



PAULA **FRASSINETTI**

Educação com Rumo

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A criança como agente participativo no processo de ensino- aprendizagem: conceções e práticas

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Por Sandra Cristina Babo Filipe

Sob orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

fevereiro 2016

Aos meus queridos avós,
“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.
Antoine de Saint-Exúpery

Índice

Agradecimentos	V
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Lista de Acrónimos e Siglas	VIII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Anexos.....	X
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	3
1. Da Escola Tradicional à Escola Contemporânea	3
2. Pedagogia Participativa	6
2.1. Pedagogia-em-Participação.....	7
3. O Ensino e a Aprendizagem como um processo	8
3.1. Conceito de Educação e Ensino.....	9
3.2. Conceito e Teorias de Aprendizagem.....	11
3.2.1. Teorias da Aprendizagem	12
3.2.1.1. <i>Teorias Behavioristas</i>	12
3.2.1.2. <i>Teorias Cognitivistas</i>	14
3.2.1.3. <i>Teorias Humanistas</i>	15
4. A Importância do Envolvimento da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem	18
5. Dimensões Curriculares e Participação da Criança	19
6. Fatores e Estratégias que Influenciam a Participação da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem	23
Parte II – Opções Metodológicas.....	27
1. Natureza do Estudo	27
2. Sujeitos participantes.....	27
2.1 Caracterização das instituições	28

2.2	Caracterização dos grupos	28
3.	Procedimentos.....	29
4.	Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	32
Parte III – Apresentação e Discussão dos Dados da Investigação		34
1.	Resultados obtidos em contexto de Educação Pré-escolar	34
1.1	Conceções sobre a participação da criança	34
1.2	A concordância das educadoras com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.....	35
1.3	Benefícios da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem	35
1.4	Benefícios para o grupo da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem	36
1.5	A forma como a criança participa no processo de ensino-aprendizagem	37
1.6	Participação das crianças nas diferentes Dimensões Curriculares.....	38
1.7	Obstáculos à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem .	40
1.8	Estratégias utilizadas para incentivar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.....	41
2.	Resultados obtidos em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	42
2.1	Conceções sobre a participação do aluno	42
2.2	A concordância das professoras com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	43
2.3	Benefícios da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem ...	43
2.4	De que forma o aluno participa no processo de ensino-aprendizagem.....	44
2.5	Participação dos alunos nas diferentes Dimensões Curriculares.....	47
2.5.1	Espaço e Materiais	47
2.5.2	Tempo	51
2.5.3	Interações.....	53
2.5.4	Planificação e Avaliação	55
2.5.5	Projetos e Atividades	58
2.5.6	Organização de Grupos.....	61

2.6 Obstáculos à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem	65
2.7 Estratégias Utilizadas para Incentivar a Participação do Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	66
3. Discussão dos dados obtidos	67
Considerações Finais.....	70
Bibliografia	72
Anexos	

Agradecimentos

Terminada mais uma etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a quem sempre esteve presente, independentemente das circunstâncias.

Assim sendo, quero agradecer...

À minha família, em especial à minha mãe, por todo o esforço que fez, para que este dia chegasse e aos meus tios por todo o apoio que me deram.

Aos meus avós Maria e Arraúl, apesar de já não estarem presentes, pela infância fantástica que me proporcionaram e por se terem tornado duas grandes referências na minha vida.

A todos os meus amigos, em especial à Sara e ao Ricardo por todo o apoio e motivação e por terem sempre acreditado em mim.

À minha orientadora, Doutora Brigitte Silva, por todo o apoio, pela disponibilidade e por todos os momentos de aprendizagem.

Às instituições cooperantes e às respetivas educadora e professora pela forma acolhedora como me receberam nas suas salas, fazendo-me sentir parte das suas equipas.

Às crianças da sala do 5 anos e aos alunos do 2º ano por todo o carinho, por todos os momentos de aprendizagem que, também, me proporcionaram, contribuindo para o meu crescimento quer pessoal, quer profissional.

Às minhas colegas de estágio, por todos os momentos de partilha e de apoio vividos ao longo desta caminhada.

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e tem como grande objetivo evidenciar um trabalho de investigação e intervenção desenvolvido ao longo dos estágios nos contextos de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. O tema principal neste trabalho incide sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, tendo como principais objetivos aprofundar os conhecimentos sobre esta temática percebendo as percepções dos educadores/professores sobre o assunto e como contemplam a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e posteriormente foram realizadas entrevistas a 4 educadoras e 5 professoras, um focus grupo com a participação de cinco crianças e foi aplicado um inquérito a uma turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Também foram realizados registos de observação durante ambos os estágios que demonstram a existência ou não existência dessa participação das crianças.

No decorrer deste trabalho procurou-se responder à pergunta de partida estabelecida “Qual a conceção dos educadores/professores sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e os efeitos na intervenção pedagógica?”.

Palavras-Chave: Processo de ensino-aprendizagem; Criança/Aluno; Participação; Estratégias; Educador/Professor.

Abstract

The theme of this research is the child's participation in the teaching- learning process. The main objectives of this study is to deepen the knowledge on this topic and realize that educators / teachers understand why child participation in the teaching-learning process. Thus, it was initially performed a literature search on the topic and were later interviewed four teachers and five teachers , one focus group with the participation of five children and a survey was applied to a class of 2nd year of the 1st cycle of basic education . Also observation records were made during both stages to demonstrate the existence or non-existence of such participation of children. Also were performed observation records during both stages which show the existence or inexistence of that participation of the children.

In this paper we tried to answer the established starting question "What is the design of educators / teachers about the child's participation in the teaching- learning process?".

Key Words: Teaching-Learning Process; Children/Students; Participation; Educators/Teachers; Strategies.

Lista de Acrónimos e Siglas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

Índice de Gráficos

- Gráfico 1:** Oportunidade de colocar questões e dúvidas
- Gráfico 2:** Oportunidade de dar a opinião
- Gráfico 3:** Conforto sentido em relação a dar opinião e colocar dúvidas/questões
- Gráfico 4:** Como é dada a opinião e são colocadas as questões/dúvidas
- Gráfico 5:** Por quem é feita a escolha dos lugares
- Gráfico 6:** Satisfação relativamente à organização da sala
- Gráfico 7:** Responsável pela escolha da organização das mesas
- Gráfico 8:** Interesse em fazer alterações
- Gráfico 9:** Propostas de alterações
- Gráfico 10:** Responsável pela definição do tempo de realização das atividades
- Gráfico 11:** Resolução de conflitos
- Gráfico 12:** Diálogo conjunto sobre a planificação
- Gráfico 13:** Avaliação das atividades
- Gráfico 14:** Interesse em fazer uma avaliação das atividades
- Gráfico 15:** Frequência com que os alunos fazem propostas de atividades/ideias
- Gráfico 16:** Interesse em fazer propostas de atividades
- Gráfico 17:** Frequência com que os alunos escolhem onde querem realizar as atividades
- Gráfico 18:** Responsáveis de turma
- Gráfico 19:** Método utilizado na escolha do delegado e subdelegado
- Gráfico 20:** Frequência com que são feitos trabalhos de grupo
- Gráfico 21:** Interesse em realizar trabalhos de grupo
- Gráfico 22:** Frequência com que os alunos escolhem com que querem trabalhar

Índice de Anexos

Anexo I: Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Anexo II: Pirâmide de Maslow

Anexo III: Guião da Entrevista às Educadoras

Anexo IV: Guião da Entrevista aos Professores

Anexo V: Guião do Focus Grupo

Anexo VI: Inquérito

Anexo VII: Entrevista à Educadora 1

Anexo VIII: Entrevista à Educadora 2

Anexo IX: Entrevista à Educadora 3

Anexo X: Entrevista à Educadora 4

Anexo XI: Focus Grupo

Anexo XII: Registo de Incidente Crítico

Anexo XIII: Plano Anual de Atividades

Anexo XIV: Reflexão – Plano Anual de Atividades

Anexo XV: Descrição do Projeto

Anexo XVI: Planificação do Consultório Médico

Anexo XVII: Entrevista à Professora 1

Anexo XVIII: Entrevista à Professora 2

Anexo XIX: Entrevista à Professora 3

Anexo XX: Entrevista à Professora 4

Anexo XXI: Entrevista à Professora 5

Anexo XXII: Planta da sala

Anexo XXIII: Organização da sala em grupos

Anexo XXIV: Registo de Incidente crítico

Anexo XXV: Mesa junto ao quadro

Anexo XXVI: Registo de Incidente Crítico

Anexo XXVII: Registo de Incidente Crítico

Anexo XXVIII: Jogo do Comportamento

Anexo XXIX: Registo de Incidente Crítico

Anexo XXX: Registo de Incidente Crítico

Introdução

O presente relatório teve como tema de partida a concepção que os educadores de infância/professores têm sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, pretendia-se com este trabalho perceber em que consiste a participação da criança no processo de ensino aprendizagem para os educadores/professores e se concordam com essa mesma participação; perceber de que forma é dado espaço à criança para participar ao nível das dimensões curriculares; que benefícios esta participação pode trazer para a criança; com que obstáculos é que se deparam na promoção da participação da criança e, por consequência, que estratégias utilizam para promover a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Contudo a investigação foi mais além, e procurou-se ouvir também o lado das crianças/ alunos sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito às dimensões curriculares. Em suma, pretendia-se perceber se as crianças/alunos tinham oportunidade de participar e de que forma.

Desta forma, este documento encontra-se dividido em três partes, sendo que a primeira se refere ao enquadramento teórico, a segunda parte às opções metodológicas e a terceira parte à apresentação e discussão dos dados.

Ao longo do enquadramento teórico será feita uma retrospectiva da história da Educação desde a Escola Tradicional à Escola Contemporânea. Desta forma, são apresentadas as perspetivas de diferentes autores sobre as diferentes correntes pedagógicas. De seguida é apresentada uma abordagem à Pedagogia Participativa, onde são apresentados os seus pressupostos e apresentada concepção da pedagogia-em-participação.

Posteriormente é abordado o ensino e a aprendizagem como um processo, onde são abordados os conceitos de ensino e de aprendizagem e de que forma é que estes se relacionam, originando assim um processo. Ainda, no âmbito da aprendizagem, são apresentadas as teorias behaviorista, cognitivista e humanista.

De seguida é explicada qual a importância do envolvimento da criança neste processo, explicando de que forma esta participação pode contribuir para o seu desenvolvimento.

O quinto ponto incide sobre as dimensões curriculares da pedagogia da infância, onde é feita uma apresentação das mesmas e estabelecida uma ligação com as possibilidades de participação da criança.

Para finalizar o enquadramento teórico, são apresentados alguns fatores que podem condicionar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem e estratégias que podem ser utilizadas para ultrapassar esses obstáculos e potenciar a participação.

Na segunda parte, referente às opções metodológicas, é apresentado o tipo de estudo desta investigação, onde é dada a noção de investigação qualitativa, bem como os participantes e os instrumentos de recolha utilizados, que são a entrevista, o focus grupo, o inquérito por questionário e registos de observação.

Por fim, na terceira parte, apresentação e discussão dos dados, são apresentados os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de investigação e analisados em concordância com a informação teórica apresentada no enquadramento teórico.

Posteriormente, são feitas as considerações finais, onde é feita uma reflexão sobre todo o processo de investigação e os seus resultados.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Da Escola Tradicional à Escola Contemporânea

Ao longo dos séculos muito foi dito sobre a educação e a forma como esta devia decorrer. Com o intuito de fazer uma retrospectiva que enquadre, ao longo da história, o papel dos diferentes intervenientes na ação pedagógica, seguir-se-á uma apresentação das diferentes correntes pedagógicas.

Entre o século XVII e início do século XX predominou a Escola Tradicional, onde a educação era vista “(...) como um trabalho de desenraizamento do mal natural que caracterizava o ser humano.” (Meira & Antunes, 2003, p.80) pois o ser humano era caracterizado como tendo uma natureza humana dupla, sendo que uma podia ser corrompida e a “(...) outra era considerada essencial, potencialmente boa e construtiva.” (Meira & Antunes, 2003, p.80). Desta forma, era da responsabilidade da educação “(...) desenvolver a parte essencial da natureza humana, impedindo que a parte corrompida prosseguisse se manifestando nas pessoas.” (Meira & Antunes, 2003, p.80).

Claparède (1931) caracteriza a Escola Tradicional como um “método dogmático que prescreve do exterior aquilo que a criança deverá aprender, sem se importar de saber se ela pode ou se o programa estabelecido é conforme às suas aptidões e ao seu grau de desenvolvimento” (p.191 citado por Trindade & Cosme, 2010, p. 88). Tendo em conta afirmação de Claparède, estamos perante uma escola que vê os alunos como “(...) receptores passivos de um saber construído por outros e como seres cujas necessidades e interesses se reprimem, contrariam ou ignoram no âmbito das escolas que obedecem a uma racionalidade pedagógica tradicional.” (Trindade, 2012, p. 32), pois, segundo Coménio, os alunos era bombardeados com diversas matérias ao mesmo tempo, afirmando que “o que se poderia inculcar e infundir suavemente nos espíritos é neles impresso violentamente, ou melhor, é neles enterrado e ensacado (...)” (Coménio citado por Monteiro, 2005, p.48).

Também Piaget (1928) lança críticas à Escola Tradicional “(...) por esta não fomentar a cooperação social, mas antes o isolamento e o trabalho individual, conduzindo à passividade do aluno e à obediência cega à autoridade.” (Morgado, 2010, p.26). Assim sendo, estamos perante uma Pedagogia Transmissiva, onde o aluno é visto como um agente passivo “(...) um aluno mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.17). Desta forma a Pedagogia Transmissiva é usada para transmitir o conhecimento ao aluno, por meio do professor,

que é “(...) quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é sujeito do processo(...)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.17). Por sua vez, o aluno é visto como “(...) tábua rasa (...)” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.14), sendo o seu dever memorizar e reproduzir os conhecimentos transmitidos pelo professor. Esta ideia vai ao encontro do que Louis Not (1988) chama de *formação na terceira pessoa*, descrevendo o seu processo da seguinte forma: “o professor expõe a sua lição e prescreve as tarefas para dominar o conteúdo. O aluno tem apenas que escutar e seguir as exposições magistrais, conformar-se às instruções e submeter-se aos julgamentos feitos sobre o seu trabalho.” (Not, 1988, p.15).

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem assenta nas bases da transmissão, memorização e reprodução fiel dos conteúdos, levando assim a uma generalização do ensino, onde todos os alunos aprendem os mesmos conteúdos da mesma maneira, ao mesmo tempo e com o mesmo ritmo, partindo do princípio que “(...)se se transmitisse tudo a todos, todos terão iguais oportunidades de aprender.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.18).

Desta forma, é possível concluir que a Escola Tradicional é “(...) considerada mera transmissora de conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais.” (Gasparin, 2002, p.1), sendo que esses conteúdos são transmitidos pelo professor, fazendo do aluno, como já foi referido, um mero recetor.

Nos finais do século XIX e princípios do século XX assiste-se ao nascimento de um novo olhar sobre a Educação, que veio por em causa o método usado pela Escola Tradicional. A essa nova perspetiva deu-se o nome de Escola Nova. (Rocha, 1988)

Com o surgimento da Escola Nova a visão do aluno como um agente passivo na aprendizagem alterou-se, sendo que este passou a ser visto como um ser com necessidades e interesses que deviam ser tidos e conta, como referem os pedagogos Clapadère, Ferrière, Cousinet e Montessori ao defender, “(...) a importância educativa de uma ordem natural subjacente ao desenvolvimento da criança, a qual, mais do que respeitar, importa não contrariar e, sobretudo, importa favorecer.” (Trindade, 2012, p.84).

Relativamente ao papel do professor, este deve dar espaço para que os alunos possam partilhar as suas experiências pessoais com o restante grupo, desta forma “(...) o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a da guia das atividades do grupo” (Dewey, 1967 citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007,

p.83). Assim sendo, o professor não é mais responsável por “(...) dirigir o processo pedagógico, mas acompanhar, auxiliar, assistir as crianças.” (Mesquita, 2010, p.70).

Desta forma estamos perante uma Pedagogia Participativa, a que Louis Not (1988) dá o nome de formação na primeira pessoa, uma vez que são “as necessidades e os interesses que servem de suporte dinâmico ao ensino (...)” (Not, 1988, p.19).

Através desta caracterização é possível concluir que os papéis do professor e do aluno se inverteram, sendo que o aluno passou a estar em primeiro lugar no processo de ensino-aprendizagem e o professor passou a ser alguém que está presente para o apoiar naquilo que ele necessita. Esta mudança da Escola Tradicional para a Escola Nova foi caracterizada por Saviani (2008) como a deslocação do

(...) eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (p.8 citado por Mesquita, 2010, p.66).

A partir das últimas décadas do século XX ocorreram, a nível mundial, “(...) diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, económicas, culturais (...)” (Saraiva & Veiga-Neto, 2009, 188). Desta forma, existem duas opiniões distintas sobre a escola e o seu papel. A primeira perspectiva relaciona-se com o avanço tecnológico e o descrédito que este trouxe para a escola, pois “(...) a escola não faz mais sentido numa época marcada por grande avanço tecnológico com as informações circulando em toda a parte (...)” (Pinto, 2011, s/p). Já a segunda perspectiva defende que a escola deve ser adaptada às novas características da sociedade, desta forma, “(...) os debates se centralizam em torno da formação de professores.” (Pinto, 2011, s/p).

Tendo em conta esta segunda perspectiva é possível dizer que “as exigências do mundo atual apontam para uma educação diferenciada; exigindo qualificação mais esmerada e constante formação e informação dos educadores, uma vez que o mundo globalizado aponta para incessante transformação.” (Travi, Oliveira-Menegotto & Santos, 2009, s/p).

É devido a estas mudanças que atualmente os sistemas educativos procuram promover uma sociedade multicultural, assim como resolver os problemas que dela

advêm “(...) através de cruzamentos dialécticos entre os etnocentrismos regionais ou locais e as propostas de um universalismo cultural (...)” (Bastos, 2003, p.83)

“A escola, como instituição educacional cada vez mais complexa, necessita da mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem” (Pinto, 2011, p. s/p), desta forma estamos perante a perspectiva que a presença do professor se torna importante para o processo de ensino-aprendizagem. Ideia que a Escola Nova pôs de lado, colocando o aluno e os seus interesses e as suas necessidades no centro de toda a ação educativa e o professor era apenas um mero apoio. Nesta nova perspectiva o professor serve como mediador dando, assim, lugar à formação na segunda pessoa, onde “o aluno está a construir o seu saber, mas recorre ao professor para que este último o ajude a encontrar o que ele não pode encontrar por si.” (Not, 1988, p.21). Assim sendo, o professor e o aluno desenvolvem um trabalho conjunto, criando uma relação que não é simétrica, pois segundo Louis Not (1988)

“o professor possui um saber mais considerável, mas, sobretudo, ele leva avanço relativamente ao aluno. O professor já atravessou os caminhos para onde o outro se dirige (o essencial é que o professor se lembre deles) e atingiu um nível ao qual o outro aspira, mas que ainda não conseguiu.” (p.24) .

Contudo, apesar de esta relação não ser de igual para igual ela é recíproca “(...) porque a actividade de um provoca a actividade do outro, sobretudo porque cada um atua sobre o outro e reage ao outro.” (Not, 1988, p.24).

2. Pedagogia Participativa

Como foi possível verificar no ponto anterior, as pedagogias utilizadas por cada corrente pedagógica diferem, pois se na Escola Tradicional predominava a Pedagogia Transmissiva, já a partir da Escola Nova predominou a Pedagogia Participativa, retirando do centro da ação o professor e colocando o aluno no lugar deste. Desta forma, “a imagem da criança é a de um ser com competência e actividade.” (Oliveira-Formosinh & Gâmbua, 2011, p.15), uma vez que esta se encontra envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Já o professor tem a função de “(...) organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.15). Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se a partir da interação entre o aluno e o professor, na medida em que os interesses da criança são ouvidos e o

professor dá resposta a esses interesses, tornando assim as aprendizagens mais significativas.

Ao contrário da Pedagogia Transmissiva, a Pedagogia Participativa assenta numa formação na primeira e segunda pessoa. Na formação na primeira pessoa, segundo Louis Not, (1988) “o conhecimento é um produto da ação: suprimem-se as aulas magistrais e o recurso à transmissão-inculcação em geral em proveito da experiência ou da descoberta autónoma; o aluno está a construir ele próprio o seu saber” (Not, 1988, p.18). Já a formação na segunda pessoa consiste num trabalho conjunto entre o aluno e o professor. Desta forma, a formação na segunda pessoa “(...) é caracterizada por uma aprendizagem construtiva, ou seja, estruturando o saber, e por um ensino interativo.” (Not, 1988, p.21)

2.1. Pedagogia-em-Participação

Um exemplo de Pedagogia Participativa é a Pedagogia-em-Participação, que tem como principal pilar a democracia, pois a Pedagogia-em-Participação “(...) incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.16).

Os objetivos desta pedagogia são os “ (...) de apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como ao apoio sensível, automatizante e estimulante por parte da educadora.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.18).

A Pedagogia-em-Participação assenta em quatro eixos pedagógicos (Ver anexo I: Eixos Pedagógicos da Pedagogia em Participação) que definem a intencionalidade pedagógica e estão interligados. O primeiro eixo pedagógico é o ser-estar, que se relaciona com uma pedagogia “(...) onde emergem aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e das diferenças.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.20). O segundo eixo, pertencer-participar, caracteriza-se pelo sentido de pertença, ou seja, “(...) uma pedagogia de laços onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local a sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.20). Já o terceiro eixo, explorar-comunicar, baseia-se numa “(...) pedagogia de aprendizagem experiencial onde a intencionalidade é a do fazer (...)” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.20), isto é, a criança retirará informação das experiências que realiza. Por fim, o quarto eixo, narrar-significar, que

“(…) permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna a base da criação.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.21), pois quando se vive e narra uma situação, a sua compreensão é muito maior.

Da inter-relação existente entre estes eixos resultam quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial, sendo estas as identidades, as relações, as linguagens e os significados (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

As áreas de identidades e relações “(…) nascem do cruzamento de dois eixos pedagógicos: o ser-estar e o pertencer-participar.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.24). Estas duas áreas são muito importantes para as crianças, tornando-se, assim, necessário a vivência destas experiências no ambiente educativo.

Já as áreas linguagens e significados “(…) nascem do cruzamento de dois outros eixos pedagógicos (o explorar e comunicar e o criar e narrar as jornadas de aprendizagem (...))”(Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.25). Neste âmbito, Vygotsky (1998) afirma que

“as experiências vividas das crianças são um veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica e estética, linguagem ética e cívica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, reflexão) quando se realizam através de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.25).

