, 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. *Quarto*, numa fase mais avançada do projeto, os pais podem ser convidados a deslocar-se ao jardim de infância a fim de verem o trabalho desenvolvido pelas crianças, através de uma visita guiada pela exposição, protagonizada pelas mesmas. “Estas visitas ajudam os pais a confiar na escola e na sua própria contribuição para a educação informal e contínua das crianças. Assim os pais, sentir-se-ão envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos” (Katz & Chard, 1997, p. 219).

4. Metodologia

Este ensaio investigativo, realizado em contexto de jardim de infância, insere-se na investigação qualitativa de índole exploratória. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 56) a investigação qualitativa

“(…) centra-se na compreensão de problemas, analisando os comportamentos, as atitudes, ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalidade dos resultados (…)”

4.1. Pergunta de Partida e Objetivos do Estudo

A partir do projeto intitulado “Os Faróis” surgiu a seguinte questão: “*Qual o contributo da intervenção do pai da B.M. nas aprendizagens das crianças, no âmbito do projeto “Os Faróis”?*” Tendo em conta esta questão, defini para este estudo os seguintes objetivos: (1) descrever a forma de participação do pai da B.M. no projeto; (2) identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com as propostas do pai desta criança do grupo; (3) perceber o ponto de vista das crianças e do pai sobre a sua participação/envolvimento no projeto.

4.2. Participantes

Neste estudo participaram 22 crianças, 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Participou ainda o pai de uma das crianças, que se encontra na faixa etária dos 40 anos de idade e que tem a profissão de faroleiro.

4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a realização deste estudo, utilizei como instrumentos de recolha de dados, os registos pictográficos (registo oral e gráfico) realizados pelas crianças (em anexo 13), o registo áudio (em anexo 15) e uma conversa informal (entrevista não estruturada, em anexo 21). De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005, p. 193),

“ Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

4.4 Procedimento

No início do projeto “Os Faróis”, quando conversávamos em grande grupo com as crianças sobre quais as formas de encontrarmos respostas para as nossas questões, foi sugerido por diversas crianças, que pedíssemos ao pai da B.M. (porque era faroleiro) para vir ao jardim de infância, para que o pudéssemos questionar e assim encontrarmos essas respostas. As crianças também sugeriram pedir a ajuda dos seus familiares para realizar pesquisas que lhes permitissem esclarecer algumas das suas dúvidas.

A partir destas sugestões surgiu a definição do problema e dos objetivos deste estudo (ver pág. 71).

No dia 19 de abril conversámos com o pai da B.M., contextualizando o pedido, explicando a finalidade da sua visita ao jardim de infância. Durante essa visita, iria conversar com as crianças de forma a responder a algumas questões, previamente elaboradas pelas mesmas, com o auxílio das alunas estagiárias. O pai da B.M. aceitou o convite, ficando essa visita agendada para o dia 29 de abril.

Para poder realizar esta visita o pai da B.M. teve que proceder a um pedido ao seu superior hierárquico⁴ (chefe de serviço do farol de Cascais, onde o pai da B.M. trabalha atualmente⁵).

No dia 24 de abril, começámos a preparar a visita do pai da B.M.. Em grande grupo, as crianças foram apresentando as questões (ver anexo 11) que queriam colocar ao faroleiro para que eu as pudesse registar numa folha, de forma a não se esquecerem de perguntar tudo aquilo que queriam saber.

No dia combinado, o pai da B.M. chegou ao jardim de infância, sozinho, por volta das 9h30m. Trazia consigo alguns materiais, designadamente, lâmpadas e lanternas pertencentes a faróis (que estão, atualmente em exposição no Farol Museu de Santa Marta em Cascais) e dois *power points* para as crianças visualizarem. Um dos *power points* continha imagens dos diversos faróis existentes em Portugal e alguns no estrangeiro e o outro *power point*, apresentava diversas informações acerca dos faróis e dos faroleiros (ver quadro 3). Trouxe, também, alguns materiais didáticos,

⁴ O próprio chefe do pai da B.M. achou o projeto muito interessante, dispensando-o do serviço para que se pudesse deslocar ao jardim de infância no dia previamente agendado colocando à sua disposição os dois *power points* de que dispunham (que o pai da B.M. trouxe para mostrar às crianças), que costumam utilizar em apresentações para as quais são convidados, no âmbito de projetos desenvolvidos ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

⁵ De referir que o pai da B.M. já prestou os seus serviços no farol do Penedo da Saudade em S. Pedro de Moel.

designadamente, duas fichas, uma delas com a representação de um farol para as crianças colorirem ou decorarem e a outra com a imagem de diversas letras para as crianças descobrirem e pintarem a palavra “farol”.

Ao chegar ao jardim de infância, o pai da B.M. cumprimentou as crianças e os adultos tendo sido também cumprimentado pelos mesmos, ao mesmo tempo que agradeceram a sua presença. De seguida, foi convidado pelas alunas estagiárias a juntar-se às crianças, que se encontravam sentadas no cantinho dos *pufs* aguardando a sua chegada, onde puderam conversar, de forma a esclarecer todas as dúvidas das crianças. Durante esta conversa (ver fotografia 5), referiu vários aspetos acerca dos faróis e do seu funcionamento exemplificando, ao mesmo tempo, com as lâmpadas e refletores que trouxe consigo (ver fotografia 6). Após esta conversa, deslocámo-nos para a área dos computadores, onde as crianças se sentaram em semi círculo para podermos visualizar os *power points* que o pai da B.M. tinha trazido (ver fotografia 7). À medida que as imagens iam decorrendo, o pai da B.M. ia esclarecendo as crianças sobre o que estavam a visualizar (ver quadro 3). É de realçar que esta visita demorou cerca de 1h e 30m e que, apesar disso, as crianças se mantiveram sempre calmas e muito atentas ao que este pai ia dizendo. Após a visualização dos *power points*, o faroleiro entregou as fichas que tinha trazido às alunas estagiárias e educadora cooperante para que as crianças as pudessem concretizar oportunamente.

Terminada a visita, as crianças realizaram um registo pictórico onde representaram as aprendizagens adquiridas através da experiência vivenciada. Após o registo, conversámos com as crianças sobre o que representavam os seus desenhos, ao mesmo tempo que íamos escrevendo nessas mesmas folhas, tal como nos foi dito, o que estas nos iam transmitindo (ver anexo 13 – registos pictóricos) para que, posteriormente, o conteúdo desses registos pictóricos fosse analisado.

No dia 30 de maio, solicitámos aos familiares das crianças envolvidos no projeto, que transmitissem a sua opinião sobre o projeto e sobre o seu envolvimento no mesmo, tendo selecionado para análise a reflexão do pai da B.M., por ser faroleiro e porque a sua visita foi sugerida por várias crianças. No entanto, por achar que as outras opiniões são também pertinentes e interessantes e, por isso, de valorizar coloquei-as em anexo (ver anexo 22).

Após estas experiências, organizei os dados por fases: (1) visita do pai da B.M., (2) registos pictóricos realizados pelas crianças, (3) conversa com as crianças acerca da visita do faroleiro, (4) reflexão/avaliação realizada pelo pai acerca da sua participação

no projeto (ver quadro 2). Perante os dados recolhidos, transcrevi a conversa com as crianças acerca da participação do pai da B.M. e a reflexão/avaliação deste pai sobre o projeto, analisando os dados ao nível do seu conteúdo, conforme ponto 5.5.

Quadro 2 – Fases referentes à participação do pai da B.M.

Fases		Data
1ª Fase	Visita do pai da B.M..	29 de abril
2ª Fase	Registos pictóricos das crianças.	29 de abril
3ª Fase	Conversa à posteriori com as crianças sobre a visita do faroleiro.	30 de abril
4ª Fase	Reflexão/avaliação do pai da B.M. sobre a sua participação no projeto.	30 de maio

5. Apresentação e descrição dos dados

Neste ponto apresento os dados recolhidos junto do pai da B.M. e das crianças. Os dados levantados junto do pai da B.M. (que se referem às oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças com a sua visita e à sua reflexão/avaliação sobre o projeto) e os dados levantados a partir das produções e vozes das crianças (registos pictóricos oral e gráfico e conversa sobre a participação do pai da B.M.) foram organizados e analisados de acordo com os pontos seguintes.

5.1. Dados provenientes da conversa informal realizada entre as crianças e o pai da B.M. sobre o farol e os faroleiros (1ª Fase)

De forma a identificar conteúdos abordados na 1ª fase organizei os dados por momentos da visita (ver quadro 3).

Quadro 3 - Momentos relativos à 1ª fase - visita do pai da B.M.

Momentos	Experiência vivenciada	Aspectos referidos pelo pai da B.M. sobre os faróis
1º Momento	O pai da B.M. chegou ao jardim de infância, cumprimentou as crianças e os adultos e sentou-se com as mesmas no cantinho dos <i>pufs</i> . De seguida, as crianças foram colocando as suas questões às quais o pai da B.M. foi respondendo. Ao mesmo tempo, foi mostrando os materiais que trouxe (lâmpadas e refletores de faróis), interagindo com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Como eram os primeiros faróis -As reformulações que os faróis foram sofrendo ao logo dos tempos passando de fogueiras aos atuais edifícios com lâmpadas e refletores de alta potência) - Quantos faróis existem em Portugal - As caraterísticas 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) - A funcionalidade dos faróis (em geral e consoante as cores das lâmpadas) - Para que servem as casas que os faróis têm agregadas a si - As funções do faroleiro
2º Momento	Concluída a entrevista, o pai da B.M. apresentou às crianças os dois <i>power points</i> que tinha levado (um deles continha os diversos faróis existentes em Portugal e alguns no estrangeiro e o outro, diversas informações acerca dos faróis e dos faroleiros inclusive uma fotografia do pai da B.M. fardado e outras três de “faroleiras” também fardadas. O pai da B.M. aproveitou para esclarecer as crianças de que, ao contrário daquilo que por vezes se pensa, esta não é uma profissão só para homens, existindo atualmente no nosso país três faroleiras).	<ul style="list-style-type: none"> - Qual farol mais antigo - Quantos faróis existem em Portugal - As caraterísticas dos faróis - A funcionalidade dos faróis - O meio envolvente (podemos encontrar muitas gaiotas perto dos faróis) - Como se apresenta um faroleiro (Farda do faroleiro) - Imagens de faroleiros (pai da B.M. fardado e três mulheres faroleiras também fardadas) - Qual a função dos faroleiros
3º Momento	O pai da B.M. entregou às alunas 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).	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterísticas dos faróis e do meio envolvente - O reconhecimento da palavra “farol”

Esta experiência dividiu-se, como podemos verificar neste quadro, em três momentos. De referir que os dois primeiros momentos tiveram a duração de aproximadamente 1h e 30m. Relativamente ao 3º momento durou cerca de 5m visto que o pai da B.M. apenas entregou as fichas às alunas estagiárias e à educadora cooperante para que as crianças as realizassem quando fosse oportuno.