3. O Ensino e a Aprendizagem como um processo

Uma vez que, até agora, se falou do papel dos intervenientes na ação pedagógica, torna-se importante perceber o que é o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Shuell (1993)

(…) os processos de ensinar e aprender são indissolúvelmente relacionados, de tal maneira que poucos negarão que a aprendizagem (ou algum conceito estreitamente relacionado com ela) é o primeiro propósito da educação e que o ensino (sob uma ou outra forma) é o principal meio pelo qual se alcança tal propósito. (citado por Coll, Marchesi, Palacios & Murad, 2004, p.38).

Assim sendo, é possível concluir que

O ensino-aprendizagem, em contexto escolar, ganha, pois em ser concebido e organizado no quadro global da educação enquanto processo permanente ao longo

da vida, que não se circunscreve a um tempo determinado nem a um espaço privilegiado mas abarca todo o espectro da vida individual e social. (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p.33).

Contudo, para uma maior precisão na abordagem ao processo de ensino-aprendizagem será feita uma apresentação dos conceitos de educação e ensino e do conceito de aprendizagem.

3.1. Conceito de Educação e Ensino

Para perceber o que é o processo de ensino-aprendizagem é necessário, primeiro, entender os conceitos de *Educação* e de *Ensino*. De uma forma geral, pode-se definir educação como sendo "(...) um fenómeno humano, com imensas vertentes, de grande complexidade." (Boavida & Amado, 2006, p. 151). Contudo é necessário ir mais além para entender a *Educação* como "(...) uma realidade complexa de práticas e de processos mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser mais completo e melhor – em ordem a um desenvolvimento que se pretenda integral." (Boavida & Amado, 2006, p.151). Mas, na verdade, não existe uma definição exata de *Educação* e, por isso, Oliveira (2007) tenta criar uma ampla definição de Educação, tendo por base as 180 definições reunidas na Enciclopédia Pedagógica de R. Blanco (in Hoz, 1970), definindo Educação como uma

(...) acção intencional ou voluntária, de um adulto (educador) sobre uma criança (educando), usando métodos mais ou menos autoritários ou dialogantes, tradicionais ou modernos, em ordem a levar a criança ou a ajudá-la (conforme se acentue mais a hétero ou a auto-educação) a desenvolver todas as suas potencialidades (Educação integral ou holística), a fim de que possa atingir o fim (último) do ser humano (expresso em felicidade, perfeição, maturidade, realização, liberdade, transcendência, salvação- depende da filosofia e mesmo da teologia do educador). (Oliveira, 2007. p. 18).

Contudo, com o passar dos anos, novas perspectivas surgiram sobre este conceito e hoje este é

(...) mais amplo quanto ao tempo ou à idade (educação pré-escolar e escolar, mas também educação de adultos e da terceira idade – educação permanente), ao lugar ou ao espaço (família, escola, grupo, Internet, meios de comunicação social, CD's e DVD's, etc.), aos conteúdos (educação física, psíquica, cognitiva, afetiva, volitiva, social, cívica, ética, ecológica, transcendental – educação holística), aos métodos

(mais ou menos activos, usando as novas tecnologias, como os meios audio-visuais ou informáticos). (Oliveira, 2007, p. 18).

Já quanto ao conceito de *Ensino*, este pode definir-se como um processo que tem “(...) uma intencionalidade que fixa os seus resultados em uma aplicação futura e que, por isso, é imprevisível.” (Zabala, Arnau & Lima, 2010, p.109). Desta forma, é esperado que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados posteriormente pelo ser humano.

António Manuel Duarte faz a distinção de duas filosofias pessoais básicas sobre *Ensino*, em que a de tipo diretivo “(...) vê o ensino como uma forma de transmitir conhecimentos de modo estruturado e valoriza uma avaliação fechada por testes objetivos.” (Duarte, 2002, p.33). Já a segunda filosofia

(...) vê o ensino como centrado no(a) aluno(a), valorizando objetivos relacionados com o desenvolvimento da curiosidade e definindo aquele como o proporcionar de oportunidades para a aprendizagem autodirigida com base na exploração autónoma, ou seja, uma espécie de guia para a exploração do campo disciplinar. (Duarte, 2002, p.33)

Através de um estudo, realizado por Fox (1983), foi possível discriminar quatro concepções básicas sobre o processo de ensino, sendo estas: o ensino enquanto transferência, o ensino enquanto moldagem, o ensino enquanto viagem e o ensino enquanto promoção do crescimento (Duarte, 2002).

A primeira concepção, o ensino enquanto transferência, define ensino como “(...) o deslocamento de um conhecimento de um recipiente para o outro.” (Duarte, 2002, p.33)

Já a segunda concepção, o ensino enquanto moldagem, “(...) vê o processo de ensino como um ajustamento do(a) aluno(a) a um padrão preestabelecido.” (Duarte, 2002, p.33).

Por sua vez, a terceira concepção, o ensino enquanto viagem, “(...) refere-se ao ensino como uma orientação guiada para a exploração de um campo disciplinar.” (Duarte, 2002, p.33).

Por fim, a quarta concepção, o ensino enquanto promoção do crescimento, “(...) vê este como facilitador do desenvolvimento pessoal.” (Duarte, 2002, p.33).

3.2. Conceito e Teorias de Aprendizagem

Para Mazur (1990) “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.108). Assim sendo, os fatores de desenvolvimento físico não são consequência das aprendizagens.

Segundo Perraudeau (2013) “(...) *aprender* é facilmente confundível com *compreender*.” (p.11). Como tal, René La Borderie (1998) defende que

o termo *aprendizagem* engloba, na realidade, atividades mais complexas do que aquelas relacionadas a aprender: reúne assim, nesse conceito, tudo o que diz respeito ao compreender; é por isso que alguns preferem distinguir essas duas atividades e falam de aprendizagem, por outro lado, e de ‘compreendização’, por outro. (citado por Perraudeau, 2013, p.13).

Assim sendo, é possível fazer duas distinções do termo aprender, sendo que a primeira “(...) remete ao condicionamento e aos automatismos, tendendo a validar a ideia de uma aprendizagem que dispensa compreensão.” (Perraudeau, 2013, p.13). Por oposição, a segunda definição “(...) implica a consciência daquele que se envolve na aprendizagem.” (Perraudeau, 2013, p.13).

Já Jean Piaget (1974) faz uma diferenciação da “(...) aprendizagem que procede do *acertar* e objetiva o saber fazer e a aprendizagem que procede do compreender(...)” (Perraudeau, 2013, p.13), não os colocando em posições opostas, mas sim complementares um ao outro, pois “(...) para ele, o certo é uma espécie de compreensão em ação.” (Perraudeau, 2013, p.14).

Desta forma, é possível concluir que a aprendizagem pode dizer respeito a atividades relacionadas com o aprender “(...) no sentido clássico de memorizar algoritmos (ainda é preciso confirmar que não haja intervenção da compreensão nessa atividade de memorização), favorecer automatismos, usar e aplicar procedimentos simples, etc.;" (Perraudeau, 2013, p.14); mas também pode dizer respeito às atividades relacionadas a compreender “(...) isto é, o que diz respeito não só à reflexão, ao raciocínio, mas também às trocas verbais, à criação, à inovação, à tomada de decisão, etc.” (Perraudeau, 2013, p.1).

Para Perraudeau (2013) a aprendizagem

(...) pode ser definida a partir do comportamento do aluno (visível), bem como a partir das estruturas de pensamento (não visíveis) que sustentam esse comportamento.

Ode também ser definida a partir dos desempenhos observados ou das competências empregadas para atingir esses desempenhos. (Perraudau, 2013, p.11).

Já para Tavares e Alarcão (2002)

(...) a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É um processo, uma vez que ocorre ao longo de um período de tempo que pode ser mais ou menos longo(...) (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.108).

Isto é, a aprendizagem só é conseguida através da experiência pessoal e só é possível avaliá-la quando se verifica uma mudança no comportamento exterior do indivíduo.

Contudo, ao longo dos anos, foram aparecendo diversas teorias sobre a forma como decorre o processo de aprendizagem. É sobre estas teorias que serão constituídos os pontos seguintes.

3.2.1. Teorias da Aprendizagem

3.2.1.1. Teorias Behavioristas

O Behaviorismo caracteriza-se pela compreensão da relação entre os estímulos observáveis (acontecimentos no meio ambiente), as respostas observáveis (ações comportamentais) e as respetivas consequências e acontecimentos posteriores. (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Pavlov (1849 – 1936), através da realização das suas experiências com cães concluiu que “...algumas respostas comportamentais são reflexos incondicionados, ou seja, são inatas em vez de aprendidas, enquanto que outras são reflexos condicionados, aprendidos através do emparelhamento com situações agradáveis ou aversivas simultâneas ou imediatamente posteriores.” (Tavares Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.111). A esta teoria, Pavlov deu o nome de condicionamento clássico, pois a partir de um determinado estímulo é possível criar outros estímulos que irão conduzir à mesma ação. Contudo, isto apenas é possível através da repetição (Schultz & Schutz, 2006).

Posteriormente a Pavlov, Thorndike (1874 – 1949) batizou a sua teoria de a lei do efeito, que se caracterizava pela demonstração de que “(...) todo o acto bem sucedido é mantido ou reforçado. O acto que produz um estado de coisas desagradáveis ou sem efeito ficará cada vez mais enfraquecido.” (Pinto, 2011, p.35).

Para comprovar a sua teoria, Thorndike realizou uma investigação experimental, com gatos, para perceber como decorre o processo de aprendizagem. Através destas experiências, Thorndike formulou duas leis da aprendizagem, as quais denominou de lei do exercício e lei do efeito. (Pinto, 2011)

A lei do efeito caracteriza-se pela repetição de um comportamento, caso esse mesmo comportamento seja seguido de uma mudança positiva no meio ambiente (recompensa). Contudo, se após um comportamento a mudança ocorrida no meio ambiente for negativa (punição), o comportamento tem tendência a não se repetir.

Já a lei do exercício prende-se com a quantidade de vezes que a conexão estímulo-resposta é utilizada, isto é, "(...) quanto maior for o número de ensaios ou repetições, maior é a força da conexão; quanto menor for o número de ensaios ou repetições menor será o vínculo da conexão." (Pinto, 2011, p.35).

Por sua vez, Skinner (1904 – 1990), tendo por base as leis de Thorndike, centra o seu estudo em sujeitos em situações controladas e na observação das alterações dos seus comportamentos "...produzidas pelas mudanças sistemáticas nas consequências dos seus comportamentos." (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.113). Com as suas experiências com ratos e pombos, Skinner concluiu que as respostas emitidas "(...) têm uma determinada consequência que, por sua vez, atua modificando a probabilidade de que respostas similares sejam emitidas no futuro." (Rafael, 2010, p.127), ou seja, se as consequências fossem agradáveis o comportamento era reforçado, se as consequências fossem negativas o comportamento não era reforçado.

Já no âmbito da educação, "considera-se a aprendizagem como uma mudança de comportamento que é ensinado através de estímulos que, por sua vez, terão uma resposta por parte do aluno." (Cardoso, 2013, p.229). Neste seguimento, Mizukami (1986) enumera alguns estímulos, explicando que "(...) no ensino-aprendizagem os comportamentos dos alunos são adquiridos e mantidos por condicionamentos, reforços e punições, tais como elogios, graus, classificações, prémios, reconhecimento dos professores e dos colegas, prestígio, vantagens da futura profissão, aprovação final no curso, estatuto social, etc." (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.114). Desta forma, o professor tem um papel fundamental, pois "A maior ou menor necessidade de reforçar estes estímulos, com vista a atingir objetivos, será a preocupação central do professor." (Cardoso, 2013, p.229). para tal, "(...) a apresentação da matéria (...) deve ser feita passo a passo, em sequências

relativamente curtas, para construir um estímulo e criarem no aluno a autoconfiança desejada e tão necessária na aprendizagem.” (Cardoso, 2013, p. 229)

3.2.1.2. *Teorias Cognitivistas*

As teorias cognitivistas preocupam-se “(...) com a análise da mente e, conseqüentemente, com o processo de aquisição de conhecimentos. Assim, ao nível da cognição, analisa-se como se processa, no plano mental, aspectos como a compreensão, a transformação, o armazenamento e a utilização das informações.” (Cardoso, 2013, p. 228).

Neste âmbito, Max Wertheimer (1880 – 1943), Wolfgang Köhler (1887 – 1967) e Kurt Koffka (1886 – 1941) são os nomes associados à psicologia da forma. Estes autores opuseram-se à perspectiva mecanicista e simplicista das teorias behavioristas, optando por explorar o gestaltismo, teoria na qual “a aprendizagem implicava antes a reestruturação e reorganização da situação da situação global, envolvendo, por vezes o fenómeno do insight, como uma característica própria.” (Pinto, 2011, p.100).

No contexto desta teoria, Köhler realizou diversas experiências com macacos, das quais concluiu que os animais se comportavam como se tivessem tido uma intuição, desta forma “o termo insight é usado neste contexto para indicar a “compreensão súbita do problema” logo que se verifica a reorganização ou reestruturação dos elementos da situação ou da tarefa.” (Pinto, 2011, p.102).

Já Kurt Lewin (1890 – 1947) vai se centrar mais na psicologia aplicada, ou seja, à psicologia inserida na vida quotidiana, pois, segundo o mesmo, “a realidade difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence.” (Lewin, 1951 citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.116)

Por sua vez, Piaget (1896 – 1980) vai incidir nos processos cognitivos do conhecimento, procurando encontrar um modelo que explique a sua origem, a sua estrutura e as suas transformações. Para Piaget, segundo Craig (1996) “(...) a mente não é nem uma tábua rasa em que o conhecimento pode ser gravado, nem um espelho que reflecte o que percebe.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.116). Desta forma, o conhecimento só é compreendido se este encaixar com os esquemas cognitivos dessa pessoa. Estes esquemas podem ser definidos “(...) como uma sucessão de ações, exteriores ou mentais, dotadas de uma estrutura e transponíveis a semelhantes.” (Delval, 2003, p.110) e são caracterizado de transplantáveis, pois “Quando solucionamos um problema, estamos aprendendo ao mesmo tempo a solucionar muitos problemas.” (Delval, 2003, p.115). Caso o

conhecimento não encaixe com os esquemas cognitivos, estes (...) modificam-se continuamente e nosso repertório varia para adaptar-se às situações cambiantes com que nos defrontamos.” (Delval, 2003, p. 111), criando assim novos esquemas que permitam a resolução do problema. Assim sendo, Piaget (1990) define aprendizagem “(...) como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única das experiências.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.117) e afirma que os processos de aprendizagem “(...) não são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.117).

Essas mudanças ocorrem ao longo do desenvolvimento mental do indivíduo que segundo Piaget e Inhelder (1995), se encontra dividido em quatro grandes estádios, sendo estes o sensório-motor (dos 0 aos 2 anos), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), as operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e as operações formais (a partir dos 11/12 anos) (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Ao nível da educação, Piaget defende a aprendizagem significativa, tendo por base a participação ativa da criança, pois se “ensinamos prematuramente algo que ela podia vir a descobrir por si mesma, a criança fica impedida de o reinventar e, por tanto, de o compreender completamente” (Piaget, 1983, p.113 citado por Lourenço, 2010, p.66)

Contudo, as teorias sobre a aprendizagem não se ficam por aqui. Posteriormente às teorias cognitivistas, apareceram as teorias humanistas defendidas por Carl Rogers e Abraham Maslow.

3.2.1.3. Teorias Humanistas

A psicologia humanista apareceu a meio do séc. XX e “(...) fornece uma teoria holística da personalidade e tem laço estreitos com a filosofia existencialista.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.120). Por sua vez, a filosofia existencialista “(...) foca na luta individual para encontrar um significado na existência pessoal e para exercer liberdade e responsabilidade na procura dos objetivos pessoais.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.120).

No que diz respeito à aprendizagem, a teoria humanista vem opor-se a algumas teorias já existentes sobre a aprendizagem e da forma como esta se realiza.

Neste âmbito, Carl Rogers (1902 – 1987) através da sua teoria, valoriza a pessoa, pois para ele “o individuo possui dentro de si vastos recursos para a autocompreensão, para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de

seu comportamento autônomo” (Rogers, 1983, p.28 citado por Moreira, 2007, p.44). Como tal, o professor deve dirigir o menos possível o aluno, para que este possa se autoavaliar tendo em conta os seus interesses. Assim sendo, “(...) cabe ao professor, basicamente, dar ao aluno condições favoráveis para desenvolver o seu potencial intelectual e afetivo.” (Moreira, 2007, p.45) Para tal o professor deve ser capaz de cumprir três requisitos, sendo estes a congruência, a empatia e o respeito (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

O professor deve permitir que o aluno se torne uma pessoa plenamente funcional/saudável. As provas de que o aluno atingiu esse estado são “(...) a abertura a novas experiências, a capacidade de viver o aqui e o agora, a confiança nos próprios desejos e intuições, a liberdade e a responsabilidade de agir e a disponibilidade para criar.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.121).

No contexto da educação, Rogers não definiu quaisquer práticas, pois acreditava que as pessoas apenas aprendem aquilo de que necessitam ou aquilo que estão interessadas em aprender. Assim sendo, deu mais ênfase à relação aluno-professor que, segundo a sua perspectiva, deve assentar na base da confiança e deixar de lado as questões hierárquicas.

Uma vez que esta teoria defende a não-diretividade do professor face ao aluno e a responsabilidade do aluno face à sua aprendizagem, pode induzir a uma liberdade ilimitada, levando a que o aluno faça o que quer, “(...) levando à indisciplina, ao individualismo e a uma preparação académica insuficiente ou incorreta.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.122).

Já Abraham Maslow (1908 – 1970) defende a teoria da autorrealização, tendo em conta uma hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano, pois “(...) não somos impulsionados por todas as necessidades ao mesmo tempo. Geralmente, apenas uma dominará nossa personalidade. Qual delas será vai depender de quais das outras terão sido satisfeitas.” (Schultz & Schultz, 2004, p.293). Essas necessidades foram hierarquizadas numa pirâmide (Anexo II: Pirâmide de Maslow), sendo que na base se encontram as necessidades fisiológicas, de seguida, as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as necessidades de estima e no topo da pirâmide as necessidades de autorrealização (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Às necessidades fisiológicas correspondem a fome, o cansaço, o sono, o desejo sexual, etc. Desta forma, “as necessidades fisiológicas possuem um impacto

pessoal maior como forças motivadoras em culturas nas quais a sobrevivência básica é a uma preocupação.” (Schultz & Schultz, 2004, p.294).

Já as necessidades de segurança são “(...) caracteristicamente, impulsos importantes para bebês e adultos neuróticos.” (Schultz & Schultz, 2004, p.295). Desta forma, o indivíduo procura a estabilidade, a previsibilidade e a fuga ao perigo.

Por sua vez, as necessidades sociais “(...) podem ser expressas por meio de um relacionamento próximo com um amigo, amante ou companheiro, ou de relações sociais formadas no interior de um grupo.” (Schultz & Schultz, 2004, p.295), ou seja o indivíduo procura ser aceito no meio em que está inserido.

Relativamente às necessidades de estima, “precisamos de estima e respeito de nossa própria parte, sob a forma de sentimento de autovalorização e da parte de outras pessoas sob a forma de status, reconhecimento ou sucesso social.” (Schultz & Schultz, 2004, p.296), ou seja, aqui o indivíduo não procura apenas o reconhecimento dos outros, mas também a sua autossatisfação.

Por fim, as necessidades de autorrealização dependem “(...) da realização e cumprimento máximos de nossos potenciais, talentos e capacidade.” (Schultz & Schultz, 2004, p.296). Isto é, para o indivíduo é importante atingir os seus objetivos, pois “ a satisfação da necessidade de auto-estima permite que nos sintamos confiantes de nossa força, valor e adequação, o que ajudará a nos tornarmos mais capazes e produtivos em todos os aspectos da nossa vida. (Schultz & Schultz, 2004, p.296).

Esta teoria relaciona-se, segundo Pisandelli (2003), com ações comportamentais possíveis de serem observáveis em sala de aula “(...) na medida em que os sinais que nos mostram mudanças de comportamento, de interesse, de motivação e outros, serão certamente indicadores da existência de dificuldades ou problemas externos ao processo de aprendizagem que estarão a determinar essa mudança comportamental.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.123). Desta forma, quando os alunos já têm as suas necessidades fisiológicas e de segurança satisfeitas, estes passam a centra-se mais nas de cariz social. Neste ponto espera-se que a escola, de acordo com Pisandelli (2003), “(...) forneça aos alunos as ferramentas necessárias para que eles subam para níveis mais elevados na escala social (...) promovendo a auto-estima e o autodesenvolvimento.” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.123).

Feita a abordagem às diferentes perspetivas, torna-se agora pertinente fazer uma ponte entre o ensino e a aprendizagem, pois, apesar de todas estas teorias

serem sobre a aprendizagem, existe sempre a referência ao papel do professor e à forma como este deve ensinar.

4. A Importância do Envolvimento da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem

Depois de uma abordagem ao processo de ensino-aprendizagem é necessário perceber a importância que a participação da criança pode ter neste processo, pois, ao dar oportunidade à criança para intervir, o educador/professor faz com que esta se sinta mais segura e confiante das suas capacidades:

(...) ao crescer neste clima de valorização/consideração, a criança aprende a acreditar nas suas capacidades e na importância que tem no grupo. A criança sente confiança e segurança para se exprimir, expor sentimentos e partilhar, porque acredita em si própria e nas suas competências. (De Mãos Dadas, 2014, p.28).

Esta segurança, sentida pela criança, fará com que a sua autoestima se eleve, pois "(...) as experiências familiares, com o professor e com o grupo social mais estendido, serão o molde para as opiniões que a criança irá formando sobre si (...)" (Assis & Avanci, 2004, p.31). Desta forma, a criança terá como sua própria imagem aquilo que os outros lhe transmitem, que pode ter por base "(...) afetos, elogios e atenção; a experiência da criança com sucessos ou fracassos; a definição individual da criança de sucesso e fracasso; a forma desta reagir às críticas." (Coopersmith, 1967 in Assis & Avanci, 2004, p.32).

Além da questão da segurança, o facto de a criança poder participar no processo de ensino-aprendizagem, torna a aprendizagem mais significativa, pois, segundo Greene e Miller (1996),

(...) as expectativas e as atribuições com que o aluno se depara em um determinado processo de aprendizagem têm incidência nesse processo e em seus resultados, visto que determinam algumas das condições fundamentais requeridas para que o aluno consiga atribuir um sentido pessoal à aprendizagem. (citado por Coll, Marchesi, Palacios & Murad, 2004, p.217).

A participação no processo de ensino-aprendizagem permite que a criança faça, posteriormente, uma avaliação dos resultados que obteve, sendo bastante importante a nível afetivo, pois

A avaliação dos seus resultados, na maioria dos casos de carácter público, tem importantes consequências emocionais e afetivas para o aluno (e presumivelmente para o professor) (...) já que, embora os diferentes fatores de carácter afetivo e relacional com que o aluno se depara na aprendizagem condicionam em parte seus resultados, por sua vez, esses resultados, ou melhor, a percepção que o aluno tem deles, incidem na representação e na valorização que tem de si mesmo. (Coll, Marchesi, Palacios & Murad, 2004, p.219).

5. Dimensões Curriculares e Participação da Criança

Uma vez que aqui se fala da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem é importante referir que esta não aprende apenas com as atividades realizadas, mas sim com todas as dimensões curriculares que se conjugam para criar as condições necessárias a essa aprendizagem. Por outro lado, a própria criança poderá ter voz na organização do ambiente educativo no que concerne às diferentes dimensões curriculares.

Assim sendo, o *espaço* deve ser

(...) um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às necessidades e interesses plurais das crianças e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.28).

Desta forma, a organização do espaço em áreas diferenciadas e com os devidos materiais "(...) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas." (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.28).

Uma vez que se fala em materiais torna-se importante dizer que a escolha dos materiais por parte do educador é fundamental para que o ambiente educativo se torne mais apelativo à criança, pois

A pluralidade das experiências que se criam quando mediadas pela pedagogicidade de materiais fortalece, no quotidiano pedagógico, a coerência da proposta teórica fundante. A imagem de criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.29).

Contudo, esta decisão não cabe apenas ao educador/professor, a criança também deve ser incluída neste processo, pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

Neste sentido, o educador/professor deve considerar responder às manifestações implícitas e explícitas dos interesses e necessidades das crianças. Considerar também a opinião das crianças no planeamento, execução e avaliação da organização dos espaços e materiais possibilita uma resposta mais acertada quanto às experiências de aprendizagem que o contexto físico deve oferecer.

Outra dimensão curricular importante é o *tempo* pois, como já visto anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem não é um processo imediato, mas sim contínuo, que decorre ao longo do tempo. Assim sendo,

O tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que se inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.30).

Apesar de, inicialmente, esta dimensão ser organizada pelo educador/professor ela não tem que decorrer exatamente como está estipulada, uma vez que é “(...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

No que diz respeito às *interações*, estas são uma fonte de aprendizagens, uma vez que através delas a criança se expõe a diversas situações de aprendizagem, não só a nível de conteúdos, mas também a nível das relações com os outros, contribuindo para o seu desenvolvimento social. Desta forma “(...)as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.30).

Oliveira-Formosinho (2007) afirma, ainda, que “as interações adulto criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (citado por Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.30)

Relativamente à *organização de grupos*, como explica Oliveira-Formosinho (2005), existem duas perspectivas opostas, sendo a primeira a perspectiva individualista, que defende que é necessário dar, a cada criança, a oportunidade de se pronunciar sobre a tomada de decisões. (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011). Contudo, as perspectivas sociocolaborativas defendem a “(...) ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.31).

No âmbito de uma pedagogia participativa é necessário ter em conta as duas perspectivas, pois “(...) tem de se certificar que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, pp.31-32).

A participação da criança na gestão da dinâmica social do grupo/turma e do currículo constitui uma opção que potencia a criação de climas democráticos e o sentido de pertença das crianças ao grupo/turma. A utilização de instrumentos de pilotagem e/ou instrumentos de organização social do grupo/turma constituem estratégias encontradas em algumas abordagens pedagógicas para responder a uma perspectiva democrática e sociocêntrica da aprendizagem.

Uma dessas abordagens, o Movimento da Escola Moderna (MEM), sustenta-se em Freinet que aponta como principais princípios da sua pedagogia: a cooperação incentivando a ajuda mútua e a solidariedade entre os vários agentes envolvidos na escola; a expressão livre da criança como manifestação da própria vida; o tateamento experimental; e o trabalho, atividade significativa fundamental da educação popular (Souza, 2008, s/p). Assim sendo, é esperado que a criança se envolva com a comunidade educativa criando relações de entreajuda e cooperação.

No que diz respeito à *planificação*, “no âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.32).

Contudo, para que seja possível planificar com a criança é necessário passar por três processos: a observação, a escuta e a negociação.

O primeiro processo, a observação

(...) é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual, que bem ora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura. (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.32).

Já o segundo, a escuta “(...) é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é sobre a colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.32). Para tal é necessário ouvir os interesses e motivações da criança, de forma contínua, para que se possa ter um conhecimento mais profundo da mesma.

Por fim, a negociação “(...) é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e modos da aprendizagem. Trata-se da participação guiada da classe na codefinição da participação curricular.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.33).

Percorridos estes três processos “...a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito a se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.33). Não é de esquecer o papel do adulto, que consiste em “...criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbôa, 2011, p.33).

A avaliação também constitui uma dimensão importante da função do educador/professor a qual beneficia com a participação das crianças. Neste sentido, Silva e Craveiro (2014) afirmam que

A tarefa do educador de desafiar e de envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem e na (auto)avaliação favorece, por consequência, na criança o desenvolvimento de atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização das suas aspirações e objetivos. (p.36)

Desta forma,

O envolvimento da criança na sua própria avaliação é uma vantagem para o desenvolvimento de processos metacognitivos. Para um processo mental autoestruturante, as crianças precisam desenvolver estratégias metacognitivas que

assegurem o controlo sobre os conhecimentos que conquistam e sobre os próprios processos utilizados. (Silva e Craveiro, 2014, p. 36).

Assim sendo é possível concluir que a avaliação “(...)tem como especificidade possibilitar conceber voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36)

Relativamente às *atividades e projetos*, “no âmbito da Pedagogia-em-Participação as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender.” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.33).

Contudo, a participação da criança, por vezes, pode ser limitada por diversos fatores e é sobre esses fatores que se tratará no tópico seguinte.

6. Fatores e Estratégias que Influenciam a Participação da Criança no Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao longo deste ponto serão abordados os fatores e as estratégias que poderão condicionar ou fomentar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Morgado (2010), “muitos problemas levantados pelo ensino-aprendizagem nas Escolas passam pela própria questão da formação dos professores.” (p.31). Neste sentido, é importante ter em conta “(...) a necessidade de o docente ter uma formação que o prepare para ser um interlocutor dos alunos, um auxiliador na sua aprendizagem e não um simples transmissor de conhecimentos.” (Piaget, 1928 citado por Morgado, 2010, p.31). Piaget (1951) alerta

(...) para a necessidade de todos os docentes, desde o nível pré-primário terem um curso universitário...pois só assim haveria condições para poderem abarcar a panóplia de conhecimentos das áreas da psicologia e da pedagogia que lhes permitisse desenvolver não só uma forma de ensino-aprendizagem baseada na construção de novos conhecimentos por parte dos alunos mas também integrar equipas multidisciplinares. (Piaget, 1951 citado por Morgado, 2010, p.31).

Contudo, não é apenas a questão da formação do educador/professor, em si, que condiciona a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem mas também a forma como o educador/professor aplica o conhecimento pedagógico e como se relaciona com a criança, pois

(...) a dinâmica que acaba se produzindo na interação entre o professor e o aluno, pode influir e alterar em maior ou menor medida as características de suas representações, suas atribuições, suas expectativas e seus interesses iniciais, modificando desse modo o sentido, a motivação e o enfoque de aprendizagem do aluno. (Coll, Marchesi, Palacios & Murad, 2004, p.219).

Esta relação pedagógica pode influenciar a motivação da criança para a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos definir motivação como “(...) qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustém (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objetivo.” (Oliveira, 2007, p.122).

Ainda no âmbito da motivação, esta pode-se dividir em duas classes: motivação intrínseca e motivação extrínseca.

A motivação intrínseca prende-se com os interesses do sujeito, pois tudo o que este faz não é com o objetivo de obter recompensas, mas sim pela satisfação que obtém, como é possível constatar com a seguinte afirmação: “(...) o sujeito move-se primordialmente pelo próprio gosto, de tal forma que um aluno, por exemplo, pode ler e estudar livros que lhe interessam, para além da matéria curricular e mesmo com prejuízo desta(...)” (Oliveira, 2007, p.123).

Já na motivação extrínseca “(...) o sujeito age quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja.” (Oliveira, 2007, p.123), isto é, o que leva o sujeito a agir não são os seus próprios interesses, mas sim fatores externos a ele.

Um fator que pode influenciar essa motivação para a participação é a organização quer da escola, quer do professor que pode ser considerada uma estratégia para promover a participação da criança/aluno no processo de ensino-aprendizagem pois, uma má organização pode levar “(...) à criação de um certo stress nos alunos que poderá levar, por sua vez, à falta de controlo por parte do professor.” (Cardoso, 2013, p.239).

Dentro dessa organização podemos considerar a planificação, pois a forma como o educador/professor planifica pode motivar ou desmotivar a criança para se envolver no trabalho que está a ser desenvolvido, pois “os processos de planificação iniciados pelo professor podem dar um sentido de direcção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.” (Arends, 2008, p.95).

Outro fator que pode influenciar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem é a recompensa pois, segundo Gustavo Gerbasi “tal atitude estimulará no jovem a associação entre boa atitude e remuneração, podendo um dia daqui resultar que quando, por algum motivo, não houver recompensa, não haverá bom comportamento, isto é, haverá, hipoteticamente, um sentimento de revolta.” (Cardoso, 2013, p.238).

Por sua vez, Freinet defende a existência de “(...) um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2013, p.149). Esta ideia pode ser posta em prática a partir das assembleias, utilizadas no Movimento da Escola Moderna, onde o grupo é reunido para partilhar e avaliar aprendizagens e resolver problemas em grande grupo. Contudo, é necessário ter o cuidado de o tornar um momento “(...) dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado.” (Niza, 2013, p.156).

Também, o educador/professor pode utilizar como estratégia de ensino-aprendizagem a pesquisa, com a finalidade de proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas. Segundo Martins (2007)

“as salas de aula, em vez de serem locais de rotinas enfadonhas pela eterna repetição do tradicional processo de ensino-aprendizagem – ouvir, ler, escrever – deveriam ser verdadeiros laboratórios e oficinas vivas do «aprender fazendo» e de treinamento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais dos próprios estudantes, com a orientação de professores preparados dentro dos conceitos da metodologia científica e capazes de despertar nos alunos o gosto pela investigação dos factos e pela descoberta do conhecimento significativo.” (p.2).

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais estimulante para as crianças “(...) uma vez que, aos poucos, vão adquirindo o conhecimento por meio de informações contextualizadas e não pela transmissão oral de informações teóricas nem pela memorização.” (Martins, 2007, p.8). Esta pesquisa, pode ser feita através uso das TIC como forma de motivar as crianças/alunos, uma vez que lhes é atribuído “(...) um papel fundamental na melhoria do sistema a vários níveis, como, por exemplo, na pedagogia, nomeadamente em sala de aula, na organização da escola e mesmo na formação de professores.” (Cardoso, 2013, p.296).

O portefólio de criança também pode ser considerado mais um fator de envolvimento da criança, pois “(...) enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio

desempenho.” (Silva e Craveiro, 2014, p. 36). Desta forma, a criança ganha um olhar crítico sobre o seu desenvolvimento, uma vez que a construção do portfólio é realizada com a sua parceria.

Já ao nível da organização de grupos é importante ter em conta que “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito.” (Ministério da Educação, 1997, p.37). Assim sendo, podem ser criadas estratégias que incentivem essa participação. Essas estratégias consistem, por exemplo, na marcação das presenças; a distribuição de tarefas, como regar as plantas e tratar dos animais; e a elaboração das regras de sala, como esperar pela sua vez para participar e arrumar os materiais utilizados. Todas estas estratégias podem ser sistematizadas através de quadros de presenças, quadros de tarefas e quadros de regras da sala. (Ministério da Educação, 1997)

Parte II – Opções Metodológicas

1. Natureza do Estudo

O estudo aqui apresentado é de natureza qualitativa, que pode ser designado como “(...) um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (Bogdan, & Biklen, 2010, p.16). Já Denzin e Lincoln (2005) vão mais longe explicando que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que formam o mundo visível. Essas práticas transformam mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Nisso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem. (citado por Flick, 2009, p.16)

As principais técnicas utilizadas na investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade (Bogdan & Biklen, 2010) Desta forma, os dados recolhidos a quando da investigação designam-se por qualitativos “(...) o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 2010, p.16).

Num estudo de carácter qualitativo é necessário que o investigador tome contacto com os sujeitos no seu ambiente natural, daí a investigação qualitativa ser designada também como *naturalista* (Bogdan & Biklen, 2010), pois “(...) o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan & Biklen, 2010, p.17).

2. Sujeitos participantes

Este estudo conta com a participação de quatro educadoras de infância, e com idades compreendidas entre os 37 e os 47 anos de idade, e cinco professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), com idades compreendidas entre 38 e os 52 anos de idade. Quanto aos anos de serviço, estes vão dos 11 aos 21 anos e dos 15 aos 19 respetivamente. Relativamente à formação, três educadoras de infância são

licenciadas e uma possui Bacharelato e complemento de habilitação na área das expressões, já as professoras do 1º CEB são licenciadas.

Também esta investigação conta com a participação de cinco crianças da sala dos cinco anos, a quem foi realizado um focus grupo e 23 alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a quem foi aplicado um inquérito por questionário.

2.1 Caracterização das instituições

Após a apresentação dos sujeitos envolvidos nesta investigação será feita uma caracterização das instituições de onde estes fazem parte e onde decorreram os estágios.

A instituição onde decorreu o estágio em Educação Pré-escolar (EPE) situa-se no concelho de Valongo, distrito do Porto. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada pelo pároco da freguesia entre 1962 e 1999 que preconiza o lema: *Amar é Construir para os Outros*.

O centro encontra-se dividido em dois polos, sendo que o polo 1 abrange diversas valências que vão desde a creche, jardim-de-infância, ATL, lar da 3ª idade, centro de dia e apoio domiciliário. Já o polo 2 é uma unidade de deficiência com centro de atividades ocupacionais e residência.

Por sua vez, a instituição onde decorreu o estágio no 1º CEB é uma escola pública e está inserida num agrupamento, que é constituído por quatro escolas localizadas no concelho do Porto e distrito do Porto. Relativamente a esta instituição em particular, o seu edifício foi construído em 1962 e conta com um piso, onde estão inseridas onze salas da valência do 1º CEB e três salas da valência de EPE. Conta, também com uma sala de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e uma biblioteca com livros, jogos educativos, material audiovisual e de multimédia e onze computadores com acesso à internet.

2.2 Caracterização dos grupos

Feita a caracterização das instituições, será feita, de seguida, a caracterização dos grupos de ambas as instituições.

Relativamente ao grupo da sala dos 5 anos, onde se realizou o estágio em EPE, este é constituído por 17 elementos, dos quais 8 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Todas as crianças frequentam a instituição desde a creche, à exceção de uma criança que é

nova no grupo, tendo vindo de Espanha, onde viveu até 2014. É um grupo ativo, alegre, gosta de atenção direta e dirigida e também de muito carinho. São crianças que necessitam de implementação de regras, que são criadas e trabalhadas com as mesmas. É, também, um grupo muito recetivo a diferentes tipos de atividades, sejam elas livres e/ou dirigidas, pois são crianças que gostam de aprender coisas novas, aderindo, por norma, muito bem a tudo o que se realiza na sala. (Informação retirada do Projeto Curricular de Grupo, cedido pela Educadora)

Já a turma do 2º ano do 1º CEB, no início do ano letivo era constituída por 26 alunos, sendo que onze são do sexo feminino e quinze são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Destes 26 alunos seis entraram pela primeira vez na turma, tendo sido transferidos de outras escolas. Contudo, atualmente a turma é constituída por 24 alunos, pois um dos alunos nunca compareceu às aulas e outro aluno foi transferido, a 22 de outubro, para uma turma do 1º ano, pois encontrava-se ao nível do 1º ano, uma vez que no início do ano apresentava bastantes dificuldades ao nível da leitura e da escrita. A turma conta, ainda com uma aluna retida no 2º ano, uma aluna que se encontra ao nível do 1º ano e que "(...) apresenta um comportamento pouco indicado para a sua idade, com atitudes que demonstram alguns distúrbios na personalidade" (Informação retirada do Plano de Trabalho de Turma, cedido pela docente titular de turma) e uma aluna que "(...)regrediu na leitura e escrita, em relação ao ano anterior, recusa ler em voz alta, fazer ditados e a maior parte das vezes, não participa na aula, mesmo quando solicitada." (Informação retirada do Plano de Trabalho de Turma, cedido pela docente titular de turma). Face às dificuldades apresentadas por estas duas alunas, foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) para ambas.

3. Procedimentos

O procedimento "(...) é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação." (Quivy & Campenhudt, 2013, p.25).

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968) caracterizam o procedimento como um processo constituído por atos, sendo estes a rutura, a construção e a verificação.

A rutura "(...) consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas."

(Quivy & Campenhudt, 2013, p.26). Esta primeira parte foca-se no desligar de toda a informação e ideias adquiridas ao longo do tempo. Este processo é importante, pois uma investigação não deve ser feita com base em ideias pré-concebidas.

Contudo, para que haja essa rutura é necessário

(...) um sistema conceptual organizado, susceptível de exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno. É graças a esta teoria que ele pode erguer as proposições explicativas do fenómeno a estudar e prever qual o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as consequências que logicamente devem esperar-se no termos da observação.”(Quivy & Campenhudt, 2013, p.26/28).

Desta forma, a construção, segunda parte do procedimento, é importante, pois sem um quadro teórico de referência não é possível passar ao terceiro ato do procedimento, a verificação. Nesta terceira parte, “uma proposição só tem o direito ao estatuto científico na medida em que pode ser verificada pelos atos.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.28).

Estes três atos estão interligados, pois

(...) a rutura não se realiza apenas no início da investigação; completa-se na e pela construção. Esta não pode, em contrapartida, passar sem as etapas iniciais, principalmente consagradas à rutura. Por seu turno, a verificação vai buscar o seu valor à qualidade da construção. (Quivy & Campenhudt, 2013, p.28).

No decorrer de uma investigação, estes três atos são realizados através de sete etapas, sendo estas:

1ª. Etapa – a construção da pergunta de partida que deve ser: clara no que diz respeito “(...) à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta de partida.” (Quivy, et. al, 2013, p.35); exequível, uma vez que deve ter em conta o “(...) carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa entrever.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.37); a pertinência, que diz respeito “(...) ao registo (explicativo, normativo, preditivo...) em que se enquadra a pergunta de partida.” (Quivy & Campenhudt, 201, p.38).

2ª. Etapa – a exploração, que “(...) comporta as operações de leitura, as entrevistas exploratórias e alguns métodos de exploração complementares.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.49).

3ª. Etapa – a problemática, que “(...) é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.89).

3ª. Etapa – é chamada de construção do modelo de análise, contudo, não é uma etapa muito linear, pois “(...) o investigador pode, enfim, proceder de duas formas diferentes, embora não exista uma separação rígida entre elas: ou põe principalmente a tónica nas hipóteses e se preocupa com os conceitos de forma secundária, ou faz o inverso.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.121).

5ª. Etapa - a observação que “(...) engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.155).

6ª. Etapa – análise das informações que trata “(...) de verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses(...)”(Quivy & Campenhudt, 2013, p.211).

7ª. Etapa – as conclusões, que é constituída por três partes “(...) primeiro uma retrospectiva das grandes linhas do procedimento que foi seguido; depois, uma apresentação dos contributos para o conhecimento originados pelo trabalho e, finalmente, considerações de ordem prática.” (Quivy & Campenhudt, 2013, p.243).

No que diz respeito a esta investigação, inicialmente formulou-se a pergunta de partida: “Qual a conceção que os educadores/professores têm sobre a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?”.

Após a formulação da pergunta de partida foram estipulados os objetivos da investigação que são: perceber o que o educador/ professor entende por participação da criança no processo de ensino-aprendizagem; perceber se considera importante a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem; perceber que benefícios é que a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem pode trazer para o seu desenvolvimento; perceber de que forma é dado espaço à criança para participar ao nível das dimensões curriculares; perceber que obstáculos encontra na participação da criança no processo de ensino-aprendizagem; e perceber que estratégias utiliza para promover a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, esta investigação foi mais além, acabando por se estender também às crianças/alunos, às quais foram aplicados um focus grupo e um inquérito por questionário, como o intuito de perceber se estas de facto sentiam que tinham espaço para poder participar no processo de ensino-aprendizagem e de que forma o poderiam fazer.

4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, foram aplicadas entrevistas às educadoras de infância (Ver anexo III: Guião da Entrevista às educadoras) e aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ver anexo IV: Guião da Entrevista aos professores) e realizado um focus grupo (Ver anexo V: Guião do Focus Grupo) a um grupo de cinco crianças e um inquérito por questionário (Ver anexo VI: Inquérito) aos alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito à entrevista, Werner e Schoepfle (1987) defende que “(...) a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante.” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.160). Já relativamente ao tratamento dos dados obtidos através desta técnica, estes mesmos autores afirmam que “(...) se comece por tratar em separado os dados de observação e os dados de «conversação», isto é, das entrevistas.” (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.160) e defendem que do cruzamento dos dados não deveria surgir uma confirmação dos mesmos, mas sim discrepâncias.

Como já referido anteriormente, também foi realizado um focus grupo, onde foram escolhidas cinco crianças da sala dos cinco anos, desta mesma instituição. Relativamente ao focus grupo, Barbour (2007) afirma que

(...) muitas vezes, o grupo que é considerado é o caso, e não os participantes individuais. Encontrar os casos certos, então, significa ter grupos que incluam pessoas com uma relação específica com o que está sendo estudado e com a mescla acerta de pessoas, opiniões e posturas. (Flick, 2009, p.50).

Também este estudo conta com registos de observação realizados pela estagiária, quer escritos, quer em registo fotográfico. Desta forma, é possível dizer que estamos perante uma observação participante, que “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível.” (Quivy & Champenoudt, 2013. p.197).

Por sua vez, o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de

um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy & Champenhoudt, 2013, p.188).

De seguida, ao longo da terceira parte, será feita a apresentação e a análise dos resultados obtidos, relacionando-os com a informação presente na primeira parte deste relatório, o enquadramento teórico.

Parte III – Apresentação e Discussão dos Dados da Investigação

Uma vez recolhidos os dados, serão aqui apresentados os resultados e a análise dos mesmos. Assim sendo, será feita uma ponte entre os dados obtidos e a informação do enquadramento teórico, de forma a sustentar a análise feita.

1. Resultados obtidos em contexto de Educação Pré-escolar

Como referido anteriormente, nas opções metodológicas, foram realizadas entrevistas a quatro educadoras de infância sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, um focus grupo a crianças e registos de observação durante o decorrer do estágio.

1.1 Conceções sobre a participação da criança

Quando interrogadas sobre como entendem a participação das crianças, três das educadoras referiram que a participação da criança consiste no envolvimento da criança na sua aprendizagem, como é possível ver nas seguintes respostas:

(...) demonstração de interesse, de vontade de saber e de papel ativo na sua aprendizagem. (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 1);

(...) é uma forma direta da criança intervir no seu processo de aprendizagem. (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 1);

(...) é esta ser um agente que intervém no seu processo de aprendizagem. (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 1).