Em qualquer dos momentos surgiram oportunidades para que as crianças pudessem realizar aprendizagens acerca dos diversos aspetos abordados, designadamente, como eram os faróis antigamente e a evolução que foram sofrendo ao longo do tempo, quantos e quais os faróis que existem em Portugal e no estrangeiro, as caraterísticas dos faróis, as suas funcionalidades, para que servem as casas que os faróis têm agregadas a

si, as funções dos faroleiros e até aspetos relacionados com o meio envolvente dos faróis.

5.2. Dados provenientes dos registos pictóricos (2ª Fase)

Para identificar as informações transmitidas pelas crianças e escritas nos seus registos pictóricos, procedi a uma leitura do conteúdo dessas mesmas informações. Esta leitura teve como objetivo principal perceber quais as aprendizagens realizadas pelas crianças com a participação do pai da B.M. no projeto “Os Faróis”. Assim, selecionei como categorias principais (1) As aprendizagens das crianças sobre faróis e (2) Apreciação das crianças. Como subcategorias da categoria (1) As aprendizagens das crianças sobre faróis, identifiquei: Aparecimento dos faróis, Faróis existentes, Faróis no estrangeiro, O farol do Penedo da saudade - S. Pedro de Moel, Características dos faróis, Funcionalidades dos faróis, A casa do faroleiro, As funções dos faroleiros, O meio envolvente dos faróis. Na categoria (2), Apreciação das crianças, selecionei a subcategoria Farol.

No quadro 4 apresento os dados dos registos orais das crianças incluídos nos registos gráficos relativos à categoria (1) Aprendizagens das crianças sobre faróis, organizados por subcategoria, evidências e frequência.

Quadro 4 – Dados do registo oral das crianças na categoria Aprendizagens sobre os faróis

Categoria		
Aprendizagens das crianças sobre faróis		
Subcategorias	Evidências	Freq.
Aparecimento dos faróis	“Aprendi que antigamente o farol não tinha luz lá em cima, tinha fogo.” S. (6 A.)	1
Faróis existentes	“(…) Ele disse que há muitos faróis em terra.” R. (6 A.)	1
Faróis no estrangeiro	“ 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.) “Eu gostei de ver aquele farol com neve.” R.P. (5 A.)	2
O farol do Penedo da saudade - S. Pedro de Moel	“ Eu aprendi com o meu pai a ir ao farol de S. Pedro.” B.M. (6 A.)	1
Caraterísticas dos faróis	“(…) 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.)	12
Funcionalidades dos faróis	“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.) “Aprendi que eles [os faróis] acendem a luz, a luz fica mais forte para eles [barcos] não baterem nas rochas.” I. (6 A.) “Eu aprendi que a luz torna-se mais forte para os barcos não baterem.” E. (6 A.) “(…) Fui lá acima e vi uma luz muito forte.” B.M. (6 A.) “Aprendi que a luz é para os barcos verem (…)” I. (6 A.) “ Também aprendi que eles [faróis] acendem as luzes para os barcos não baterem nas rochas.” M.R. (6 A.) “(…) Aprendi que eles às vezes trabalham bem.” R.P. (5 A.) “Eu aprendi como é que os faróis trabalham.” J. (6 A.)	8
A casa do faroleiro	“Eu vi a fotografia de uma casa ao lado do farol.” E. (6 A.) “ Eu aprendi que um faroleiro está sempre ao pé do farol, porque tem a casa ao pé do farol.” A. (5 A.)	2
As funções dos faroleiros	“Aprendi que os faroleiros não ligam as luzes, que elas estão ligadas a uma ficha …” B.A. (6 A.) “Se os faróis avariarem, os faroleiros têm que trocar a luz” C. (6 A.) “O faroleiro está sempre a ver se a luz avaria.” A. (5 A.) “Também aprendi que alguns faroleiros têm de viver ao pé do farol.” F. (6 A.)	4
O meio envolvente dos faróis	“Aprendi com o pai da Beatriz que as rochas estavam no mar …” R. (6 A.) “Aprendi como é que as gaivotas andam ao pé do farol.” G.T. (6 A.)	2

A leitura dos dados deste quadro permite-me verificar que as crianças revelam 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. Segue-se a subcategoria “Funcionalidades dos faróis” com um total de 8 registos, a subcategoria “As funções dos faroleiros” com 4 registos, as subcategorias “O meio envolvente dos faróis” e “Faróis no estrangeiro” com 2 registos cada uma e, por fim, nas restantes subcategorias, verifica-se um registo em cada uma.

No quadro 5 apresento os dados dos registos orais das crianças incluídos nos registos gráficos relativos à categoria (2) Apreciação das crianças, organizado por subcategorias, evidências e frequência.

Quadro 5 – Dados do registo oral das crianças na categoria Apreciação das crianças

Categoria		
Apreciação das crianças		
Subcategoria	Evidências	Freq.
Farol	“O farol é muito giro (...)” I. (6 A.) “(...) são muito lindos (...)” V. (6 A.) “Aprendi que os faróis são muito giros.” R.P. (5 A.) “Eu gostei de ver aquele farol com neve.” R.P. (5 A.) “Aprendi que os faróis são lindos.” J. (6 A.)	5

O quadro 5 apresenta os dados da categoria (2) Apreciação das crianças relativos à sua única subcategoria “Farol”. As crianças fazem a sua apreciação da experiência educativa revelando 5 evidências nesta subcategoria.