Contudo, a Educadora 4 vai mais longe e afirma que “a participação da criança é quando ela é capaz de estar física e psicologicamente envolvida numa atividade” e ainda acrescenta que esta pode participar “(...)através das palavras ou através de ações concretas.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 1). Desta forma, é possível constatar que a criança é vista como um ser autónomo e ativo, assentando, assim, numa pedagogia participativa que, como referido no enquadramento teórico, defende a participação da criança no processo de ensino-

aprendizagem. Indo, assim, ao encontro das ideias defendidas por Dewey, que acreditava que o ensino deveria ser feito com base nas experiências dos alunos, respondendo aos interesses das crianças, fazendo do professor um apoio.

1.2 A concordância das educadoras com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem

Por sua vez, quando questionadas sobre se concordavam com a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem, as Educadoras 1 e 2 afirmaram que sim, justificando que a criança“(...) ao ter uma participação no seu processo de ensino-aprendizagem fica mais desenvolvida, porque ela é ativa.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 2) e que “(...) deve ser um sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 2). Já as Educadoras 3 e 4, apesar de não afirmarem diretamente que concordam, afirmam que “(...) a criança é um agente muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Porque assim o Educador tem a noção daquilo que a criança necessita, movendo este ensino de forma a promover uma aprendizagem eficaz.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 2) e que “a participação da criança vai facilitar o seu desenvolvimento a todos os níveis das áreas e das metas de aprendizagem.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta). Apesar de não responderem de forma direta à pergunta, é notória, na resposta, a visão positiva que as Educadoras têm da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Esta visão vai, mais uma vez, ao encontro da pedagogia participativa, em que a criança é vista como um ser capaz e autónomo. Além disso, na resposta da Educadora 3 é referido o papel do educador como alguém que promove um ensino eficaz, tendo por base as necessidades das crianças. Mais uma vez estamos perante a perspectiva da pedagogia participativa que, como se verificou no enquadramento teórico, se baseia no diálogo professor-aluno, na medida em que o primeiro ouve os interesses e necessidades do segundo de forma a poder dar-lhes resposta.

1.3 Benefícios da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem

Relativamente aos benefícios que a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem pode trazer para a mesma, as respostas dividem-se entre a

motivação e a capacidade de expressar necessidades, interesses e emoções, bem como a criação de relações.

Sobre a motivação, a Educadora 2 afirma que “a criança ao participar no seu processo de ensino fica mais motivada e mais predisposta para adquirir novos conhecimentos.” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 3). Por sua vez, a Educadora 3 defende que “(...) O facto de a criança participar no processo de ensino-aprendizagem faz com que este se sinta motivado em toda esta aprendizagem; ele é o construtor do mesmo. Daí a sua motivação e interesse.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 3). Como abordado no enquadramento teórico, a motivação é considerada um fator condicionante da participação da criança, na medida em que é esta que pode levar a criança a querer saber mais.

No que diz respeito às capacidades de expressão, a Educadora 1 afirma que “Facilmente a criança consegue comunicar, interrogar e expor as suas necessidades e interesses.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 3). Já a Educadora 4 afirma que a participação da criança “(...) permite-lhe alargar os seus conhecimentos, a exteriorizar emoções e sentimentos, a interiorizar e alargar novas aprendizagens, a criar relações de proximidade com os outros.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 3). Como foi possível verificar, quando se falou da importância do envolvimento da criança, um dos aspetos referidos foi a segurança que a sua participação lhe transmite, o que faz com que a criança se sinta mais autónoma e capaz.

1.4 Benefícios para o grupo da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem

Uma vez que uma criança nunca está sozinha, em contexto de educação pré-escolar, foi perguntado às Educadoras que benefício é que a participação da criança poderia trazer para o grupo. Desta forma, é possível verificar que todas as Educadoras focam-se essencialmente na integração da criança e na ajuda que esta pode ser para motivar o restante grupo. A Educadora 1 afirma que a participação da criança “(...) facilita a sua integração no grupo e também ao funcionamento deste tornando-o mais ativo e mais curioso.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 4). Por sua vez, a Educadora 2 defende que “(...) a participação da criança pode ajudar outras mais introvertidas a se exprimirem em grande grupo.” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 4). Já a Educadora 3 afirma que “o

grupo fica muito mais favorecido com a participação das crianças devido à sua diversidade.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 4). Por fim, a Educadora 4 refere que “a participação da criança em grupo permite desenvolver a sua capacidade de expressão oral.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 4). A questão da integração leva-nos mais uma vez à questão da segurança, pois, desta forma, a criança sente-se mais à vontade para participar na vida em grupo e pode contribuir ajudando crianças com mais dificuldade em se exprimir.

1.5 A forma como a criança participa no processo de ensino-aprendizagem

Também se interrogou as Educadoras sobre a forma como as crianças participam no processo de ensino-aprendizagem e com esta pergunta obteve-se três respostas diferentes. As Educadoras 1 e 3 referiram que a criança participa no processo de ensino-aprendizagem através da demonstração dos seus interesses, como se pode constatar nas seguintes respostas: “A criança pode expressar ou demonstrar as suas necessidades, os seus interesses, as suas dúvidas e ambições.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 5); “A criança participa quando em grupo ou individual manifesta a sua opinião e os seus interesses.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 5). Já a Educadora 2 centra a sua resposta na planificação e organização das atividades e do espaço, como se pode verificar na resposta: “A criança pode fazer parte da planificação das atividades e na organização do trabalho e espaço-sala.” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 5). Através destas respostas é possível constatar que a Educadora 2 inclui as crianças nas decisões da sala e que as Educadoras 3 e 4, apesar de não referirem concretamente como é que as crianças participam, estão atentas ao que as crianças manifestam, estando, mais uma vez, aqui presente o ideal da pedagogia participativa, que consiste no diálogo entre o aluno e o professor.

Por fim, a Educadora 4 dá ênfase à aprendizagem pela ação, pois “A criança aprende fazendo mediante a tentativa e o erro.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 5). Desta forma estamos perante a teoria cognitivista, uma vez que a criança estabelece ligações entre os processos de aprendizagem e não se fica apenas pela obtenção dos resultados.

1.6 Participação das crianças nas diferentes Dimensões Curriculares

A sexta pergunta contemplada na entrevista diz respeito à participação das crianças nas diferentes dimensões curriculares. Contudo, as respostas das Educadoras não contemplaram todas as dimensões, sendo as referidas o espaço-materiais, a atividades e avaliações das mesmas. A Educadora 1 refere que inicialmente o espaço é definido pela mesma, tendo em conta o grupo de crianças, contudo “(...) este pode ser alterado e normalmente esta mudança implica uma avaliação e reflexão com o grupo de crianças.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 6), não fazendo qualquer referência às dimensões curriculares.

Já a Educadora 2, contempla as atividades e as suas posteriores avaliações, afirmando que a criança deve participar “(...) na planificação, deve também ajudar a criar estratégias, isto é o modo como gostaria de realizar determinada atividade e obviamente após a realização das atividades esta deve ser capaz também de explicar a forma como esta correu (...)” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 6).

Por sua vez, as Educadoras 3 e 4 fazem referência à planificação e ao espaço-materiais, explicando que “as crianças planificam diariamente com a Educadora, assim como manifestam os seus interesses em relação o espaço-sala. Também há uma preocupação na escolha dos materiais onde o Educador tem a noção daquilo que a criança necessita na sua faixa etária.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 6), contudo a Educadora refere, ainda, o tempo dizendo que “o educador deve planificar as atividades com as crianças para que através das suas necessidades e interesses elas sejam capazes de organizar os espaços os tempos criando e desenvolvendo projetos que lhes permitam crescer a todos os níveis.” (Ver Anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 6).

No entanto, através do focus grupo (Ver anexo XI: Focus Grupo), realizado com um grupo de cinco crianças, da sala da Educadora 1, verifica-se que nem sempre existe esta participação da criança ao nível das dimensões curriculares.

Quando interrogadas sobre como decorria a escolha das áreas para onde iam brincar, as crianças explicaram que diziam a área para onde queriam ir à Educadora e se ainda não estivesse cheia podiam ir (**Criança 4** – “A R pergunta-nos para onde queremos ir.”; **Criança 2** – “Mas se já estiver cheio nós temos que escolher outro”) (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 4). Até aqui é notória a participação da criança nas atividades livres, pois relativamente a atividades orientadas, foi

possível à estagiária verificar que estas, apesar de serem realizadas pelas crianças, existe sempre o condicionamento do adulto, como se pode verificar no registo de incidente crítico (Ver anexo XII: Registo de Incidente Crítico). O que esta situação nos mostra é uma pedagogia participativa, em que o trabalho executado deve corresponder às expectativas do adulto, não existindo uma valorização desse mesmo trabalho.

Contudo, quando questionadas sobre se escolhiam com quem querem brincar, as crianças responderam que sim, explicando que “a R pergunta com quem é que nós queremos brincar, mas só às vezes.” (Criança 4) (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 6). Ainda no que diz respeito às interações, também foi perguntado às crianças o que acontecia se a criança escolhida não quisesse ir para aquela área, obtendo como resposta “Tem de ir na mesma.” (Todos) (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 8), o que demonstra que nem sempre a criança tem o direito a escolher com quem se quer relacionar, condicionando, assim, as interações e a organização de grupos, que, como vimos no enquadramento teórico, são duas formas importantes de a criança participar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o contacto com os outros é, também, uma grande fonte de aprendizagens. Contudo, no que diz respeito à organização de grupos, todos os dias a educadora procedia ao sorteio de um responsável do dia, que tinha como funções marcar as presenças do restante grupo e realizar alguns recados a pedido da educadora. Outro exemplo deste condicionamento está presente na resposta à pergunta sobre os desentendimentos com os amigos. Quando uma criança se zanga com um amigo e não quer pedir desculpa “A R fica zangada connosco.” (Criança 2), “E põe de castigo mas é só um bocadinho, mas depois diz: queres dizer desculpa ou ficar sentado?” (Criança 4) (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 19).

Já no que diz respeito ao tempo, nesta dimensão curricular é possível verificar que a criança tem liberdade para gerir o tempo de brincadeira livre, pois, como foi dito durante o focus grupo, “Se nós quisermos nós podemos sair das áreas...” (Criança 3) (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 10). Desta forma, a criança tem autonomia para gerir o seu tempo, de acordo com as suas necessidades.

Relativamente à planificação de atividades, as crianças referiram que às vezes combinavam com a Educadora algumas atividades, nomeadamente visitas e passeios. Com estas respostas foi possível perceber que as crianças não tinham percebido o que estava a ser perguntado, desta forma a pergunta foi formulada, sendo colocada da seguinte forma: “E digam-me uma coisa, por exemplo, mas vocês costumam combinar

com a R, para a semana queremos fazer isto, para a semana queremos...”, ao que a Criança 4 respondeu “Não.”, já a Criança 2 respondeu “Sim, às vezes nós dizemos que queremos e outras que não queremos.” (Ver anexo XI: Focus Grupo, respostas à pergunta 13). Isto pode significar que a planificação juntamente com o grupo acontece, mas não com muita regularidade, o que pode ser consequência de um plano anual de atividades (Ver anexo XIII: Plano Anual de Atividades) muito preenchido, que condiciona o trabalho de sala, como se pode verificar na reflexão realizada pela Estagiária (Ver anexo XIV: Reflexão – Plano Anual de atividades). Contudo, como já referido antes, a planificação com as crianças é importante pois é neste momento que a criança expressa as suas opiniões e interesses, tendo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, no âmbito das atividades, apesar das dificuldades sentidas em planificar com o grupo, pelos motivos referidos acima, houve uma tentativa de implicar as crianças no desenrolar do projeto, criando grupos de pesquisa, que posteriormente partilhavam as novas informações com o restante grupo. (Ver anexo XV: Descrição do Projeto)

Por fim, quanto ao espaço-materiais, as crianças mencionaram já terem efetuado uma mudança, que incluiu a retirada do quarto para construir o consultório médico. Quando questionadas sobre como decidiram essa mudança, a Criança 2 respondeu: “Foi assim, quem escolheu para mudar o quarto tiveram oito e os queriam mudar a cozinha escolheram três... esquece, escolheram sete e a garagem só decidiram dois, por isso mudámos o quatinho.” (Ver anexo XI: Focus Grupo, resposta à pergunta 15). Assim, é possível constatar que ao nível dos espaços-materiais, as crianças têm um papel ativo, o que é muito importante, tal como referido no enquadramento teórico, pois a identificação da criança com o espaço e a sua posterior interação são grandes promotores de aprendizagens significativas. Enquanto estagiária foi possível observar essa participação, com a planificação conjunta da Educadora com as crianças (Ver anexo XVI: Planificação do Consultório Médico).

1.7 Obstáculos à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem

Ainda, no que diz respeito às entrevistas, foi perguntado às Educadoras que obstáculos é que estas encontram para incentivar a participação das crianças. Desta forma, foram apontados obstáculos diferentes por cada uma das educadoras. A Educadora 1 refere a timidez, dizendo que “(...) por vezes é preciso incentivar pois há

muitas crianças que são tímidas, que não gostam de se expressar em grande grupo.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 7). Já a Educadora 3 refere o não conhecimento do grupo como um possível obstáculo, justificando que “Quando há um conhecimento mútuo isto não acontece.” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 7). Tal como referido no enquadramento teórico, a relação professor-aluno pode ser um obstáculo à participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, pois como refere Piaget (1928) o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mas deve dialogar com o aluno de forma a conhecer os seus interesses e necessidades. Por sua vez, a Educadora 4 aponta como obstáculos “(...) não ter recurso às novas tecnologias da informação e comunicação dentro da sala e computador. Outro obstáculo é o facto de muitas vezes ser interrompida durante apresentação de atividades.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 7). Já a Educadora 2 não respondeu de forma direta ao que era pedido, afirmando que “Na minha opinião não devem existir obstáculos para incentivar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem (...)” (Ver anexo VIII: Entrevista à Educadora 2, resposta à pergunta 7).

1.8 Estratégias utilizadas para incentivar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem

Por fim, quando questionadas sobre as estratégias que utilizam para ultrapassar os obstáculos anteriormente referidos, a Educadora 1 refere os interesses da criança, “Normalmente tem que se ter em conta os interesses da criança porque por vezes, através desta estratégia, conseguimos que a criança participe e se sinta confiante e segura.” (Ver anexo VII: Entrevista à Educadora 1, resposta à pergunta 8). Já a Educadora 3 afirma que “(...) o Educador poderá favorecer atividade de forma a levar à participação e motivação das crianças(...)” (Ver anexo IX: Entrevista à Educadora 3, resposta à pergunta 8). Por sua vez, a Educadora 4 refere que para ultrapassar os obstáculos anteriormente referidos por ela, “(...) tenho de pesquisar ao final do dia no computador que serve todas as salas ou em casa, gravar e trazer a informação num disco amovível o que condiciona a aprendizagem, pois existem assuntos que deveriam ser esclarecidos no momento para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais eficaz.” (Ver anexo X: Entrevista à Educadora 4, resposta à pergunta 8). Quanto à Educadora 2, esta não respondeu à pergunta. No que diz respeito às respostas obtidas é visível que as Educadoras procuram soluções para as situações adversas, mostrando que procuram atualizar-se.

Terminada a análise aos dados obtidos no âmbito do estágio em Educação Pré-escolar, será apresentada a análise aos dados obtidos no âmbito do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Resultados obtidos em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Concepções sobre a participação do aluno

À semelhança das entrevistas realizadas às educadoras, também foi perguntado às professoras o que estas entendiam por participação do aluno. Desta forma, as professoras 1, 3 e 4 referiram que a participação do aluno consistia numa participação adequada, em contexto de sala de aula, com o intuito de responder a perguntas e colocar dúvidas, como é possível ver nas respostas:

É alguém que participa de uma forma adequada dentro do contexto de sala de aula e dentro daquilo que...que estamos a falar, mas de uma forma organizada. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 1);

Intervirem adequadamente, respondem sempre que é pedido... expõem as dúvidas. (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 1);

(...) é eles colaborarem nas perguntas que são... que são feitas, não é? Nas perguntas que a professora faz... quando estamos, por exemplo a trabalhar um texto, eles, autonomamente, questionarem, fazerem... tirarem dúvidas. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 1).

Já a Professora 2, além de referir a participação na sala de aula, refere, também, a participação fora da sala de aula e a necessidade sentida, pelo aluno, em participar: "(...) é participar em tudo que nós lhes damos a conhecer, é... em todos os conteúdos, nos recreios, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, participar da maneira que ela acha mais necessária." (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 1). Por sua vez, a Professora 5 afirma que no seu entender não há apenas um tipo de participação, mas diversos tipos de participação: "(...) pode ser ativa ou menos ativa... mais ativa ou menos ativa, pode ser oral, pode até ser só de expressões e pode até não ser. É a participação que ela faz, pode ser ou não ser." (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 1)

2.2 A concordância das professoras com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

Já quando questionadas sobre se concordavam com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, as cinco professoras foram unânimes, respondendo que sim e apontado como justificações a possibilidade de perceber o que o aluno sabe, quais as suas dúvidas e o desenvolvimento da sua oralidade, como é possível observar nas respostas:

(...) é uma das formas de, muitas vezes, percebermos aquilo que eles sabem. Nem sempre a parte escrita é... tem aqui, por exemplo, alunos que a parte oral é muito melhor que a parte escrita, que oralmente eles são muito melhores e muitas vezes vai nos dar reforço à nossa avaliação à parte oral. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 2);

“(...) porque é assim que nós conseguimos saber até que ponto é que eles sabem ou não sabem o que nós estamos a dar (...)” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 2); “Porque é fundamental eles também darem a sua opinião, ouvi-los e saber as dúvidas que têm e o que pensam acerca dos vários assuntos.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 2.1); “Porque também desenvolve a oralidade, não é, isso faz parte da oralidade. Constroem também, se calhar, melhor as frases, a nível de vocabulário.” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 2.1);

Porque eu acho que isso é importante para eles, para eles exporem, para tirarem dúvidas, para que possa ser regulada a sua participação, a sua oralidade, a sua participação escrita, também, para que possa ser regulada e...e para que possa haver uma correspondência entre aquilo que desejamos e aquilo que eles fazem. (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 2.1).

2.3 Benefícios da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

Quanto aos benefícios que a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem pode trazer para o mesmo, as respostas foram variadas. A Professora 1 salientou o facto de o aluno estar com mais atenção quando está a participar, pois

Se está a participar, está a absorver, está a captar e está com atenção àquilo que estamos a falar. E depois a nível de...de trabalho também acho que depois consegue

desenvolver muito melhor o trabalho, não é? Estando a captar bem, a interiorizar aquilo que estamos a falar, é natural que depois melhore o seu desempenho. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 3).

Já as Professoras 2 e 3 referiram o esclarecimento de dúvidas e a demonstração daquilo que o aluno sabe ou não, como é possível verificar nas respostas dadas: “Os benefícios é eles conseguirem tirar as dúvidas que têm, é nós conseguirmos compreender quais são e... e eles porem em prática realmente aquilo que sabem ou não.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 3); “(...) podemos nós, também, esclarecê-los melhor, não é? Saber como agir em determinadas situações e eles podem também ter melhores resultados.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 3). Por sua vez, a Professora 4 afirma que a participação do aluno permite uma melhor interação entre a turma, como é possível observar na seguinte resposta: “Sentirem-se, se calhar, mais... mais ligados à turma, haver mais interação entre eles.” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 3). Já a Professora 5 refere o feedback e a possibilidade de observar um modelo de participação, como benefícios, afirmando

(...) eles saberem se está certo, se está errado, mesmo os outros saberem se... que são mais tímidos e que não se expõem tanto portanto, que participam de outra forma, não tão oral, não tão exposta, mas que essa participação eles possam ver nos outros aquilo que é desejável ou não desejável (...) (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 3).

2.4 De que forma o aluno participa no processo de ensino-aprendizagem

Já quando interrogadas sobre como possibilitam a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, as Professoras 1 e 3 referem as oportunidades de intervenção dadas pelas mesmas: “(...) dando sempre a possibilidade de eles falarem, terem intervenções de... muitas vezes de questões, muitas vezes de dúvidas.” (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 4); “Há sempre momentos em que deixo que eles... que deixo que sejam eles a conversar, não é? Sobre determinados temas e que digam... que deem as suas opiniões.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 4). A Professora 2 afirma possibilitar a participação do aluno “Perguntando-lhes diretamente, vindo ao quadro, fazendo trabalhos com colegas...” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à

pergunta 4). Por sua vez, a Professora 4 é a que demonstra uma posição, face à participação, mais rígida, mais tradicional, afirmando:

(...) coloco a questão para o grande grupo, sem estar a identificar este ou aquele. Quando vejo que a maioria não participa aí sou eu própria que indico aquele menino para ver se ele começa a ficar mais desinibido e começa a participar, também, na aula. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 4).

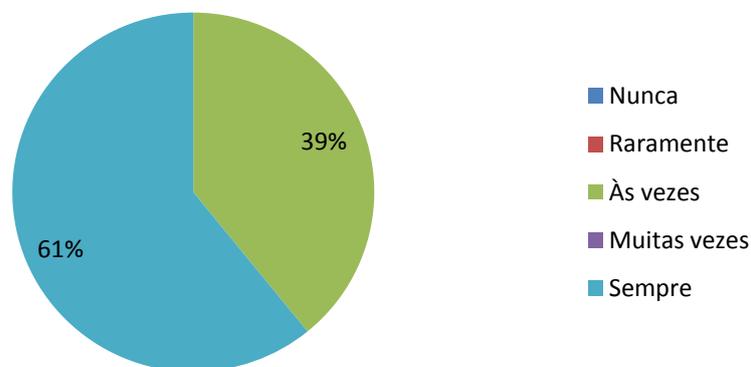
Já a Professora 5 diz que a participação do aluno está presente em todas as atividades, respondendo da seguinte forma:

(...) está sempre a acontecer, sendo essa que é oral, ou que não é oral, não é? Seja o contacto, seja o contacto entre eles, tem de haver sempre. Tem de haver sempre, em todas as atividades, sejam elas individuais ou coletivas, mesmo as individuais tem de ter a participação deles, para que se veja que se está a trabalhar com o conjunto. (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 4)

Como foi referido anteriormente, também foi aplicado um inquérito a uma turma do 2º ano, na qual a Professora 4 é titular, e a primeira pergunta tinha como objetivo perceber se os alunos têm oportunidade de colocar as suas questões/dúvidas, desta forma, através dos resultados é possível perceber que as respostas se dividiram pelos dois níveis da escala, às vezes e sempre. A maioria (61%) respondeu *sempre* e 39 % respondeu *às vezes*.

Gráfico 1: Oportunidade de colocar questões e dúvidas.

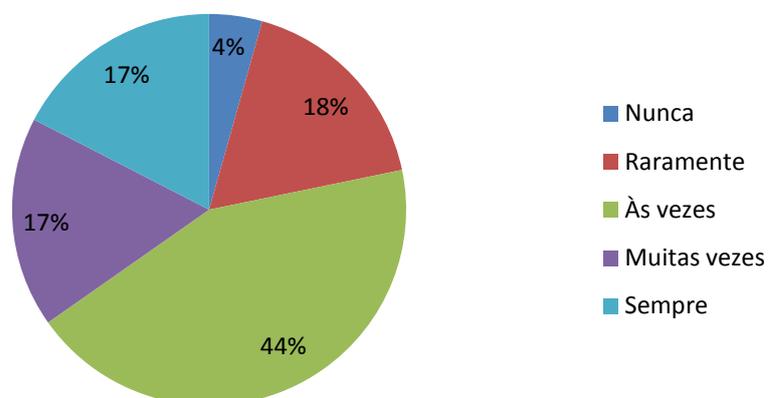
Tens oportunidade de, na escola, colocares questões e dúvidas?



Também foi perguntado aos alunos se estes tinham oportunidade de dar a sua opinião as respostas foram mais diversificadas, sendo que a resposta que mais se destaca é a *às vezes* (44%); a segunda resposta mais escolhida foi *raramente* (18%); segue-se com a mesma percentagem as opções *muitas vezes* e *sempre* (17%); e por último, com 4%, a opção *nunca*.

Gráfico 2: Oportunidade de dar a opinião.

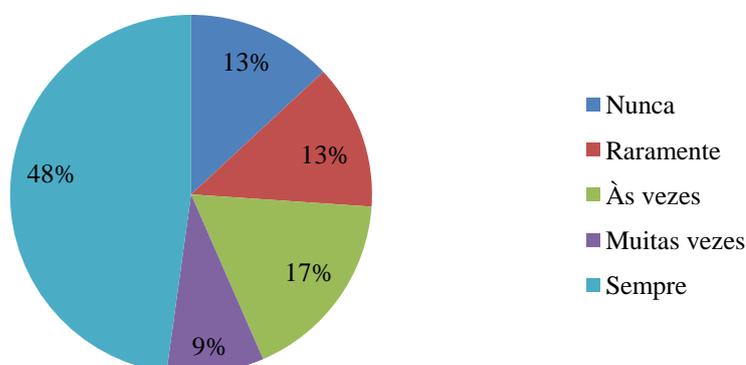
Tens oportunidade de, na escola, dares a tua opinião?



Já quando questionados sobre se sentiam à vontade para dar a sua opinião e colocar as suas questões e dúvidas, a maioria (48%) respondeu *sempre*, 17% respondeu *às vezes*, 13% respondeu *raramente* e *nunca* e 9% respondeu *muitas vezes*.

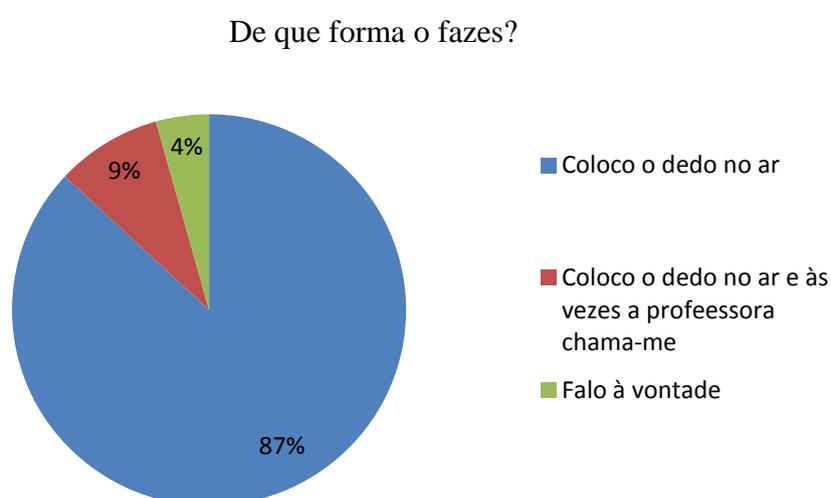
Gráfico 3: Conforto sentido em relação a dar opinião e colocar dúvidas/questions.

Sentes-te à vontade para para dares a tua opinião, colocares as tuas questões/dúvidas?



Através da observação dos resultados é possível perceber que a grande maioria coloca as suas dúvidas/questões e dá a sua opinião, contudo ainda é visível que uma grande percentagem não o faz com tanta regularidade, o que talvez se deva à inibição referida acima pela Professora 4. Quanto à forma de participação, a maioria dos alunos respondeu que participava colocando o dedo no ar (87%), 9% disse que colocava o dedo no ar e que às vezes eram chamados pela professora e 4% (1 aluno) disse que para participar falava à vontade.

Gráfico 4: Como é dada a opinião e são colocadas as questões/dúvidas.



A partir daqui é possível perceber que os alunos tomam a iniciativa de participar, podendo assim considerar que existe uma pedagogia participativa, em que o aluno faz parte do processo de ensino-aprendizagem, com espaço que lhe é dado para dar as suas opiniões e colocar as suas questões e dúvidas.

2.5 Participação dos alunos nas diferentes Dimensões Curriculares

2.5.1 Espaço e Materiais

Também as professoras foram interrogadas sobre a participação dos alunos nas diferentes dimensões curriculares. Quanto ao espaço e materiais, a Professora 1 afirma que todas as decisões são tomadas pela mesma uma vez que

É uma turma especial, uma turma com algumas características em que não se pode... não podem ser eles a decidir, onde querem e o que querem fazer. É assim, poderíamos, eventualmente, negociar, mas às vezes não dá para negociar. É uma turma especial, com alunos com características muito especiais, portanto daí que é difícil. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5).

Em contraste, a Professora 3 afirma que a turma participa nas decisões tomadas ao nível desta dimensão curricular: “Sim, sim são eles que distribuem normalmente o material, que o recolhem, que arrumam a sala, também. Também colaboram na forma como a sala está organizada... dão a sua opinião.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5). Já a Professora 4 refere, apenas, a participação dos alunos na distribuição e recolha dos materiais, afirmando que

(...) no início do ano estabeleci que cada um tivesse uma função... havia, por exemplo, os delegados, foram eleitos o delegado e subdelegado, e esses meninos o que é que faziam... iam buscar os materiais, os manuais, distribuir os porta-lápis. Depois na recolha... na recolha a mesma coisa, iam recolher, iam cada um recolher os cadernos diários, os manuais, colocar no armário. Depois, todos os dias, por norma, o lanche, por exemplo, o lanche da tarde é distribuído por grupos diferentes. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5).

No que diz respeito à Professora 5, esta afirma que a organização do espaço ficou ao seu critério, mas quanto à organização dos materiais é notória a participação dos alunos, como é possível verificar na sua resposta:

Na organização do espaço, dentro desta sala de aula é muito complicada, não é? São salas de aula muito pequenas e este ano optei por não ter os mesmos espaços que tinha no ano passado, porque são um bocadinho mais crescidos, também. Mas em termos de organização de material, eles fazem-no em grupo... e regulam-se pelas regras materiais, de recolha e de entrega. (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5).

Quanto à Professora, esta não respondeu diretamente ao que foi perguntado, dizendo: “Se há espaço? Espaço há. Nem sempre temos os materiais necessários para que eles possam participar da melhor maneira.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5). Esta resposta pode advir do facto de a Professora ainda não conhecer bem a turma, uma vez que está a substituir a antiga professora titular, que deixou a turma a meio do período.

Também os alunos foram questionados sobre a sua participação ao nível do espaço e dos materiais. A primeira pergunta colocada foi “Quem escolheu o lugar onde estás sentado?”. Mediante as opções de resposta, 91% dos alunos afirmou ter sido a *Professora* e 9% o próprio aluno.

Gráfico 5: Por quem é feita a escolha dos lugares.



Relativamente à organização da sala, 87% dos alunos diz gostar da forma como a sala está organizada, 9% diz gostar *em parte* e 4% diz *não* gostar.

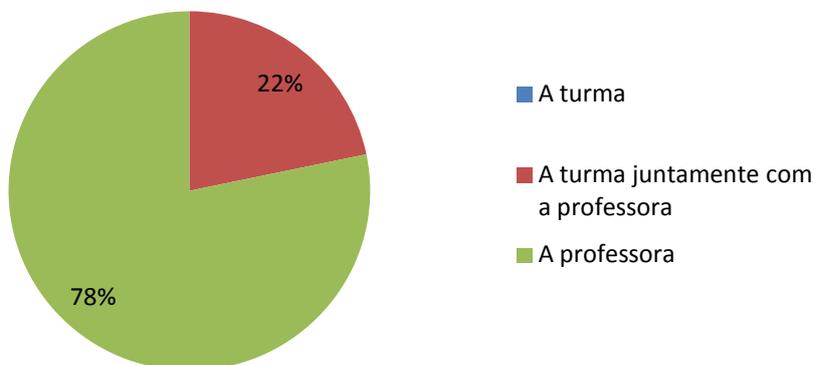
Gráfico 6: Satisfação relativamente à organização da sala.



Quanto a quem organizou a sala, 78% dos alunos afirma ter sido a *professora* e 22% diz ter sido a *turma juntamente com a professora*.

Gráfico 7: Responsável pela escolha da organização das mesas.

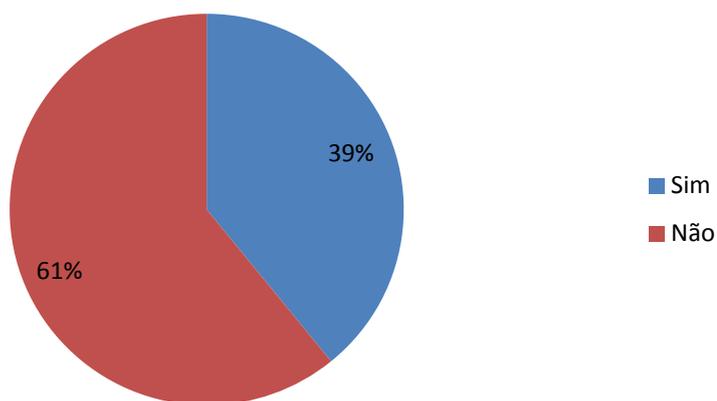
Quem escolheu a forma como as mesas estão organizadas?



Já quando questionados sobre se gostariam de fazer alguma alteração à forma como a sala está organizada, 61% dos alunos afirmaram que *sim*, tendo os restantes (39%) dito que *não*.

Gráfico 8: Interesse em fazer alterações.

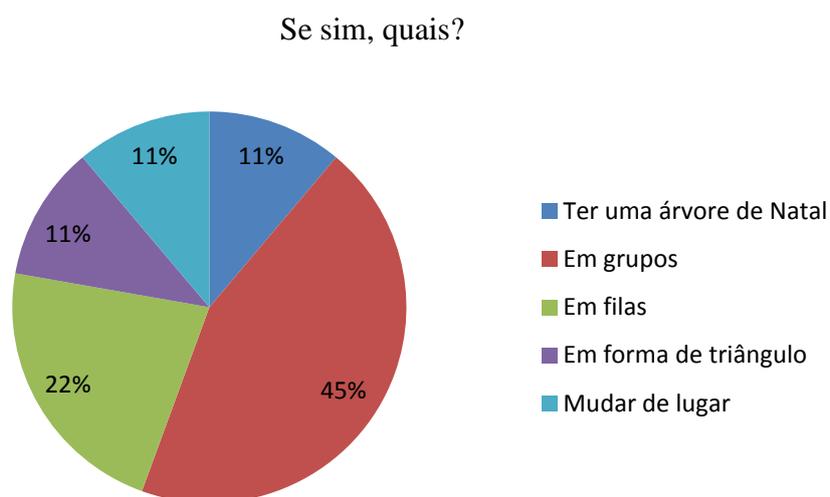
Gostarias de fazer alguma alteração?



De seguida foi perguntado que alterações gostariam de fazer, contudo é importante, primeiro, referir que a sala estava organizada em «U» (Ver anexo XXIII: Planta da sala). Desta forma, através dos resultados obtidos, é possível perceber que 45% dos alunos, que gostavam de fazer alterações, gostavam que a sala fosse organizada em grupos. Esta resposta pode também advir do facto de durante o estágio as estagiárias

terem organizado a sala desta forma (Ver anexo XXIV: Organização da sala em grupos). Outras formas de organização escolhidas foram em filas (22%), *em forma de triângulo* (11%), *ter uma árvore de Natal* (11%) e um aluno que referiu que gostava de *mudar de lugar* (11%).

Gráfico 9: Propostas de alterações.



Esta questão dos lugares pode influenciar não só a participação do aluno mas, também, as oportunidades de participar dadas ao aluno. Durante o estágio ocorreu uma situação em que um aluno se encontrava sentado numa mesa encostada ao quadro (Ver anexo XXIV: Registo de Incidente Crítico) e como consequência, encontrava-se fora do campo de visão da professora, e apresentava dificuldades em ver para o quadro (Ver nexos XXV: Mesa junto ao quadro). Toda esta situação levou a que o aluno criasse estratégias para conseguir ter visibilidade para o quadro (Ver anexo XXVI: Registo de Incidente Crítico).

2.5.2 Tempo

No que diz respeito ao tempo, todas as professoras afirmam terem um tempo estipulado para as tarefas devido à incapacidade dos alunos para gerir o tempo, como é possível verificar nas respostas: “Não, normalmente dou um tempo para eles fazerem as atividades (...) sou eu que tento gerir o tempo, porque por eles estaríamos a conversar o dia inteiro.” (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5.1); “Não, eles ainda não conseguem gerir bem, demoram muito tempo a fazer as coisas, ainda têm muita dificuldade na gestão do tempo.” (Ver anexo XVIII:

Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.1); “(...) tem que haver um tempo, se bem que alguns, não é? São um bocadinho mais lentos e requerem um bocadinho mais de tempo, mas eles sabem que à partida há um tempo para determinada tarefa e... e devem-no cumprir.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.1). Já a Professora 4 faz referência ao tempo estabelecido para as fichas de avaliação, contudo, no que diz respeito a atividades mais livres o horário pode ser mais flexível. Desta forma, a Professora 4 afirma que

Nas fichas de avaliação, principalmente, foi estabelecido o limite de hora e meia a duas horas... agora noutras atividades, também depende das atividades que forem. Se for uma atividade que seja livre também não vou estabelecer um horário previsto. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.1).

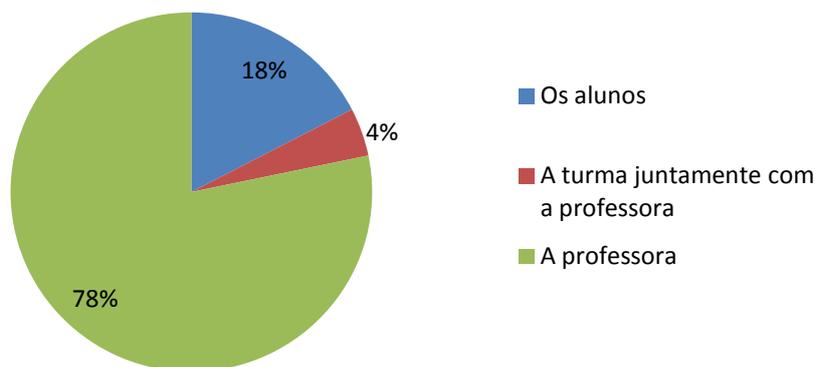
Também a Professora 5, uma vez que tem uma turma do 2º ano, afirma ser rígida com o tempo, mas que com turmas de alunos mais velhos é possível haver uma negociação, como se pode verificar na resposta:

(...) quando são mais velhos sim pode haver uma... pode haver uma interação maior entre o professor e aluno e entre a aula desejável e a aula que tem que ser, porque eles aí já entendem as necessidades. Os mais novos ainda é preciso regular com eles, tem que haver um fio condutor, não é? E a partir dali poderá haver algumas atividades, mas tem que ser muito mais rígida. (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.1).

Quanto a esta dimensão curricular foi perguntado aos alunos quem costuma definir o tempo de realização das atividades e, mais uma vez, a opção mais escolhida é a *professora* (78%), de seguida a opção *os alunos* (18%) e, por fim, a *turma juntamente com a professora* (4%). Esta maioria vai ao encontro do que todas as professoras afirmaram, serem elas a estipular o tempo das tarefas.

Gráfico 10: Responsável pela definição do tempo de realização das atividades.

Quem costuma definir o tempo de realização das atividades?



Ao nível da intervenção, nesta dimensão curricular, as duas estagiárias levaram para a sala uma ampulheta, de forma a regular o tempo das atividades, uma vez que a turma tinha dificuldades em gerir o tempo.

2.5.3 Interações

Relativamente às interações, nomeadamente quando há alguma situação conflituosa, as Professoras 1,2 e 4 afirmam ser necessária a intervenção do adulto para a resolução de conflitos: “Ainda é uma idade muito pequena, em que eles precisam...precisam da atenção e de ser chamados à razão e de ter...mas muitas vezes precisam da intervenção do adulto.” (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5.2); “Procuram bastante o adulto, sim procuram muito o adulto. Eles próprios conseguem interagir de uma maneira menos própria com os colegas mais novos.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.2);

Eles... eles nesse aspeto vêm fazer é mais queixa (...) Depois tento fazer-lhe ver que são coisas que não se deve fazer, que não se volta a repetir. Se for um caso mais grave comunico, também, na caderneta, aos encarregados de educação, para eles tomarem conhecimento. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.2).

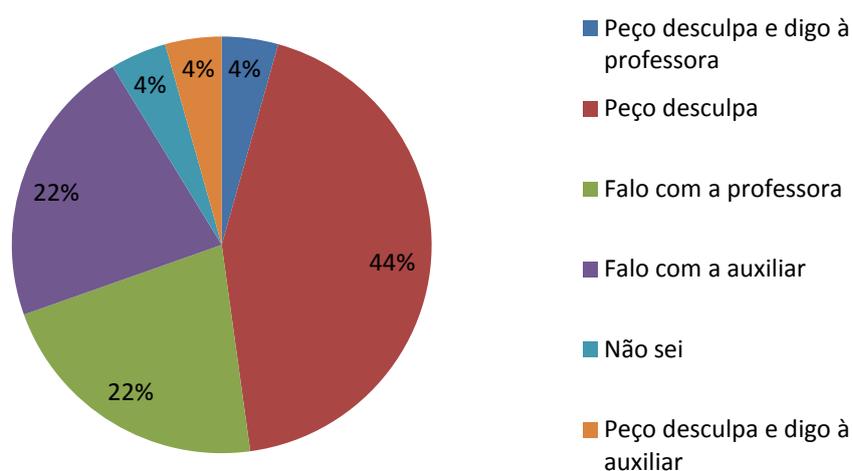
A Professora 3 afirma criar um debate para a resolução de problemas: “Também é debatido em grande grupo e também ouvem a opinião uns dos outros e temos de chegar a um consenso todos, claro.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.2). Por fim, a Professora 5 diz preferir que sejam os alunos a resolver os seus conflitos, intervindo apenas quando são problemas relacionados com a turma, explicando que

(...) eu sou um bocadinho... um bocadinho contra que seja eu a regular os conflitos. Se tiver que eu, costumo dizer-lhes que a culpa não é solteira e, portanto, alguém tem culpa, mas o outro também. E, portanto, não gosto muito, também, da questão de estarmos muito tempo a falar com eles... acho que é importante que sejam eles a resolver. E quando há algum problema com a turma, isso sim, tem que ser organizada uma assembleia de turma para se resolver os assuntos. (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.2).

Também os alunos foram questionados sobre como resolviam situações de conflito, 44% dos alunos dizem pedir desculpa, já outros 44% dizem pedir a ajuda do adulto, nomeadamente da Professora (22%) e da auxiliar (22%), já 4% diz pedir desculpa e dizer à professora, 4% diz pedir desculpa e dizer à auxiliar e 4% responde não sei.

Gráfico 11: Resolução de conflitos.

Quando tens algum problema com um colega como o tentas resolver?



Através destes resultados é possível perceber que, apesar de existir uma quantidade significativa de alunos que precisam da ajuda do adulto, como referido pelas professoras, também existe uma quantidade significativa que já consegue resolver os seus conflitos. Contudo, em situação de estágio, foi possível observar que os alunos, ainda, procuram muito a ajuda do adulto para resolver os seus problemas (Ver anexo XXVII: Registo de Incidente Crítico). Além destes problemas mais pessoais, também se verificavam, muitas vezes, conflitos no respeito pelas regras da sala de aula, pois os alunos falavam ao mesmo tempo, não respeitando a vez dos colegas. Para resolver a situação, as estagiárias elaboraram o jogo do comportamento (Ver anexo XXVIII: Jogo do Comportamento).

2.5.4 Planificação e Avaliação

Quanto à participação do aluno na planificação e avaliação, as Professoras 1, 2, 4 e 5 admitem não fazer uma planificação conjunta com os alunos. Desta forma, a Professora 1 diz abrir exceções apenas em atividades lúdicas, explicando que

Eventualmente, quando são atividades mais lúdicas e sim, normalmente... às vezes peço a intervenção deles. As atividades do dia-a-dia, a planificação diária normalmente não, mas quando é uma atividade mais lúdica podem participar (...) (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5.3).

Já a Professora 2 diz não partilhar a planificação, mas realiza sempre a avaliação com a turma, explicando, “Não, eu não faço, essa planificação eu não faço. Eu faço a planificação, mas para mim, para eles eu não ponho a planificação no quadro (...)” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.3); “A avaliação faço sempre com eles, isso sim faço, em todos os aspetos: comportamento, aprendizagem, isso é uma coisa que faço. Acho que é importante eles realmente terem a noção se sabem ou não e como se comportam.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.4). A Professora 4, afirma que os alunos tomam conhecimento do que será feito no momento em que a atividade se vai realizar, explicando que

(...) eu digo: agora vamos trabalhar este tema, agora é estudo do meio e depois faço uma abordagem, primeiro oral... introduzo um tema que vá de encontro ao tema que vai ser abordado, para eles decifrarem que tipo de assunto vai ser trabalhado. E depois, nas fichas de avaliação, aí é que digo assim: estes conteúdos têm que ser

trabalhados para as fichas de avaliação (...) (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.3).