Quanto aos registos gráficos⁶ das crianças (apresentados no anexo 13) foram analisados 22 registos realizados pelo mesmo número de crianças, identificadas nos quadros seguintes (quadros 6, 7 e 8). Foram identificados elementos que as crianças representaram nos seus desenhos (no espaço indicado para o fazerem) e também ao nível do preenchimento do cabeçalho pré definido na folha de registo (ver anexo 12). Neste cabeçalho consta a indicação para que as crianças escrevam o seu nome, a data e, no final da atividade, procedam à sua apreciação pintando uma representação de um *smile* (verde, amarelo ou vermelho), de acordo com o que acharam dessa experiência educativa (ver anexo 12). Estes dados são apresentados nos quadros 6, 7 e 8, por

⁶ Considerei registo gráfico o desenho realizado pelas crianças nos seus registos pictóricos

criança/registo gráfico tendo em conta a idade e o sexo de cada criança. Nos registos gráficos considere: as representações dos faróis e os pormenores desses edifícios (luzes, cúpula, janelas, portas e escadas interiores), as casas dos faroleiros, os faroleiros, as rochas, os barcos, o mar, a vegetação em redor do farol e as gaivotas No quadro 6 apresento os dados recolhidos dos registos das crianças de 5 anos, num total de 4, todas do sexo masculino.

Quadro 6 – Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 5 anos, do sexo masculino

Criança	Elementos representados
R.M. (5 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol - Representação de uma luz amarela no topo do farol a irradiar ao longo do mar - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de muitas janelas no farol - Representação do mar
G. (5 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas de várias cores - Representação de uma luz grande amarela no topo do farol - Representação das escadas no interior do farol - Representação do mar - Representação das rochas no mar - Representação do céu azul e do sol amarelo
A. (5 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol vermelho - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma luz azul a irradiar, no topo do farol - Representação de uma casa, ao lado do farol, com duas janelas e uma porta - Representação do faroleiro ao lado da casa - Representação do sol amarelo, nuvens e chuva
B. (5 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol cor de rosa - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma lâmpada dentro da cúpula

Fazendo a contagem dos elementos representados pelas 4 crianças de 5 anos, do sexo masculino, verifico que a representação do farol surgiu 4 vezes, a representação da luz amarela no topo do farol surgiu 2 vezes, a representação da luz de outras cores surgiu 1 vez, a representação da luz a irradiar surgiu 2 vezes, a representação da cúpula do farol surgiu 3 vezes, a representação de janelas no farol surgiu 2 vezes, a representação da porta no farol surgiu 1 vez, a representação de escadas no interior do farol surgiu 1 vez, a representação do mar surgiu 2 vezes, a representação de rochas no mar surgiu 1 vez, a representação da casa do faroleiro surgiu 1 vez e, por fim, a representação do faroleiro surgiu também 1 vez. Quanto à apreciação das crianças as 4 crianças ilustraram o *smile* de verde, concluindo-se que gostaram da experiência educativa.

De seguida apresento, no quadro 7, os dados recolhidos dos registos das crianças de 6 anos do sexo feminino.

Quadro 7 – Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 6 anos do sexo feminino

Criança	Elementos representados
B.A. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas brancas e vermelhas e telhado vermelho - Representação da luz do farol amarela - Representação de várias janelas no farol - Representação da porta do farol - Representação do mar
B. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do farol do Penedo da Saudade - S. Pedro, com riscas de várias cores - Representação da luz grande amarela no topo do farol - Representação do mar - Representação de uma luz verde e de uma luz vermelha no mar
C. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol pintado de rosa e roxo - Representação de uma luz grande amarela, no topo do farol - Representação da porta no farol - Representação das escadas no interior do farol - Representação de duas casas agregadas ao farol (uma de cada lado) com várias janelas e portas - Representação da vegetação do meio envolvente do farol - Representação das rochas - Representação do mar - Representação de um barco no mar, com bandeiras e com marinheiros - Representação de dois carros e uma bicicleta
E. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol vermelho - Representação de uma cúpula azul no topo do farol - Representação de uma luz cor de laranja, no topo do farol a irradiar luz - Representação de uma casa com várias janelas - Representação de uma gaivota - Representação de uma menina
M.F. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de uma casa - Representação de três cadeiras no interior da casa e três crianças sentadas nas cadeiras que identificou como sendo o G.T., o pai da B.M., e a B.M. - Representação de uma lanterna dentro da casa
B.M. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol azul com riscas vermelhas, sem preenchimento - Representação de duas janelas no farol - Representação de uma porta no farol - Representação de duas casas agregadas ao farol (uma de cada lado) com várias janelas e uma porta cada uma - Representação do céu preto com estrelas grandes amarelas
I.(6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas amarelas, azuis e brancas, sem preenchimento - Representação de uma porta no farol - Representação das rochas - Representação do mar - Representação do céu azul, nuvens azuis e do sol amarelo
F. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas sem preenchimento - Representação de uma cúpula cor de rosa, no topo do farol - Representação de uma luz grande amarela a irradiar, no topo do farol - Representação de uma porta no farol - Representação do mar - Representação do céu azul
M.R. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol sem preenchimento, com uma risca vermelha - Representação de uma cúpula amarela sem preenchimento no topo do farol - Representação de escadas no interior do farol - Representação das rochas - Representação do mar - Representação de um barco com uma bandeira, no mar
S. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol sem preenchimento - Representação de uma cúpula vermelha no topo do farol - Representação de uma porta no farol - Representação de duas casas com muitas janelas, agregadas ao farol, uma de cada lado

L. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol no meio do mar - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma luz amarela no topo do farol - Representação de escadas no interior do farol - Representação das rochas - Representação do mar - Representação de um barco no mar
V. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas vermelhas e azuis - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma porta no farol - Representação de duas casas agregadas ao farol, uma de cada lado - Representação de uma porta em cada casa
J. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas de várias cores - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma porta no farol - Representação de uma casa ao lado do farol - Representação de vegetação em redor do farol - Representação do céu azul