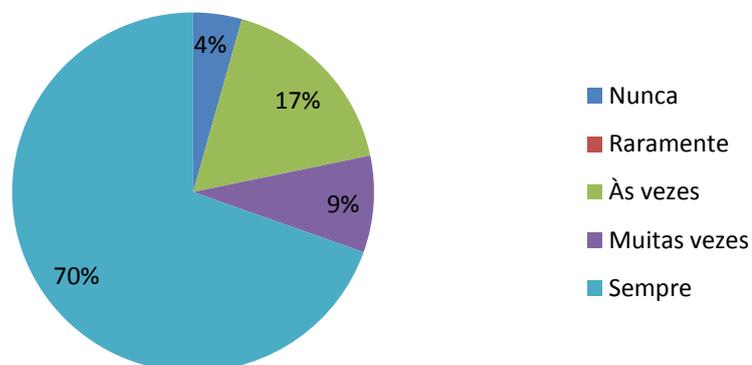
Por sua vez, a Professora 5 explica que “Quando são mais velhos, a planificação e mesmo os horários são feitos com o acordo e... ah havendo sempre uma base... uma base de trabalho. Com os mais pequeninos não. É-lhes apresentado o que é preciso fazer-se.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.3). Quanto à avaliação, a Professora 5 afirma ser um pouco complicado, por os alunos ainda estarem numa fase muito egocêntrica, no entanto, “Alguns já conseguem, nesta fase, começar a sair do si e comparar-se com os pares, não é, e portanto, a avaliação aí já é mais regulada, já se pode discutir.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.4). Pelo contrário, a Professora 3 diz contar com a participação dos alunos quer na planificação, quer na avaliação, como é possível verificar na sua resposta:

Sim, normalmente eles sabem, não é? Os temas que temos de trabalhar e como é que vai ser gerido. Se não é durante a semana, no início do dia, logo de manhã, eles sabem, à partida, o que é... o que é que vamos tratar. E volta e meia, também propõem. Há sempre um dia em que eu deixo que sejam eles a propor e a sugerir atividades. (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.3); Sim, sim, eles fazem, também, auto avaliação. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.4).

Por oposição, 70% dos alunos afirmam dialogar *sempre* com a professora e restante turma sobre o que irá ser realizado ao longo da semana, 17% diz dialogar às vezes, 9% *muitas vezes* e 4% *nunca*.

Gráfico 12: Diálogo conjunto sobre a planificação.

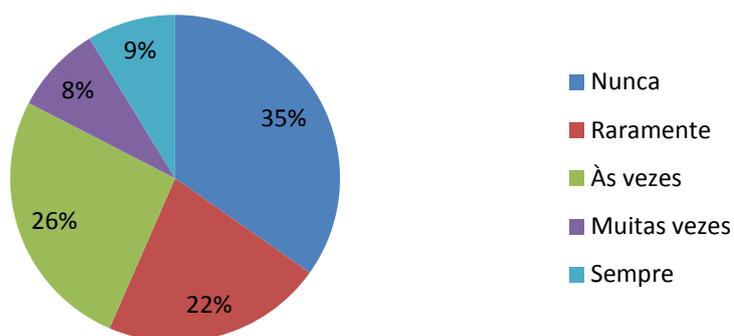
Costumas falar com a tua professora e turma sobre o que irá ser trabalhado ao longo da semana?



Quanto à posterior avaliação, 35% dos alunos diz *nunca* falar com a professora e turma sobre como correram as atividades, 26% diz falar *às vezes*, 22% diz falar *raramente*, 9% diz falar *sempre* e 8% diz *nunca* falar.

Gráfico 13: Avaliação das atividades.

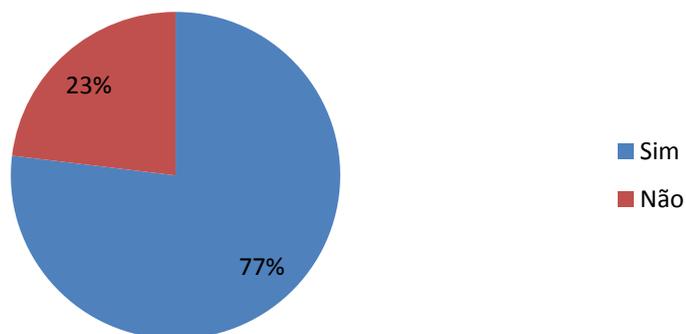
E quando terminas as atividades, costumavas falar com a tua professora e turma sobre como correu a atividade e que dificuldades sentiste?



Dos alunos que disseram nunca ou raramente fazer a avaliação das atividades 77% diz gostar de passar a fazer e 23% diz *não* gostar. Estes resultados são opostos às respostas das professoras, pois estas afirmaram não planificar em conjunto com os alunos mas realizar uma avaliação com os mesmos.

Gráfico 14: Interesse em fazer uma avaliação das atividades.

Se respondeste Nunca ou Raramente à pergunta 6, diz se gostarias de ter oportunidade de discutir a forma como as atividades decorreram, com a tua professora e turma.



2.5.5 Projetos e Atividades

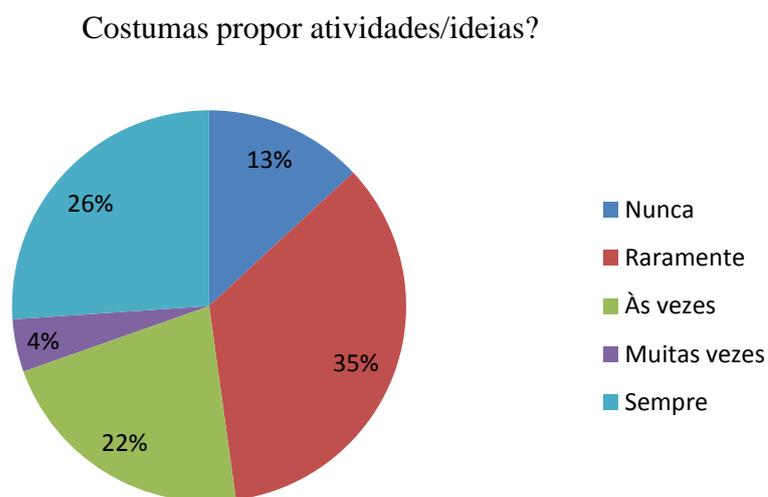
No que diz respeito aos projetos e atividades, todas as professoras se mostraram recetivas às propostas feitas pelos alunos. Contudo, a Professora 4 foi a única que se disse envolvida num projeto, que não foi proposto pela turma, explicando que “(...) temos um projeto, claro, a decorrer, mas não é feito por nós. Mas o ano passado e este ano, também vai haver, mas só depois da páscoa, na primavera, na horta pedagógica.” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.5). Apesar de não ser um projeto planeado pelos alunos, a Professora 4 afirma que “O ano passado iniciamos e eles gostaram muito e... era uma atividade que eles... oh professora quando vamos à horta? Estavam sempre ansiosos por ir à horta foi uma coisa que... e este ano vou trabalhar com eles isso.” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.5), sendo notório o interesse dos alunos pelo mesmo. Já a Professora 1 diz não ter projeto e explica que

(...) se há um projeto para um ano (por acaso este ano não tive projeto), mas se há um projeto, normalmente é debatido com eles, ou surge por alguma questão que se levante, ou por algum... ou porque eu vejo que a turma precisa de alguma coisa... que está, de alguma maneira, a precisar de alguma coisa, ou eles sentem necessidade alguma coisa. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5.5),

mostrando que os alunos tem oportunidade de expressar os seus interesse e/ou necessidades. Por sua vez, a Professora 2 afirma que “(...) se eles quiserem propor eu aceito as propostas. Se vamos ter espaço, não sei. Depende das propostas que façam.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.5). Quanto à Professora 3, esta diz que “Há sempre momentos em que eles podem propor e é aceite.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.4). Já a Professora 5, neste âmbito, caracteriza a turma como sendo “(...) muito ativa nisso. Conseguem modificar as atividades e propor outras atividades em cima das que se fez, desenvolver, portanto, alargar... principalmente e atividades de biblioteca e relacionadas com histórias.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.5).

Apesar da recetividade mostrada pelas professoras, quando questionados sobre se costumavam propor ideias e atividades, 35% dos alunos responderam que raramente o faziam, 26% sempre, 22% às vezes, 13% nunca e 4% muitas vezes.

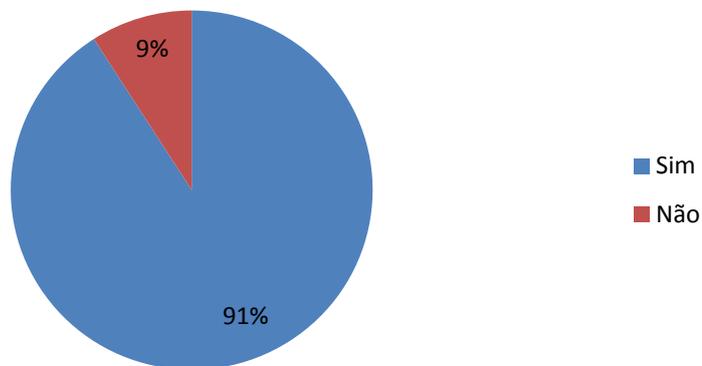
Gráfico 15: Frequência com que os alunos fazem propostas de atividades/ideias.



Quando questionados sobre se gostariam de passar a fazer 91% afirma que *sim* e 9% afirma que *não*.

Gráfico 16: Interesse em fazer propostas de atividades.

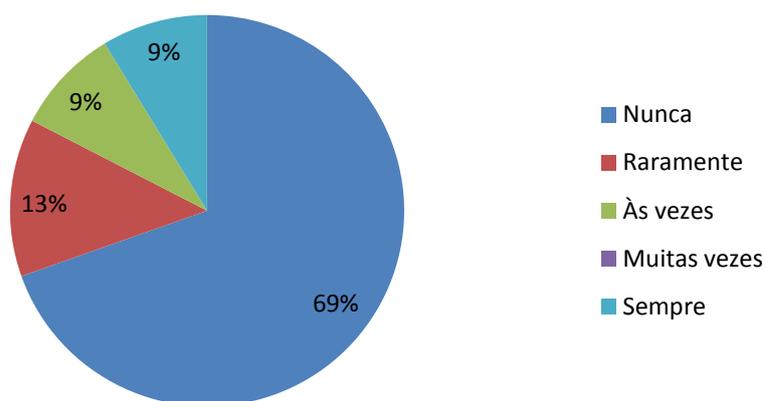
Se respondeste Nunca ou Raramente à pergunta 5, diz se gostarias de fazer propostas de atividades.



Já quanto à escolha de onde querem realizar as atividades 69% dos alunos diz *nunca* escolher, 13% diz *escolher raramente*, 9% diz escolher às vezes e 9% diz escolher *sempre*.

Gráfico 17: Frequência com que os alunos escolhem onde querem realizar as atividades.

Costumas escolher onde queres realizar as atividades?



Desta forma, é possível concluir que, apesar de as professoras darem espaço para as propostas dos alunos, estes consideram que necessitam de mais oportunidades para fazerem as suas propostas. Quanto às atividades, em situação de estágio foi possível

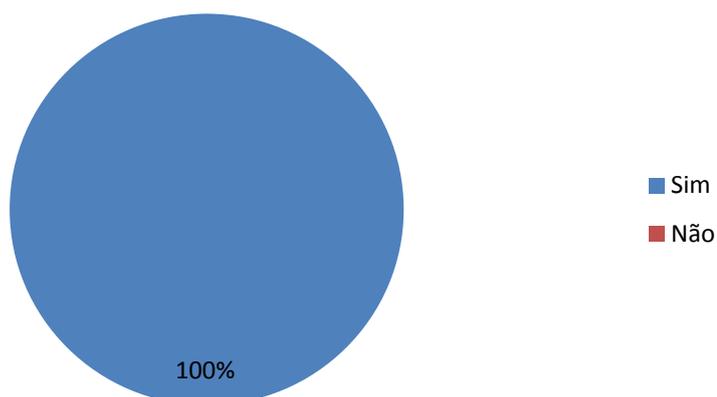
observar situações em que a realização das mesmas é influenciada pelo adulto (Ver anexo XXIX: Registo de Incidente Crítico) estando, assim, perante uma pedagogia participativa, em que o professor dita aquilo que é esperado do aluno.

2.5.6 Organização de Grupos

Relativamente à questão da organização de grupos, todas as professoras afirmam ser os alunos a escolher os responsáveis de turma (delegado e subdelegado), o que se verifica através dos inquéritos realizados pois, quando perguntado aos alunos se na turma existia algum delegado e subdelegado, todos os alunos responderam que *sim*.

Gráfico 18: Responsáveis de turma.

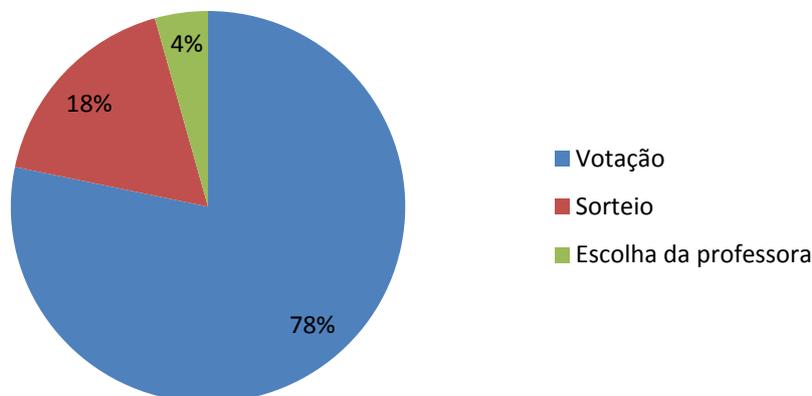
Na tua turma existe um delegado e subdelegado?



A divergência ocorreu quando foram questionados sobre a forma como foi feita essa escolha, pois 78% dos alunos disseram ter sido feita através de *votação*, 18% através de *sorteio* e 4% por *escolha da professora*.

Gráfico 19: Método utilizado na escolha do delegado e subdelegado.

Se sim, indica como foi feita essa escolha.



Uma vez que não houve um consenso entre os alunos foi perguntado à Professora 4, na entrevista, como foi realizada a escolha ao que esta respondeu:

(...) eu dei um papelinho a cada um deles, não é? E cada um, de acordo com as características que achasse melhor para ser delegado, cada um colocava no papel o menino que achava mais indicado para ser o delegado. E o subdelegado, foi depois, não é? Por arrasto, entre aspas... ah os dois meninos que tiveram mais votos foram escolhidos para delegado e subdelegado da turma. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.6).

Esta votação confirmou-se durante o estágio, quando o delegado eleito, inicialmente, pelos alunos foi destituído por mau comportamento pois, para eleger outro delegado, foi feita uma votação (Ver anexo XXX: Registo de Incidente Crítico). Já a Professora 2 explica que a turma ainda não tem delegado, "(...) visto que eu comecei há pouco tempo, pronto, ainda não tenho delegado e subdelegado, porque também os quero conhecer melhor. Claro que são eles que os vão escolher, mas é uma coisa que eu acho bastante importante." (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.6).

Já no que diz respeito à escolha dos grupos de trabalho o mesmo não acontece, pois os alunos têm tendência a confundir os grupos de amizade com os grupos de trabalho. A Professora 1 explica que não deixa que sejam os alunos a escolher os grupos de trabalho "(...) por uma questão de estratégia, nós temos uma turma muito especial, em que temos alunos muito bons e alunos muito fracos, portanto, por uma questão de organização, de que o grupo fique mais... mais

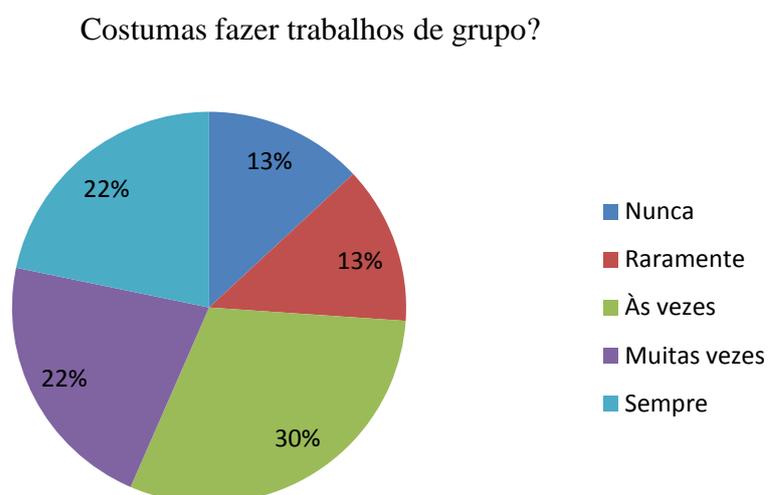
heterogéneo, no fundo.” (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 5.7). Também a Professora 3 afirma ser ela a escolher os grupos de trabalho, porque “(...) se não depois há muita conversa e pouco trabalho... tento distribuí-los de forma igual para que não haja nem grupos com mais fracos, nem grupos com muito bons, tento que sejam mais heterogéneos.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 5.5). Já a Professora 4 não responde diretamente à pergunta, contudo é possível perceber, através da resposta, que a organização dos grupos fica ao critério da mesma:

(...) eu comecei a ver que era o grupinho do P que queriam ficar sempre juntos, pronto, esses meninos queriam estar sempre juntos e eu comecei a ver que eles não trabalhavam bem assim, porque era um grupo que desde a pré que se conheciam e então vi que não iria funcionar bem e decidi que os separava, não iam ficar juntos. (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 5.7).

Por sua vez, a Professora 5 diz que a escolha dos grupos de trabalho “(...) tem que ser sempre muito orientada se queremos ter sucesso. Eles não conseguem fazer grupos de trabalho, fazem grupos de amizade e confundem uma coisa com a outra e, portanto, precisam ainda de muita orientação.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 5.6). Já a Professora 2 afirma ainda não ter feito mas considera “(...) importante eles trabalharem em grupo e saberem trabalhar em grupo. Com a turma que tenho neste momento penso que não vai ser uma coisa muito difícil, porque eles já estão habituados a isso.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 5.7).

Também os alunos foram questionados sobre a frequência com que costumam fazer trabalho de grupo e, nos resultados obtidos, podemos verificar que 30% diz fazer às vezes, 22% muitas vezes, 22% sempre, 13% nunca e 13% raramente.

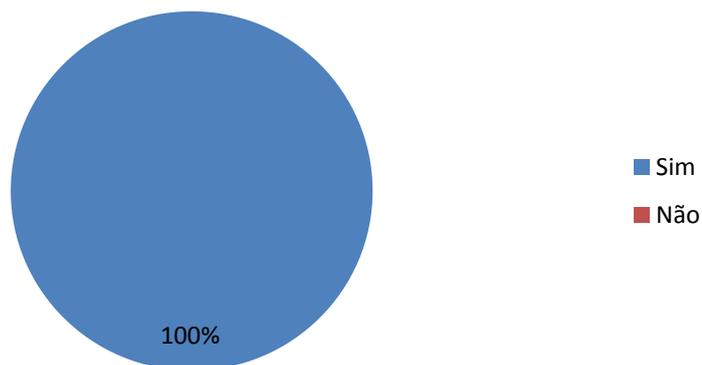
Gráfico 20: Frequência com que são feitos trabalhos de grupo.



E quando questionados sobre se gostariam de passar a fazer, todos os alunos responderam que *sim*.

Gráfico 21: Interesse em realizar trabalhos de grupo.

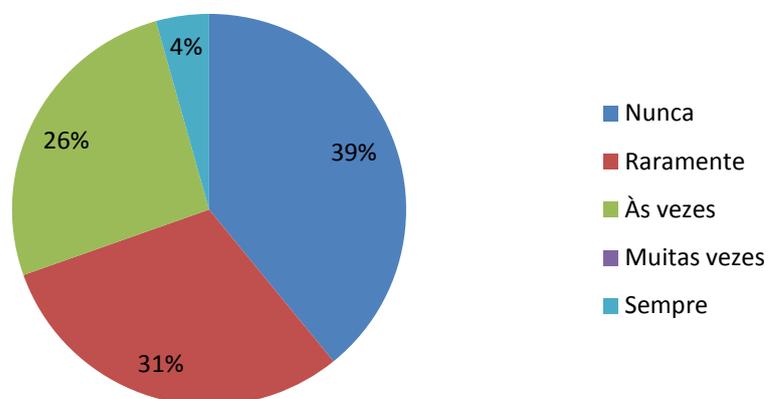
Se respondeste Nunca ou Raramente à pergunta 13, diz se gostarias de passar a fazer.



O facto de não serem realizados muitos trabalhos de grupo, talvez se deva à dificuldade sentida pelas professoras, que diz respeito à organização do grupos, uma vez que os alunos não sabem separar as relações de amizade das relações de trabalho. Também os alunos foram interrogados sobre a formação de grupos, sendo que 39% disse *nunca* escolher com que quer trabalhar, 31% *raramente*, 26% *às vezes* e 4% *sempre*, indo ao encontro do que foi dito pelas professoras.

Gráfico 22: Frequência com que os alunos escolhem com que querem trabalhar.

Costumas escolher com quem queres trabalhar?



Através destes resultados é possível constatar que a perspetiva individualista defendida por Oliveira-Formosinho (2005) é posta em prática, na medida em que é dada aos alunos a oportunidade de expressarem as suas opiniões individuais, principalmente na escolha dos delegados e subdelegados.

2.6 Obstáculos à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

Quando questionados sobre os obstáculos com que se deparam face à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, todas as professoras apontaram obstáculos diferentes. A Professora 1 referiu a facilidade com que os alunos mudam de assunto e a falta de organização a participar, explicando que

Às vezes eles não têm noção que estamos a falar desta matéria, mas eles vão buscar já outra coisa e falam e mudam a conversa para não sei onde e...quer dizer... de repente... eles nem sempre canalizam tão bem a informação e nem sempre... se calhar é o maior obstáculo. E às vezes a forma desordeira, que depois acham que podem dizer e podem pronto... (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 6).

A Professora 2 enumera dois obstáculos, sendo estes o elevado número de alunos e o facto de, por vezes, os colegas não facilitarem a participação dos outros: “Os obstáculos é serem muitos alunos... muitas vezes os próprios colegas não deixam que eles consigam participar corretamente.” (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 6). Já a Professora 3 destaca a falta de tempo para que todos participem, explicando que

Às vezes é uma questão de tempo, mas tem que se organizar de forma a que todos possam participar. Se não é no mesmo dia, todos porque as turmas são grandes, não é fazer com que uns participem num dia e depois os outros, noutra dia. (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 6).

A Professora 4 refere a timidez do aluno, pois “(...) tem mais medo de errar e então está sempre calado, mesmo que até possa saber, mas por medo de errar, ou vergonha dos colegas fazerem... dizerem alguma coisa, não participam, sentem-se inibidos, pronto.” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 6). Já a Professora 5 refere o egocentrismo do aluno, explicando que este “É um obstáculo

grande estar centrado em si, nas suas necessidades e naquilo que quer.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 6).

2.7 Estratégias utilizadas para incentivar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

Relativamente às estratégias utilizadas para ultrapassar esses obstáculos, a Professora 1 diz depender das situações, explicando que

Normalmente a organização, não sei, isto às vezes uma pessoa vai um bocadinho pela intuição e vai um bocadinho pelo que acontece na hora... ou pela organização do espaço de outra maneira, ou por... pela organização de... tentar que eles se responsabilizem ou tentar que eles tenham uma atitude diferente ou... pronto, quando surge um obstáculo, quer dizer, vai um bocadinho intuitivo, a ver o que é que resulta. (Ver anexo XVII: Entrevista à Professora 1, resposta à pergunta 7).