Na contagem dos elementos representados pelas 13 crianças de 6 anos, do sexo feminino, verifico que a representação do farol surgiu 12 vezes (uma das representações apresentada como sendo o farol do Penedo da Saudade – S. Pedro de Moel, e outro como sendo um farol marítimo, desenhado no mar), a representação da luz amarela no topo do farol surgiu 5 vezes, a representação da luz de outras cores surgiu 2 vezes, a representação da luz a irradiar surgiu 1 vez, a representação da cúpula do farol surgiu 7 vezes, a representação de janelas no farol surgiu 2 vezes, a representação da porta no farol surgiu 8 vezes, a representação de escadas no interior do farol surgiu 3 vezes, a representação do mar surgiu 7 vezes, a representação de rochas no mar surgiu 4 vezes, a representação da casa do faroleiro surgiu 7 vezes, a representação do faroleiro surgiu 1 vez, a representação do barco surgiu 3 vezes, a representação dos marinheiros surgiu 1 vez, a representação das gaivotas surgiu 1 vez e, por último, a representação da vegetação existente no meio envolvente surgiu também 1 vez. Quanto à apreciação das crianças, 12 ilustraram o *smile* de verde e 1 não ilustrou *smile*.

Por último apresento o quadro 8, com os elementos representados pelas crianças de 6 anos do sexo masculino.

Quadro 8 – Dados dos registos gráficos das crianças: desenhos representados pelas crianças de 6 anos, do sexo masculino

Criança	Elementos representados
R.. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do farol, sem preenchimento - Representação de uma luz grande amarela no topo do farol - Representação das escadas no interior do farol - Representação da porta do farol - Representação da casa do faroleiro junto ao farol - Representação das rochas, do mar e de um barco no mar - Representação do céu escuro e de chuva
I. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol sem preenchimento - Representação de uma luz grande amarela, no topo do farol - Representação das escadas no interior do farol - Representação das rochas - Representação do mar - Representação de um barco no mar com um marinheiro - Representação do céu preto, com uma nuvem azul, chuva e raios
G.T. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas vermelhas e brancas - Representação de uma cúpula preta no topo do farol - Representação de uma gaivota - Representação do céu azul e do sol amarelo
R.P. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol com riscas de várias cores - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação do céu azul e do sol amarelo
G.L. (6 A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um farol cor de rosa - Representação de uma cúpula no topo do farol - Representação de uma lâmpada dentro da cúpula

Na contagem dos elementos representados pelas 5 crianças de 6 anos, do sexo masculino, verifico que a representação do farol surgiu 5 vezes, a representação da luz amarela no topo do farol surgiu 2 vezes, a representação da cúpula do farol surgiu 3 vezes, a representação da porta no farol surgiu 1 vez, a representação de escadas no interior do farol surgiu 2 vezes, a representação do mar surgiu 2 vezes, a representação de rochas no mar surgiu 2 vezes, a representação da casa do faroleiro surgiu 1 vez, a representação do barco surgiu 2 vezes, a representação dos marinheiros surgiu 1 vez, e, por último, a representação das gaivotas surgiu também 1 vez. Quanto à apreciação das crianças, 4 ilustraram o *smile* de verde e 1 não ilustrou *smile*.

A partir dos dados recolhidos e apresentados nos quadros 6,7 e 8, apresento no quadro 9 os resultados do levantamento de dados das representações realizadas nos registos das crianças de 5 e 6 anos de ambos os sexos.

Quadro 9 – Levantamento de dados das representações realizadas pelas crianças de 5 e 6 anos de ambos os sexos

Resultados do levantamento de dados das representações	
Elementos representados	Freq.
Representação do farol	21
Representação da luz do farol amarela	9
Representação da luz do farol de outras cores	4
Representação da cúpula no topo do farol	13
Representação das escadas interiores do farol	6
Representação de janelas no farol	3
Representações de porta no farol	11
Representação do farol do Penedo da Saudade - S. Pedro	1
Representação de outros tipos de farol (marítimo)	1
Representação da casa do faroleiro	9
Representação do faroleiro	2
Representação das rochas	7
Representação do mar	11
Representação do barco	5
Representação dos marinheiros	2
Representação da vegetação em redor do farol	1
Representação das gaivotas	2

Face a estes resultados senti necessidade de os agrupar em mais categorias de análise: (a) Representação do farol (representações dos edifícios, um deles denominado de Farol do Penedos da Saudade e outro no mar representando um farol marítimo), (b) Características dos faróis (cúpula, luz, janelas, porta, escadas no interior do farol), (c) 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), (d) A casa do faroleiro (casas agregadas ao edifício do farol), (e) As funções dos faroleiros (faroleiros perto do edifício do farol), (f) O meio envolvente dos faróis (mar, gaivotas e vegetação em redor do edifício do farol) e (g) Apreciação (cor do *smile* ilustrado pelas crianças), conforme apresento no quadro 10.

Quadro 10 – Categorização dos elementos representados nos registos gráficos das crianças

Categorias	Freq.
Representação do farol	21
Caraterísticas dos faróis	44
Funcionalidades dos faróis	27
A casa do faroleiro	9
As funções dos faroleiros	2
O meio envolvente dos faróis	14

Ao proceder à contagem dos elementos representados pelas crianças, verifico que a categoria com maior número de representações, tal como verifiquei na leitura dos

registros orais, apresentada neste ponto, é a categoria “Caraterísticas dos faróis” (com 44 evidências), seguida da categoria “Funcionalidades dos faróis” (com 17 evidências). Estes dados permitem-me observar que existe uma concordância entre o registo oral e o registo gráfico realizado pelas crianças e, conseqüentemente, uma consolidação dos conhecimentos adquiridos através da experiência educativa proporcionada pelo pai da B.M..

Quanto à categoria relativa à “Apreciação da experiência educativa”, concluo que esta foi do agrado das crianças visto que a maioria das crianças ilustrou o *smile* de cor verde, num total de 20 em 22 crianças, das quais, 2 não ilustraram o *smile*.

5.3. Dados provenientes de uma conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M. (3ª Fase)

Ao conversar com as crianças, um dia após a visita do pai da B.M., sobre o que tinham achado da sua participação no projeto “Os Faróis” e sobre a importância da sua visita, obtive várias respostas que organizei por categoria: “Participação do pai da B.M.” com as subcategorias (1) “A importância da visita do pai da B.M. – experiência educativa proporcionada” (ver quadro 11) e (2) “Apreciação das crianças” (ver quadro 12) que apresento de seguida e, posteriormente procedo à sua leitura.

Quadro 11 – Conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M. na subcategoria importância da visita do pai da B.M. – experiência educativa proporcionada

Categoria		
Participação do pai da B.M.		
Subcategoria	Evidências	Freq.
Importância da visita do pai da B.M. – experiência educativa proporcionada	<p>“O pai da Bia explicou as lanternas, como é que elas são e também explicou se um farol aguenta no mar.” C. (6 A.)</p> <p>“Aprendemos que antigamente o farol não tinha luz, mas tinha fogo lá em cima.” S. (6 A.)</p> <p>“Nós aprendemos que os faroleiros não ligam a luz, a luz vem duma ficha (...)” B.A. (6 A.)</p> <p>“O pai da Bia disse que havia 29 [Faróis].” I. (6 A.)</p> <p>“E descobrimos que as luzes que o pai da Bia trouxe eram verdes e vermelhas (...) para os barcos saberem se podiam passar ou não (...)” M.F. (6 A.)</p> <p>“E têm luzes que é para os barcos não baterem nas rochas.” A. (5 A.)</p> <p>“E a luz verde serve para lhes indicar o caminho certo e a luz vermelha para eles não irem por ali.” B. (6 A.)</p> <p>“Aprendemos que há várias formas de faróis, há várias cores dos faróis.” I. (6 A.)</p> <p>“O pai da Bia ensinou-me que há boias muito grandes e têm lá luzes.” F. (6 A.)</p> <p>“Alguns faróis tão numas pedras ao pé do mar (...)” I. (6 A.)</p> <p>“(...) Que ele [o pai da B.M.] já arranjou um farol (...)” A. (5 A.)</p> <p>“Eu aprendi “tamém” que os faróis, não havia cimento e foram construídos só com pedras, umas em cima das outras.” B. (5 A.)</p> <p>“Eu descobri que há muitas formas e muitas cores (...) Alguns são em círculo e alguns faróis são quadrados.” B.A. (6 A.)</p> <p>“Eu vi muitas luzes que o pai da Bia mostrou no computador e vi que tinha uma luz pequenina e que tinha muitas luzes lá dentro muito pequeninas.” M.F. (6 A.)</p> <p>“Nós aprendemos que havia luzes gordas, magras e grandes.” S. (6 A.)</p> <p>“Algumas pessoas não sabem que os faróis, ao perto a luz fica muito brilhante mas ao longe fica muito escurinha.” C. (6 A.)</p> <p>“Aprendi que os faróis, alguns foram construídos no meio do mar, com as pedras e há outros que foram na terra.” F. (6 A.)</p>	17

Ao analisar os dados que constam deste quadro, relativos à categoria/subcategoria apresentadas, pude verificar que as crianças demonstram a importância da visita do pai da B.M. e da experiência educativa por ele proporcionada na aquisição de novos conhecimentos. Durante o seu discurso, ao referirem as aprendizagens realizadas, as crianças atribuem essas mesmas aprendizagens à experiência educativa que o pai da B.M. proporcionou durante a sua visita ao jardim de infância, num total de 17 evidências. Apresento como exemplos pequenos excertos de algumas frases ditas pelas crianças (conforme podemos ver no quadro 11) como “o pai da Bia disse...”, “o pai da Bia ensinou-me”, “aprendi que...”, “o pai da Bia explicou”.

No quadro que se segue, quadro 12, apresento os dados referentes à subcategoria Apreciação das crianças.

Quadro 12 – Conversa com as crianças sobre a participação do pai da B.M, na subcategoria apreciação das crianças

Categoria		
Participação do pai da B.M.		
Subcategoria	Evidências	Freq.
Apreciação das crianças	“Foi muito importante. Porque nós não sabíamos muitas coisas sobre faróis e o pai da B.M teve a explicar (...)” M.F. (6 A.) “Eu aprendi (...) Eu gostei mais do farol que tinha gelo. [O que estivemos a ver] Sim, no computador.” G.L. (6 A.)	2

Neste quadro, verifica-se que as crianças fazem a apreciação sobre a participação da visita do pai da B.M., apresentando 2 evidências. Comparando as frequências das evidências das 2 subcategorias, destaca-se a importância da visita da B.M..

No ponto que se segue, apresento a análise da reflexão realizada pelo pai da B.M. sobre o projeto e a sua participação no mesmo.

5.4. Dados provenientes da reflexão/avaliação realizada pelo pai da B.M. (4ª Fase)

Neste ponto apresento os dados recolhidos da reflexão/avaliação do pai da B.M. sobre o projeto, que organizei por categorias (1) Importância do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e (2) Participação no projeto. No quadro 13 apresento as categorias, evidências e frequência.