Já a Professora 2 refere em primeiro lugar as regras, pois

(...) eles têm que se saber respeitar uns aos outros... tentar, pelo menos, que os que eu sei que têm mais dificuldades, incentivá-los a participar um bocadinho mais e pronto... e virem ao quadro o máximo de tempo possível, nem sempre é possível, acho que é o mais importante. (Ver anexo XVIII: Entrevista à Professora 2, resposta à pergunta 7).

A Professora 3 afirma equilibrar a participação, permitindo que “(...) participarem uns num determinado tema, outros noutra, não é? Se não puder ser num dia, perceber quais não participaram tanto e deixá-los participar noutra altura.” (Ver anexo XIX: Entrevista à Professora 3, resposta à pergunta 7). Por sua vez, a Professora 4 explica que tenta “(...) chamá-los, esses meninos, mais à participação, fazer mais perguntas, irem ao quadro (...)” (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 7), dando o exemplo de uma aluna:

(...) a I é uma aluna que tem medo, tem vergonha dos colegas fazerem pouco da leitura dela e então recusa-se. Eu já disse a eles, à turma toda, que ninguém, e a ela também, que ninguém tem que ter medo de não saber fazer bem uma coisa, porque isso vai se aprendendo ao longo da vida e... e não é por... toda a gente erra, toda a gente comete erros e não é por isso que deixamos de aprender, é através... e digo muitas vezes, é através dos erros que nós também aprendemos (...) (Ver anexo XX: Entrevista à Professora 4, resposta à pergunta 7).

Por fim, a Professora 5 diz que a estratégia utilizada é “(...) a regulação. Ir orientando sempre, passo a passo, com eles.” (Ver anexo XXI: Entrevista à Professora 5, resposta à pergunta 7).

3. Discussão dos dados obtidos

Feita a análise aos dados obtidos nos dois contextos de estágio, será agora feita uma discussão dos mesmos, tendo em conta os objetivos delineados no início da investigação.

O primeiro objetivo tinha como finalidade perceber o que o educador/professor entende por participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, foi possível verificar que, para as educadoras de infância, a participação da criança é o facto de esta ser ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo estamos perante a visão que se aproxima da conceção de uma pedagogia participativa, que como foi referido no enquadramento teórico, consiste em permitir que a criança esteja no centro de todo o processo educativo. Por oposição, as professoras do 1º CEB afirmam que a participação do aluno consiste numa participação com a função de colocar dúvidas e responder ao que lhe é pedido, tendo por base uma pedagogia mais transmissiva, onde o papel do aluno consiste em seguir as instruções do professor.

O segundo objetivo consistia em perceber se o educador/professor considera importante a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, foi possível constatar que, para as educadoras de infância, a participação da criança facilita o processo de ensino-aprendizagem e permite perceber quais as necessidades da mesma. Por sua vez, para as professoras do 1º CEB a participação do aluno consiste em colocar dúvidas e questões sobre os conteúdos abordados e responder ao que é solicitado pela professora, condicionando a participação do aluno o que revela, mais uma vez, uma visão mais aproximada de uma pedagogia transmissiva onde não é fomentada a tomada de decisão e iniciativa dos alunos..

Já o terceiro objetivo era referente aos benefícios que esta participação pode trazer para a criança. Com os dados recolhidos foi possível concluir que, segundo as educadoras de infância, a criança sente-se mais motivada e ganha uma maior facilidade em expressar os seus interesses, as suas necessidades e emoções, bem como na criação de relações. Já no 1º CEB os benefícios para o aluno são uma melhor atenção, o esclarecimento de dúvidas, a demonstração dos conhecimentos do

aluno, a facilitação das interações entre a turma, a obtenção de um feedback e a possibilidade de os alunos poderem observar um modelo de participação. Desta forma, estamos perante a confiança sentida pela criança ao fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Como referido no enquadramento teórico, ao lhe ser dada essa oportunidade de participação, a criança vai se sentir valorizada, aumentando a sua autoestima e segurança.

Por sua vez, o quarto objetivo consistia em perceber de que forma é dado espaço às crianças para participar ao nível das dimensões curriculares. Desta forma, verificou-se que as dimensões referidas pelas educadoras de infância foram o espaço e materiais, as atividades e a avaliação. Através do focus grupo realizado foi possível verificar que, no que diz respeito às dimensões, é dada a possibilidade de por vezes a criança participar e fazer as suas escolhas, ainda que sempre com o condicionamento do adulto. Relativamente à prática pedagógica, foram organizados grupos de pesquisa para envolver as crianças nas atividades e no desenrolar do projeto. Desta forma, no final de cada pesquisa, as crianças partilhavam com o restante grupo as novas descobertas. Já no âmbito do 1º CEB, segundo as professoras, a dimensão em que mais é notória a participação do aluno é na avaliação. Assim sendo, foi possível verificar que a opinião dos alunos não é tida em conta em todos os aspetos, nomeadamente na planificação, organização de grupos e gestão de tempo, devendo-se talvez ao facto de os professores se sentirem limitados pela existência de um programa que define aquilo que deve ser abordado em cada ano de escolaridade, limitando o professor ao que está estipulado. Também o inquérito aplicado aos alunos veio comprovar a existência de uma grande influência do adulto na tomada de decisão. Desta forma, os alunos revelaram, através dos inquéritos, que não têm tanto espaço como gostariam para participar nos diferentes aspetos do dia-a-dia.

O quinto objetivo dizia respeito aos obstáculos encontrados pelo educador/professor para incentivar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os obstáculos mencionados pelas educadoras de infância foram a timidez, o não conhecimento do grupo e as interrupções a meio das atividades e a escassez de recursos tecnológicos com acesso à internet. É de salientar que o recurso às TIC foi abordado no enquadramento teórico como uma estratégia, contudo a falta das mesmas pode não ser potenciador da participação da criança. Já os obstáculos mencionados pelas professoras do 1º CEB são a facilidade com que os alunos mudam de assunto, a falta de organização ao participar, o facto de as turmas serem muito grandes, a timidez e o egocentrismo da criança.

Por fim, relativamente ao sexto objetivo, as estratégias utilizadas, pelas educadoras de infância, para incentivar a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem foram mencionadas as pesquisas feitas em casa como forma de contornar a escassez de recursos tecnológicos com acesso à internet e os interesses da criança como forma de a motivar. Já as professoras mencionam estratégias como a implementação de regras, a mediação e regulação da participação dos alunos, para que todos possam participar. Neste ponto estamos perante a necessidade do educador/professor preparar antecipadamente o quer para a sua ação educativa, potenciando ao máximo a aprendizagem das crianças. Como se pode verificar no enquadramento teórico, a forma como o professor organiza e planifica a sua ação educativa pode ser uma estratégia de incentivo à participação da criança, no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Esta investigação teve como intuito perceber a visão que os educadores/professores têm sobre a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, se existe espaço no dia-a-dia da sala para a criança participar, de que forma é que esta participa, quais os obstáculos a essa participação e quais as estratégias utilizadas para superar esses obstáculos.

Mediante a análise feita às respostas das educadoras de infância, foi possível constatar uma preocupação das mesmas em integrar a criança no processo de ensino-aprendizagem, através da escuta dos seus interesses, motivações e necessidades, passando assim por uma pedagogia participativa em que a criança é tida em consideração.

No entanto, o mesmo não se verificou na análise ao focus grupo realizado, pois ao confrontar as respostas das crianças, foi possível constatar que nem sempre a participação da criança é tida em conta no dia-a-dia da sala. Desta forma, estamos perante uma pedagogia que ainda não é totalmente participativa.

Já nas entrevistas realizadas às professoras do 1º CEB foi possível perceber que a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem consiste em colocar dúvidas e questões sobre os conteúdos abordados e responder ao que é solicitado pela professora, condicionando a participação do aluno. Também foi possível verificar que a opinião dos alunos não é tida em conta em todos os aspetos, nomeadamente na planificação, organização de grupos e gestão de tempo, isto talvez se deva ao fato de o professor se sentir limitado por um programa que define aquilo que deve ser abordado em cada ano de escolaridade. Também os alunos revelaram, através dos inquéritos, que não têm tanto espaço como gostariam para participar nos diferentes aspetos do dia-a-dia.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos, é possível afirmar que se conseguiu dar resposta a todos e concluir que a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem ainda não é totalmente considerada pelos educadores/professores, deixando, muitas vezes, à margem a criança de decisões importantes que também se podem tornar momentos de aprendizagens significativas.

A implicação da criança nos diversos aspetos que compõem o ambiente da sala é importante, não só ao nível dos conhecimentos, mas também ao nível da formação pessoal e social, pois assim, esta tem oportunidade de desenvolver o seu sentido crítico e as relações, na medida em que para ser ouvida, também tem de ouvir,

dando assim lugar a um processo mútuo de respeito e confiança, quer com o restante grupo de crianças, quer com o adulto responsável da sala.

Relativamente às limitações sentidas ao longo desta investigação, estas prenderam-se essencialmente com a questão da disponibilidade quer das educadoras de infância, quer das professoras do 1ºCEB, para a realização das entrevistas.

Quanto às linhas de investigação futura, num segundo momento seria interessante aprofundar as possíveis estratégias de envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, pois todos os dias surgem soluções mais inovadoras. Assim sendo, este aprofundamento permitiria uma atualização dos conhecimentos nesta área, diversificando a propostas apresentadas no contexto prático.

Em suma, esta investigação sensibilizou-me para a verdadeira importância da participação da criança no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta deve ser parte ativa da sua aprendizagem. Já o educador/professor, tem como função fomentar a vontade da criança, em participar, dando-lhe voz e espaço para manifestar os seus interesses e necessidades. Desta forma, ambos devem ser parceiros e caminhar lado a lado com o intuito de criar um ambiente educativo favorável à aprendizagem.

Bibliografia

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill
- Assis, S. G & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. Acedido em fevereiro 10, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=VDBiAwAAQBAJ&pg=PA29&dq=autoestima+ou+auto-estima&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjAkNSXpu3KAhVIRBQKHcSqBLIQ6AEIKDAC#v=onepage&q&f=false>
- Bastos, F. E. (2003). *Filosofia da educação e contemporaneidade: para uma nova epistemologia do sujeito*. Carvalho, A. D. (2003). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento, pp.83-125.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e perspectiva*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz
- Coll, C., (ed. lit); Marchesi, A. (ed. lit.); Palacios, J. (ed. lit.) & Murad, F. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- De Mãos Dadas – Associação de Solidariedade Social (2014). *Pedagogia da consideração: inovar em educação de infância*. Porto: Impulso Positivo.
- Delval, J. (2003). *Aprender a aprender*. 6ª Edição. Campinas: Papirus.
- Duarte, A. M. (2002) *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (Coord.). (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados. Acedido em janeiro 20, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=Me1Kwam0spYC&pg=PA1&dq=Escola+tradicional&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwid39i2p7jKAhXMmBoKHfMrDIq4FBDoAQhVMAk#v=onepage&q&f=false>
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, O. (2010). *Piaget e Vygotsky: Muitas semelhanças, uma diferença crucial*. Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.). 2010. *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 52-71.

- Martins, J. S. (2007). *Projetos de pesquisa, ensino e aprendizagem em sala de aula*. 2ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados. Acedido em fevereiro, 19, 2016 em https://books.google.pt/books?id=tQUa7Z1_idYC&printsec=frontcover&dq=estrat%C3%A9gias+de+ensino-aprendizagem&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjmoqG5xIPLAhWCXR0KHSc9DT0Q6AEIOjAE#v=onepage&q=estrat%C3%A9gias%20de%20ensino-aprendizagem&f=false
- Meira, M. E. & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escola: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Acedido em janeiro 20, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=94QqsYfumMAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Mesquita, A. M. (2010). *Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores*. Martins, L. M. & Duarte, N. (orgs.). (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora Unesp. Acedido em janeiro, 21, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=yGY9jMWHDPUC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação
- Monteiro, A. R. (2005). *História da educação: uma perspetiva*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: A pessoa mudada em psicoterapia*. São Paul: Annablume. Acedido em janeiro 18, 2016 em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=L0DP7SJDwp8C&oi=fnd&pg=PA13&dq=eoria+da+aprendizagem+de+carl+rogers&ots=ZPsSkrAH25&sig=s-zrJMzaDlcLOm1DCCv6e6iwu3M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Morgado, L. (2010). *Jean Piaget: Um Pedagogo?*. Miranda, G. L. & Bahia, S. (Orgs.). (2010). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 25-42.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora, pp.141-160.
- Not, L. (1988). *O ensino interlocucional: uma educação para a segunda pessoa*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da educação: aprendizagem-aluno*. Vol. 1. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Gâmbua, R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formozinho, J.; Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (ed. lit). (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Perraudeau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: Como Acompanhar os alunos na Aquisição de Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. C. (2011). *Psicologia da aprendizagem e memória*. Porto: LivPsic/Legis Editora.
- Pinto, U. A. (2011). *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez Editora. Acedido em fevereiro 11, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=BbfFAwAAQBAJ&pg=PT12&dq=pedagogia+contemporanea&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjWWhr49-KAhVC8RQKHQvsAdI4RhDoAQgnMAM#v=onepage&q=pedagogia%20contemporanea&f=false>
- Quivy, R. & Campenhout, L.V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. 6ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rafael, M. (2010). *Abordagens comportamentais da aprendizagem*. Miranda, G. L. & Bahia, S. (Orgs.). (2010). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 121-140.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Saraiva, K & Veiga-Neto, A. (2009). *Modernidade Líquida, Capitalismo cognitivo e educação contemporânea*. Revista Educação e Realidade. Nº2, Vol.34,
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2006). *História da psicologia moderna*. São Paulo: Thomson Learning
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2004). *Teorias da personalidade*. São Paul: Thomson.
- periodicidade trimestral – maio a agosto. Editora Scielo
- Silva, B. e Craveiro, C. (2014). O Portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista "Zero -a - Seis*, 29, pp. 33 - 53. Acedido em 2 de fevereiro , 2016 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2153>
- Souza, R. F. (2008). *Escola e currículo*. Curitiba: IESDE Brasil, S.A. Acedido em janeiro 30, 2016 em <https://books.google.pt/books?id=rJ6uA9iqWcMC&pg=PT69&dq=freinet&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjzmY8ITLAhUHbxQKHRd6ChwQ6AEITDAI#v=onepage&q=freinet&f=false>

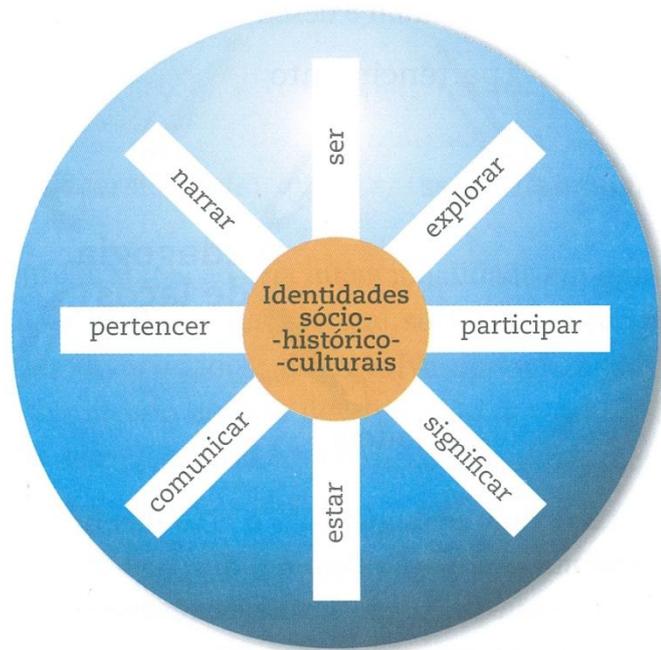
- Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Travi, M. G. G.; Oliveira-Menegotto, L. M. & Santos, G. A. (2009). *A escola contemporânea diante do fracasso escolar*. Revista Psicopedagogia. Nº81, vol.26. Editora PePSIC. Acedido em janeiro 29, 2016 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300010&script=sci_arttext
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto editorial.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leal.
- Zabala, A.; Arnau, L. & Lima, C. H. L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*, Porto Alegre: Artmed.

Documentos Consultados das Instituições

- Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2014/2015)
- Projeto Educativo da Instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico (2014/2017)
- Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-Escolar (2014/2015)
- Plano de Trabalho de Turma de 1º Ciclo do Ensino Básico (2015/2016)
- Plano Anual de Atividades da Instituição de Educação Pré-Escolar (2015/2016)

Anexos

Anexo I
Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação



Retirado de Oliveira-Formosinho, J.; Gâmbôa, R. (orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora, p. 19.

Anexo II
Pirâmide de Maslow



Retirado de Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora., p.122.

Anexo III
Guião da Entrevista às Educadoras

Idade:

Anos de Serviço:

Grau de habilitação académica:

1. O que é para si a participação da criança?

2. Concorda com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem? Porquê?

3. Que benefícios pode trazer para a criança a sua participação no processo de ensino aprendizagem?

4. E ao nível do grupo, que benefícios pode trazer a participação da criança?

7. Que obstáculos encontra para incentivar a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?

8. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação da criança?

Anexo IV

Guião da Entrevista aos Professores

Idade:

Anos de Serviço:

Grau de habilitação académica:

1. O que é para si a participação da criança?
2. Concorda com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?
Porquê?
3. Que benefícios pode trazer para o aluno a sua participação no processo de ensino-aprendizagem?
4. De que forma possibilita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?
5. Ao nível das dimensões curriculares (espaço e materiais; tempo; interações; planificação e avaliação; projetos e atividades, organização de grupos) existe espaço para que os alunos possam participar? De que forma?
6. Que obstáculos encontra para incentivar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?
7. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação dos alunos?

Anexo V

Guião do Focus Grupo

Que tipos de atividades costumam realizar?

Costumam escolher as atividades que querem realizar ou as áreas para onde querem ir brincar?

E escolhem com quem querem brincar?

O tempo da atividade/brincadeira é definido por quem?

Costumam combinar com a educadora as atividades que serão realizadas na quinzena seguinte?

Já alguma vez mudaram alguma área?

Quem propôs essa mudança?

Como foi decidida a mudança?

Anexo VI

Inquérito

1. Tens oportunidade de, na escola, colocares questões e dúvidas?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

2. Tens oportunidade de, na escola, dares a tua opinião?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

3. Sentes-te à vontade para dares a tua opinião, colocares as tuas questões/dúvidas?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

a. De que forma o fazes?

4. Costumas falar com a tua professora e turma sobre o que irá ser trabalhado ao longo da semana?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

5. Costumas propor atividades/ideias?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

--	--	--	--	--

a. Se respondeste *Nunca* ou *Raramente* à pergunta 5, diz se gostarias de fazer propostas de atividades.

Sim

Não

6. E quando terminas as atividades, costumavas falar com a tua professora e turma sobre o como correu a atividade e que dificuldades sentiste?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

a. Se respondeste *Nunca* ou *Raramente* à pergunta 6, diz se gostarias de ter oportunidade de discutir a forma como as atividades decorreram com a tua professora e turma.

Sim

Não

7. Quem costuma definir o tempo de realização das atividades?

Os alunos

A turma juntamente com a profesra.

A prossora

8. Costumas escolher onde queres realizar as atividades?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

9. Quem escolheu o lugar onde estás sentado?

Aluno

Aluno com a profesra.

Prossora

10. Gostas da forma como a tua sala está organizada?

Sim

Em parte

Não

11. Quem escolheu a forma como as mesas estão organizadas?

A turma

A turma juntamente com a profesra

A professora

12. Gostarias de fazer alguma alteração?

Sim

Não

a. Se sim, quais?

13. Costumas fazer trabalhos de grupo?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

a. Se respondeste *Nunca* ou *Raramente* à pergunta 13, diz se gostarias de passar a fazer.

Sim

Não

14. Se respondeste sim, costumavas escolher com quem queres trabalhar?

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

15. Na

tua turma existe um delegado e subdelegado?

Sim

Não

a. Se sim, indica como foi feita essa escolha.

Votação

Sorteio

Escolha da professora

16. Quando tens algum problema com um colega como o tentas resolver?

Anexo VII
Entrevista à Educadora 1

Idade: 37 anos

Anos de serviço: 13 anos

Grau de habilitação académica: Licenciatura em Educação de Infância

1. O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é a demonstração de interesse, de vontade de saber e de papel ativo na sua aprendizagem.”

2. Concorda com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem? Porque?

“Sim, porque a criança ao ter uma participação no seu processo de ensino aprendizagem fica mais desenvolvida, porque ela é ativa.”

3. Que benefícios pode trazer para a criança, a sua participação no processo de ensino aprendizagem?

“Facilmente a criança consegue comunicar, interrogar e expor as suas necessidades e interesses.”

4. E ao nível do grupo, que benefícios pode trazer a participação da criança?

“O facto das crianças serem ativas na sua aprendizagem facilita a sua integração no grupo e também no funcionamento deste tornando-o mais ativo e mais curioso.”

5. De que forma é que a criança participa no processo de ensino-aprendizagem?

“A criança pode expressar ou demonstrar as suas necessidades, os seus interesses, as suas dúvidas e ambições.”

6. Ao nível das dimensões curriculares (espaço e materiais; tempo; interações; planificação e avaliação; projetos e atividades, organização de grupos) existe espaço para que as crianças possam participar? De que forma?

“Ao organizar a sala no início do ano a educadora idealiza o espaço de acordo com o seu grupo. Mas ao longo do tempo este pode ser alterado e normalmente esta mudança implica uma avaliação com o grupo de crianças.

Só depois de avaliada e de se procurar respostas é que os espaços podem ser mudados.”

7. Que obstáculos encontra para incentivar a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?

“Uma criança é um ser único e como tal por vezes é preciso incentivar pois há muitas crianças que são tímidas, que não gostam de se expressar em grande grupo.”

8. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação da criança?

“Normalmente tem que ser ter em conta os interesses da criança, porque por vezes através desta estratégia conseguimos que a criança participe e se sinta confiante e segura.”

Anexo VIII

Entrevista à Educadora 2

Idade: 37 anos

Anos de serviço: 11 anos

Grau de habilitação académica: Licenciatura

1. O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é uma forma direta da criança intervir no seu processo de aprendizagem.”

2. Concorda com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem? Porque?

“Sim, a criança deve ser um sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.”

3. Que benefícios pode trazer para a criança, a sua participação no processo de ensino aprendizagem?

“A criança ao participar no seu processo de ensino fica mais motivada e mais predisposta para adquirir novos conhecimentos.”

4. E ao nível do grupo, que benefícios pode trazer a participação da criança?

“As crianças são «influenciadas» pelos comportamentos que as rodeiam, logo a participação de uma criança mais desinibida pode ajudar outras mais introvertidas a se exprimirem e grande grupo.”

5. De que forma é que a criança participa no processo de ensino-aprendizagem?

“A criança pode fazer parte da planificação das atividades e na organização do trabalho e espaço-sala.”

6. Ao nível das dimensões curriculares (espaço e materiais; tempo; interações; planificação e avaliação; projetos e atividades, organização de grupos) existe espaço para que as crianças possam participar? De que forma?