Quadro 13 – Dados da reflexão/avaliação do pai da B.M. acerca do projeto “Os Faróis” e da sua participação no mesmo

Categoria	Evidências	Frequência
1) Importância do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	“Como encarregado de educação de uma aluna achei o projecto muito educativo tanto para os pais como para os alunos.” Pai da B.M. “Acho que o desenvolvimento das crianças em relação a uma profissão tão desconhecida perante a sociedade, foi óptima pois desenvolveram uma capacidade enorme de aprendizagem.” Pai da B.M. “O gosto de quererem ficar a saber cada vez mais como funciona um farol, para que serve, que trabalhos são praticados dentro do farol e o que fazem os faroleiros.” Pai da B.M.	3
2) Participação no projeto	“Também foi muito bom ver o projecto crescer com a colaboração dos pais, alunos, professora e estagiárias.” Pai da B.M.	1

De forma a avaliar a participação do pai da B.M. no projeto “Os Faróis” procedi à leitura dos dados recolhidos através da reflexão que realizou, relativamente à importância do projeto para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à sua

participação no projeto. Conforme se pode ver no quadro 13, a categoria (1) apresenta 3 evidências e a categoria (2) 1 evidência.

O pai da B.M. transmitiu a sua opinião acerca do projeto e da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pela abordagem de aspetos que se inserem na área do conhecimento do mundo, designadamente, para que servem os faróis, como funcionam, e o que fazem os faroleiros, profissão que, segundo o seu parecer, é “tão desconhecida perante a sociedade”, sendo por isso, importante dar a conhecê-la às crianças. Refere ainda que o projeto foi “muito educativo” tanto para as crianças como para os pais, levando-me a inferir que, na sua opinião, também os adultos realizaram aprendizagens através deste projeto. Quanto à sua participação no projeto refere que, “foi muito bom ver o projeto crescer”, atribuindo essa evolução e concretização ao envolvimento e colaboração, segundo as suas palavras, dos pais, alunos, professora e estagiárias.

5.5 Análise e discussão de dados

Os dados recolhidos dos registos pictóricos realizados pelas crianças (registo oral e escrito), permitiram-me verificar uma concordância entre o que as crianças disseram e o que desenharam levando-me a inferir que existiu uma consolidação dos conhecimentos adquiridos através da experiência educativa proporcionada pelo pai da B.M., visto que, conforme referem Katz & Chard (1997, p. 215) “(...) vários tipos de trabalhos artísticos e de escrita são meios importantes de comunicação (...)”. Comparando estes dados com os dados advindos da conversa com as crianças sobre a visita do pai da B.M, concluo que as crianças adquiriram diversas aprendizagens (como eram os faróis antigamente e a sua evolução, quantos e quais os faróis que existem em Portugal e alguns no estrangeiro, para que servem as casas que os faróis têm agregadas a si, as funções dos faroleiros, alguns aspetos relacionados com o meio envolvente dos faróis e, principalmente, no que diz respeito às características dos faróis e suas funcionalidades), através da participação deste pai no projeto “Os Faróis”. Conforme referem Formosinho & Costa (2011, p. 97) “(...) a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças” sendo, por isso, importante que se estimule a colaboração/participação dos pais no jardim de infância. Relativamente à participação do pai da B.M., verifiquei que, ao solicitarmos a sua participação no projeto “Os Faróis”, aproveitou a sua experiência e os seus saberes mobilizando-os de forma a

dinamizar uma experiência educativa apelativa e significativa para as crianças, resultando daí as aprendizagens já referidas. De acordo com Homem (2002), a participação deste pai insere-se numa lógica de cooperação (ver tópico 2 do ponto B) visto que, apesar de não ter planeado o projeto com as crianças e com as alunas estagiárias, participou no mesmo proporcionando uma experiência educativa relacionada com a sua área profissional. Relativamente à sua reflexão/opinião sobre o projeto, referiu tratar-se de um projeto muito interessante e educativo e bastante pertinente, afirmando que atualmente pouco se sabe sobre este assunto e sobre a sua profissão (fareleiro), sendo por isso importante que as crianças realizem aprendizagens neste âmbito. Referiu ainda que “gostou muito de ver o projeto crescer” com a colaboração de todos os intervenientes (pais, alunos, professora e estagiárias).

Existem diferentes formas de promover o envolvimento dos pais no jardim de infância, levando-os a “colaborar e ajudar nas atividades que se julguem importantes para as crianças (...) e disponibilizar os meios para que estas se tornem possíveis sob a forma de cooperação e alcancem o maior grau de êxito” (Fontao, 2000, p. 176), como, por exemplo, a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia privilegia o envolvimento dos pais no jardim de infância, na medida em que estimula e proporciona a partilha de experiências e saberes e/ou o contributo de materiais que facilitam o processo de aprendizagem das crianças ou, simplesmente, a comparecerem no jardim de infância para verem uma possível exposição, de forma a poderem ver o trabalho que as crianças têm desenvolvido (Katz & Chard, 1997). Para além disso, promove também o “contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Formosinho & Costa 2011, p. 97). Assim, os resultados deste estudo levam-me a refletir, sobre a importância de envolver a família e estimular a sua participação no contexto escolar, 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.

Em síntese, a concretização deste ensaio investigativo e os resultados deste estudo permitiram-me adquirir e consolidar conhecimentos acerca da importância da colaboração da família no jardim de infância e a sua influência no processo de aprendizagem das crianças. Conforme refere Fontao (2000, p. 167), “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” de um jardim de infância.

Assim, ao descrever a participação do pai da B.M. no projeto (1º, 2º e 3º momentos da sua visita, conforme se pode ver no quadro 3), foi-me possível identificar as aprendizagens realizadas pelas crianças e perceber o ponto de vista deste pai sobre o projeto desenvolvido e a sua participação/envolvimento no mesmo.

Conclusão do Relatório

A realização deste Mestrado e a consequente elaboração do presente relatório e todo o processo inerente à sua construção, representaram uma das etapas fulcrais para a minha formação profissional, pessoal e social. Todo este processo se apresentou como um desafio, vivido intensamente, que se revelou fundamental para a aquisição/desenvolvimento de competências ao nível da reflexão e da investigação.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, a sua realização foi importante na medida em que me fez perceber a importância de uma observação intencional e atenta dos comportamentos e das ações das crianças e da escuta das suas vozes, levando-me a refletir sobre as minhas ações educativas, adequando a minha intervenção pedagógica. As leituras/pesquisas foram imprescindíveis para refletir sobre a minha prática educativa, de forma a melhorar o meu desempenho enquanto profissional de educação. Em suma, refletir sobre a P.E.S. em contexto de creche e de jardim de infância tornou-me uma pessoa crítica e reflexiva e, conseqüentemente, consciente do tipo de práticas e metodologias que pretendo desenvolver enquanto futura educadora de infância.

Quanto à dimensão investigativa que concretizei e apresento neste relatório permitiu-me consciencializar sobre a importância de se dar voz às crianças e de se valorizar as suas ações, envolvendo-as na construção do seu próprio conhecimento, apostando em pedagogias socio construtivistas e participativas através da metodologia de trabalho por projeto. Considero que a investigação desenvolvida com as crianças através do projeto “Os Faróis” foi bastante significativa para todos os intervenientes educativos. Partindo dos interesses e curiosidades das crianças, representou uma realidade do meio envolvente daquele grupo de crianças e permitiu o envolvimento das famílias, assim como a sua consciencialização (e também a minha) sobre a importância de assumirem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na construção de novos conhecimentos dos seus educandos.

Termino este percurso consciente de que a conclusão deste mestrado não significa o culminar do meu processo de formação pois, enquanto educadora, devo encarar este processo como contínuo e inacabado, promovendo a minha autoformação com vista a melhorar a minha ação educativa em prol de um desenvolvimento global e harmonioso das crianças com que me irei deparar ao longo do meu percurso profissional.

Bibliografia

Avô, A. (1998). *O desenvolvimento da criança*. Damaia: Porto Editora.

Baptista, D. (2009). *O desenvolvimento social da criança*. Disponível em http://www.olharpedagogico.com./site_detalheDica.php?id=3. Consultado em 10 de outubro de 2013.

Bee, H. (1986). *A criança em desenvolvimento* (3ª Ed.). Editora Harbra Ltda.

Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos* (5ª ed.). Lisboa: a Esfera dos Livros.

Costa, H., & Formosinho, J. (2011). *Porque é que a Lua é redonda e bicuda?*. In: Formosinho, J. & Gamboa, R. (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Associação Nacional de Cruzeiros, (s.d.). Disponível em <http://www.ancruzeiros.pt/far%C3%B3is-de-portugal>. Consultado a 29 de abril de 2013 às 00.39.

David, M., (1983). *A criança dos 0 aos 6 anos* (7ª edição). Lisboa: Edições Moraes.

Devries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.

De Vries, R. (2004). *O brincar no programa da educação infantil: quatro interpretações*. In: De Vries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C., *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 27-49) SÃO Paulo: Artmed Editora.

Dias, I., (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA, Instituto Politécnico de Leiria.

Didonet, V., (2001). *Creche: a que veio...para onde vai... Em aberto*. V. 18, n.73, p.11-29.

Direcção de Faróis (s.a.), (2012). Disponível em <http://direccaofarois.marinha.pt/PT/farois/Paginas/Farois.aspx>. Consultado a 28 de abril de 2013 às 11.58.

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: Correia, L. & Serrano, A. (Orgs.) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto Editora.

Formosinho, J., Gâmbua, R. (2011). *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., Banet, B., & Weikart, D., (1987). *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.

Jablom, J., Dombro, A., Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J., (Org.). (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Lisboa: ASA Editores.

Macedo, L. (1985). *Períodos de desenvolvimento da criança segundo Piaget e métodos de pesquisa em psicologia são comparáveis?* Brasília: Universidade de São Paulo.

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

Nono, M. (2011). *Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil – Pesquisas e Práticas*. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>.

Consultado em 21 de Julho de 2013.

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

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação*. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gâmbôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. & Godinho, A. (Org.) (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições & Design Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano (10ª Ed.)*. Porto Alegre: AMGH Editora Lda.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Pereira, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (2000). *Seis estudos da psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Portugal, G., (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Portugal, G., (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas*. In Vasconcelos, T. (Dir). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Lisboa: GEDEI.

- Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sim-sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. (2011). *Desenvolvimento Infantil As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sousa, A. (2003). “ *Educação Pela Arte e Artes Na Educação* ”. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses, e relatórios. Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Spodek, B. (2002). *Manual De Investigação Em Educação De Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. (1997). *Psicologia Educacional*. Alfragide: MCgraw – Hill.
- Stoppard, M. (2007). *Guia completo para cuidar de bebés e crianças* (3ª ed.) (Trad. A. Maciel). Porto: Civilização Editores.
- Suarez, L., 1994. *O Mundo Da Criança Guia Médico Para Os Pais*. Edições Temas da Actualidade, S.A.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). “*Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*”. Porto Editora.
- 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., (2008). *Trabalho por projectos na educação de infância*.

Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F., & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância*. In: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M. & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.

Winnicott, D., (1964). *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.