“A criança deve fazer parte do seu processo de ensino-aprendizagem e por esse motivo deve dar as suas opiniões sobre aquilo que está mais otivado para aprender, participando assim na planificação, deve também ajudar a criar estratégias, isto é o modo como gostaria de realizar determinada atividade e obviamente após a realização das atividades esta deve ser capaz de também de explicar a forma como esta correu, participando assim na avaliação da planificação.”

7. Que obstáculos encontra para incentivar a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?

“Na minha opinião não devem existir obstáculos para incentivar a participação da criança no seu processo de ensino-aprendizagem na medida em que a criança deve ser u sujeito ativo da sua aprendizagem.”

8. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação da criança?

Não respondeu.

Anexo IX

Entrevista à Educadora 3

Idade: 47 anos

Anos de serviço: 21 anos

Grau de habilitação académica: Licenciatura em Edcação Pré-escolar

1. O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é esta se um agente que intervém no seu processo de ensino-aprendizagem.”

2. Concorda com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem? Porque?

“Para mim a criança é um agente muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Porque assim o Educador tem a noção daquilo que a criança necessita, movendo este ensino de forma a promover uma aprendizagem eficaz.”

3. Que benefícios pode trazer para a criança, a sua participação no processo de ensino aprendizagem?

“O facto de a criança participar no processo de ensino-aprendizagem faz com que este se sinta motivado em toda esta aprendizagem; ele é o construtor do mesmo. Daí a sua motivação e interesse.”

4. E ao nível do grupo, que benefícios pode trazer a participação da criança?

“O grupo fica muito mais favorecido com a participação das crianças devido à sua diversidade.”

5. De que forma é que a criança participa no processo de ensino-aprendizagem?

“A criança participa quando em grupo ou individual manifesta a sua opinião e os seus interesses. Torna-se assim um agente ativo no seu processo de aprendizagem.”

6. Ao nível das dimensões curriculares (espaço e materiais; tempo; interações; planificação e avaliação; projetos e atividades, organização de grupos) existe espaço para que as crianças possam participar? De que forma?

“Na minha turma de crianças, elas são sempre agentes ativos. Participam diariamente no seu processo de aprendizagem.

As crianças planificam diariamente com a Educadora, assim como manifestam os seus interesses em relação ao espaço-sala. Também há uma preocupação na escolha dos materiais onde o Educador tem a noção daquilo que a criança necessita na sua faixa etária.

A avaliação é um processo que acontece após cada dia de atividade, onde Educador e crianças manifestam-se e dão a sua opinião. ”

7. Que obstáculos encontra para incentivar a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?

“Poderá haver obstáculos quando a Educadora não conhece os seus alunos. Quando há um conhecimento mútuo isto não acontece.”

8. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação da criança?

“No meu caso nunca senti obstáculo. Contudo quando os há o Educador poderá favorecer atividade de forma a levar à participação e motivação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem.”

Anexo X

Entrevista à Educadora 4

Idade: 41 anos

Anos de serviço: 18 anos

Grau de habilitação académica: Bacharelato e complemento da habilitações na área das expressões

1. O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é quando ela é capaz de estar física e psicologicamente envolvida numa atividade. A criança pode participar através das palavras ou através de ações concretas.”

2. Concorda com a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem? Porque?

“A melhor forma de todas as crianças ser agentes ativos na sua aprendizagem é participando nas propostas do adulto. A participação da criança vai facilitar o seu desenvolvimento a todos os níveis das áreas das metas de aprendizagem.”

3. Que benefícios pode trazer para a criança, a sua participação no processo de ensino aprendizagem?

“A participação da criança no processo de ensino-aprendizagem permite-lhe alargar os seus conhecimentos, a exteriorizar emoções e sentimentos, a interiorizar e alargar novas aprendizagens, a criar relações de proximidade com os outros.”

4. E ao nível do grupo, que benefícios pode trazer a participação da criança?

“A participação da criança em grupo permite desenvolver facilitando a sua capacidade de expressão oral.”

5. De que forma é que a criança participa no processo de ensino-aprendizagem?

“A criança participa no processo de ensino-aprendizagem através da ação. A criança aprende fazendo mediante a tentativa e o erro. A iniciativa facilita o processo.”

6. Ao nível das dimensões curriculares (espaço e materiais; tempo; interações; planificação e avaliação; projetos e atividades, organização de grupos) existe espaço para que as crianças possam participar? De que forma?

“O educador de infância deverá ter um papel de facilitador no processo de aprendizagem. O educador deve questionar as crianças permitindo que todos procurem soluções para problemas. O educador deve planificar as atividades com as crianças para que através das suas necessidades e interesses elas sejam capazes de organizar os espaços os tempos criando e desenvolvendo projetos que lhes permitam crescer a todos os níveis.”

7. Que obstáculos encontra para incentivar a participação da criança no processo de ensino aprendizagem?

“Um dos obstáculos para incentivar a criança no processo de ensino-aprendizagem é não ter recurso às novas tecnologias da informação e comunicação dentro da sala e computador. Outro obstáculo é o fato de muitas vezes ser interrompida durante a apresentação de atividades.”

8. Que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos e incentivar a participação da criança?

“Para ultrapassar a dificuldade às novas tecnologias da comunicação tenho que pesquisar ao final do dia no computador que serve todas as salas ou em casa, gravar e trazer a informação num disco amovível o que condiciona a aprendizagem, pois existem assuntos que deveriam ser esclarecidos no momento para que o processo ensino-aprendizagem fosse mais eficaz.”

Anexo XI

Focus Grupo

1- Então para começar, diga-me lá que tipo de atividades é que vocês costumam fazer na vossa salinha? Vocês costumam brincar?

Todos – “Sim.”

Criança 1 – “Aos bebés.”

Criança 2 – “Aos bebés, às mães e aos pais.”

Criança 3 – “Às vezes também brincamos hum...”

Criança 1 – “...os brinquedos.”

Todos – “Com os brinquedos de casa.”

Criança 3 – “Sim.”

Criança 4 – “E às vezes também vamos para o corpo humano, fazer de paciente de médico e de enfermeiro.”

2- E, além dessas brincadeiras, vocês costumam fazer outras atividades?

Todos – “Sim.”

Criança 4 – “Trabalhamos às vezes.”

Criança 3 – “E às vezes também fazemos recorte.”

Criança 2 – “E plasticina.”

E mais? O que é que vocês costumam trabalhar mais?

Criança 1 – “Fazer o registo das histórias.”

Criança 2 – “Fazer o registo do fim-de-semana”

Criança 3 – “ E do sábado. O registo do sábado e do domingo.”

Criança 2 e Criança 4 – “Isso são todos os fim-de-semanas.”

Criança 1 – “ E às vezes fazemos onde nós vamos.”

Criança 2 – “ Às vezes também fazemos visitas giras.”

3- E vocês costumam escolher as atividades que querem fazer? Por exemplo, quando vão para uma área vocês escolhem a área para onde querem ir?

Todos – “Sim.”

4- Sim? Como é que vocês escolhem?

Criança 4 – “A R pergunta-nos para onde queremos ir.”

Criança 2 – “Mas se já estiver cheio nós temos que escolher outro”

Criança 3 – “Pois, no cantinho só podem estar dois.”

Criança 4 – “Na cozinha três, no consultório cinco.”

Criança 2 – “Na biblioteca dois.”

Criança 1 e Criança 3 – “Na garagem dois.”

Criança 1 – “Eu já ia dizer isso”

Criança 3 – “Eu também.”

Muito bem, e vocês...

Criança 3 – “E nós bebemos água, ali onde é que tem água.”

Criança 2 – “Dá só para dois, depois esperámos um bocadinho e depois é a nossa vez.”

5- E vocês costumam escolher com quem querem brincar?

Todos – “Sim.”

Sim? Como é que vocês fazem isso?

Criança 4 – “A R pergunta com quem é que nós queremos brincar, mas só às vezes.”

6- E se vocês disserem o nome de uma pessoa depois esse menino tem que ir para a vossa área?

Todos – “Sim.”

7- E se ele não quiser?

Todos – “Tem de ir na mesma.”

8- Muito bem, e quanto tempo é que vocês estão, por exemplo nas áreas ou a fazer uma atividade. São vocês que decidem o tempo?

Todos – “Não, é a R.”

Criança 4 – “Elas é que dizem: é para ir à casa de banho.”

Criança 2 – “É para ir ao recreio.”

Criança 3 – “É para ir comer.”

Criança 2 – “Nós às vezes temos de fazer cocó, mas não temos para fazer e depois a R não deixa.”

Criança 5 – “Mas a mim deixou, porque eu estava com dor de barriga.”

9- Mas durante o tempo em que vocês estão nas áreas a brincar vocês estão lá o tempo que querem ou têm que sair?

Criança 3 – “Se nós quisermos nós podemos sair das áreas...”

Criança 2 – “Nós gostamos do tempo que nós brincamos.”

Criança 3 – “...mas arrumar, porque se não, não vamos para outras áreas.”

10- E vocês, por exemplo, costumam combinar com a R o que querem fazer, por exemplo, na próxima semana?

Todos – “Sim.”

11- E quando é que vocês fazem isso?

Criança 1 e Criança 2 – “Às vezes.”

Criança 4 – “Quando a R combina coisas ela pergunta: Querem ir? E nós dizemos a resposta que queremos

Criança 2 – “É como...nós queremos ir amanhã ao...à nossa escola primária. E ela diz: É, nós vamos mesmo.”

Criança 3 – “E às vezes a R pergunta se nós queremos fazer um jogo e alguns dizem sim e outros dizem não. Os que não querem não jogam.”

Criança 1 – “Nós hoje fomos...”

Jorge – “Ficam sentados, os que não querem jogar.”

Criança 1 – “Nós hoje fomos jogar futebol ao alfenense. Alguns não queriam ir e eu e a Criança 4 e alguns jogaram. E a nossa equipa, do J, do M ficou em quatro...”

Criança 3 – “E a minha ficou em três.”

12- E digam-me uma coisa, por exemplo, mas vocês costumam combinar com a R, para a semana queremos fazer isto, para a semana queremos...

Criança 4 – “Não.”

Criança 2 – “Sim, às vezes nós dizemos que queremos e outras que não queremos.”

13- E na vossa sala, já alguma vez mudou alguma coisa na vossa sala?

Criança 4 – “Sim, mudámos o cantinho do quarto para o consultório.”

Criança 2 – “ Sim, mudámos o quarto para o consultório, não tínhamos muito espaço. O consultório é muito grande.”

14- E como é que essa mudança foi feita?

Criança 3 e Criança 4 – “Tirámos as coisas do quarto...”

Criança 4 – “... e pusemos as do consultório.”

Criança 2 – “Foi assim, quem escolheu para mudar o quarto tiveram oito e os queriam mudar a cozinha escolheram três... esquece, escolheram sete e a garagem só decidiram dois, por isso mudámos o quartinho.”

Criança 3 – “Mas eu escolhi a biblioteca que tem lá na sala.”

Criança 2 – “Olha a biblioteca é muito pequenina.”

15- Então vocês decidiram a mudança por votação?

Todos – “Sim.”

16- E quem é que disse para fazer votações? Foram vocês que quiseram?

Todos – “A R.”

17- E quando vocês, por exemplo, se chateiam com um amiguinho como é que vocês resolvem a situação?

Criança 4 – “Dizemos à R.”

Criança 1 – “Sim dizemos à R.”

Criança 2 – “E depois ela diz para voltarmos a ser amigos.”

Criança 4 – “Ou põe de castigo, quando for grave. Por exemplo, dar um estalo ou dar um murro. É como o T uma vez...”

Criança 2 – “E morder no braço.”

18- E se vocês não pedirem desculpa ao amigo?

Criança 2 – “ A R fica zangada connosco.”

Criança 4 – “ E põe de castigo mas é só um bocadinho, mas depois diz: queres dizer desculpa ou ficar sentado?”

Criança 2 – “Ele diz desculpa e voltam a ser amigos.”

19- E que castigos é que...

Criança 4 – “Ficar sentado na cadeira até aprender a lição.”

Criança 2 – “E no outro dia volta a ser amigo.”

Anexo XII

Registo de Incidente Crítico

Nome da Criança: Criança T

Idade: 5 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data:

19/5/2015

Incidente:

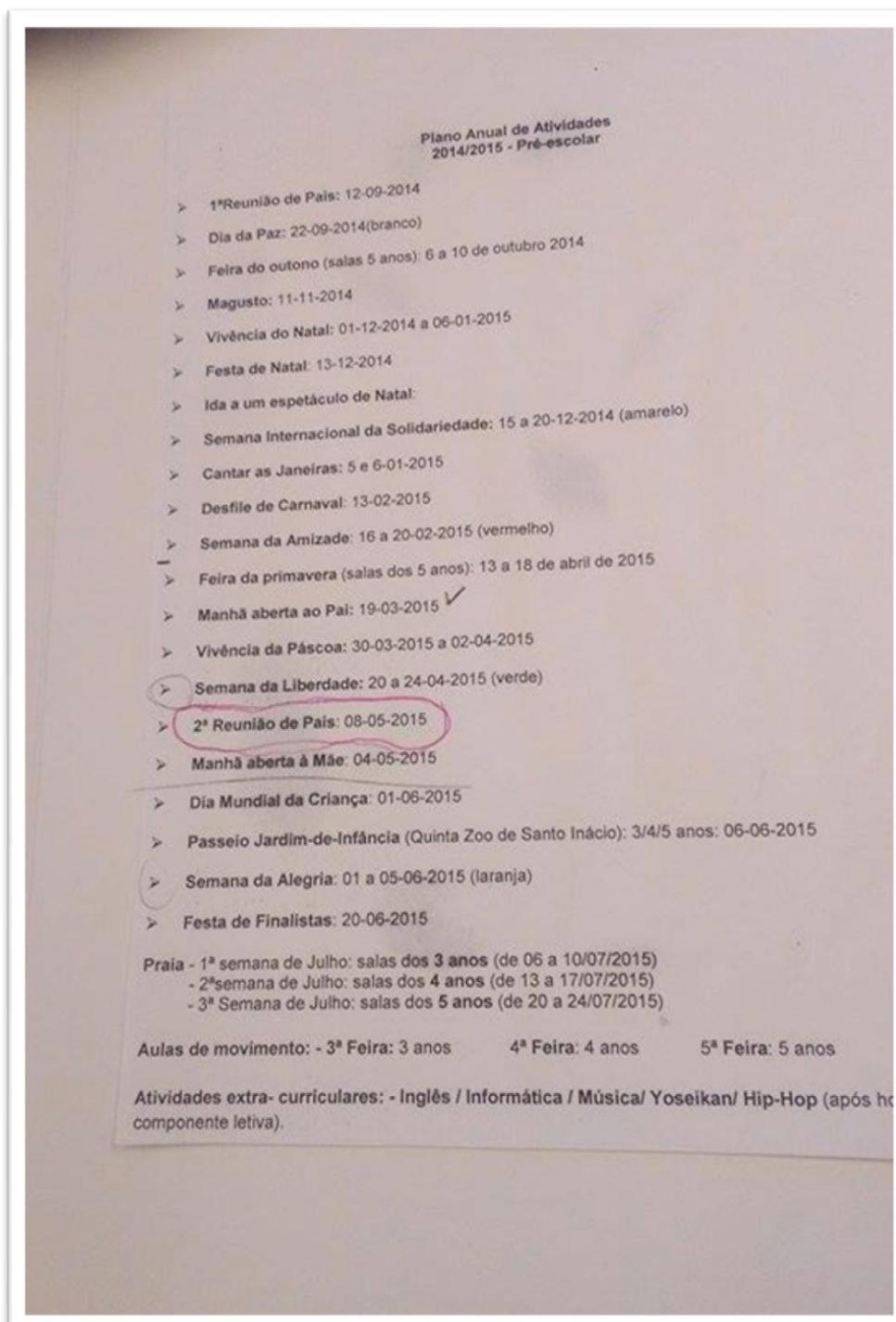
Durante a realização do livro de finalista, a Educadora pediu às crianças que escolhessem, individualmente, um colega para desenhar. Posteriormente, esses desenhos seriam para colocar no livro de finalista. Assim sendo, o T escolheu o P para desenhar, contudo uma das características do P é o uso de óculos. Após os desenhos estarem terminados, a Educadora pediu à Estagiária que digitalizasse os desenhos. Mais tarde em comentário com a Educadora a Estagiária disse: “De todos o que se aproxima mais da realidade é o desenho que o T fez sobre o P. Os óculos estão exatamente iguais.”, ao que a Educadora respondeu: “Pois, fui eu que fiz, para ficar mais bonito. Está bonito, não está?”.

Comentário:

Através deste registo é possível verificar que as atividades das crianças sofrem um condicionamento do adulto, uma vez que este dá mais importância à estética e ao resultado final, do que ao processo e ao investimento que a criança fez no trabalho.

Anexo XIII

Plano Anual de Atividades



Anexo XIV

Reflexão

Plano anual de atividades

29/4/2015

Nesta reflexão pretendo debruçar-me sobre o Plano Anual de Atividades da instituição, pois sinto que o meu estágio foi muito marcado pelas atividades definidas neste documento. Um dos possíveis exemplos disso é a preparação da prenda para o dia do pai, que contou com duas e o envolvimento de toda a sala em todos os preparativos para a celebração do dia 19 de março. Com isto não quero dizer que estas atividades não sejam importantes, mas considero excessivo.

Contudo torna-se importante perceber, em primeiro lugar, em que consiste o plano anual de atividade. Assim sendo, o plano anual de atividades define "...em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução" (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, 9ºC). No caso do plano anual desta instituição, o facto de ter muitas atividades programadas, acaba por condicionar o trabalho realizado em sala.

Com isto não estou a querer dizer que estas atividades não sejam importantes, pois permitem à criança realizar novas aprendizagens. Exemplos disso são o dia do pai e da mãe e as semanas dos valores, onde as crianças puderam desenvolver a área de formação pessoal e social, com a aprendizagem de novos valores, desde a partilha, o respeito, a liberdade e a solidariedade; o Dia Mundial da Criança que além de terem trabalhado a expressão motora, com o jogos, trabalharam também a questão do trabalho em equipa; e o passeio à Quinta de Santo Inácio, onde as crianças puderam conhecer os animais e as suas características, onde trabalharam também a área do conhecimento do mundo. Como podemos ver com estas atividades as crianças desenvolveram diversas áreas de conteúdo.

Contudo, na minha perspectiva, o plano anual de atividades contempla demasiadas atividades que requerem muita preparação, acabando por influenciar o trabalho de sala. Além destas atividades, a realização da feira para a angariação de dinheiro para a festa de finalistas fez com que houvesse sempre pessoas pelos corredores, a entrar e sair das salas e da instituição, acabou também por criar uma certa instabilidade nas rotinas.

Em suma, considero importante que se realizem atividades que envolvam toda a instituição, apenas penso que é em demasia a importância e o tempo de preparação

que dão para a realização das mesmas, deixando para segundo plano o trabalho de sala, que a meu ver deveria ser a prioridade.

Anexo XV

Descrição do Projeto

“Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, «como ir para o hospital», «construir uma casa» ou «o autocarro que nos traz até à escola». O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.” (Katz e Chard, 1997:3)

O projeto da sala dos cinco anos teve como tópico “O Corpo Humano”. Contudo a escolha do tema não foi assim tão linear e é aqui que começa a primeira fase, chamada de planeamento e arranque, que segundo Katz e Chard (1997) “Um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico.” (p.171/172). Neste caso, a educadora observou que as crianças brincavam muito ao faz de conta, tendo por base situações em que a criança fingia que tinha um braço partido, ou que tinha um dor, ou que tinha necessidade de fazer dieta. Após observar estas situações, a educadora reuniu com o grupo para perguntar o que este queria fazer como tema de projeto. Desta reunião surgiram três ideias, sendo estas o cabeleireiro, o corpo humano e a escola primária. Uma vez que o grupo deu diversas sugestões, a educadora procedeu a uma votação. Contudo, esta votação não foi necessária, tendo sido necessária uma segunda votação para desempatar entre o cabeleireiro e o corpo humano. Realizada a segunda votação, o tópico escolhido pelo grupo foi o corpo humano.

Feita a escolha do tema, foi construído um quadro de investigação com o que as crianças já sabiam e com o que queriam saber. Desta forma, o grupo definiu que, com este projeto, queria descobrir quantos ossos tem o corpo humano; qual o osso maior e o mais pequeno; como nascem os bebés; como funciona o coração. Além da resposta a estas perguntas, o grupo queria construir um esqueleto em 3D.

Já na segunda fase, desenvolvimento do projeto, onde “A principal ênfase...é dada à apresentação de informações novas. Por vezes, faz-se através de visitas fora da escola, outras através de um convidado que fala ou demonstra mestria especial, ou

reunindo objetos verdadeiros, livros, fotografias ou artefactos.” (Katz e Chard, 1997:173), o grupo foi dividido em pequenos grupos de investigação. O primeiro ponto abordado foi a pele, em que após uma exposição de informação, por parte da estagiária, as crianças realizaram uma atividade sobre as impressões digitais. A primeira investigação realizada foi com a educadora, que abordou o esqueleto humano, com a pesquisa em livros e assim deu resposta a três das perguntas do quadro de investigação. A segunda pesquisa foi realizada com a estagiária, tendo como tema o coração, em que, após uma pesquisa em livros, se procedeu à visualização de um filme de animação sobre o funcionamento do mesmo. Além disso, as crianças puderam manipular um estetoscópio e assim ouvir o batimento do seu coração.

De seguida, para dar resposta à pergunta “Como nascem os bebés” a estagiária levou duas histórias para o dia da história, sendo estas “Para onde foi o Zezinho?” e “A mamã pôs um ovo” que abordam todo o processo de desenvolvimento do bebé.

Posteriormente, a estagiária formou mais um grupo de pesquisa, para estudar o sistema respiratório, com a pesquisa em livros e a visualização de um vídeo sobre o funcionamento dos pulmões. Para consolidar esta pesquisa, em momento de grande grupo, a estagiária realizou uma experiência, dando a cada criança um recurso que representava os pulmões, para que todas pudessem realizar a experiência.

Terminada a exploração do sistema respiratório, seguiu-se a exploração e construção do cérebro, com a estagiária terceiranista, com mais um grupo de pesquisa. É de salientar que no fim de cada pesquisa, os grupos de investigação partilhavam com o grande grupo o que tinham descoberto. A par das pesquisas, os órgãos abordados foram sendo construídos, para posteriormente serem colados dentro de caixas com a forma de uma criança. Em reunião com a educadora, as crianças decidiram dar nomes ao esqueleto e à estrutura, sendo estes “Sr. Ossos” e “Violeta”

A par da exploração de todos os sistemas do corpo humano, a estagiária explorou com as crianças os cinco sentidos, construindo tabelas com os nomes de todas as crianças, para registar as respostas das mesmas.

Concluída toda a pesquisa sobre o corpo humano, a educadora reuniu com o grupo para fazer o ponto da situação. Nesta reunião, o grupo manifestou interesse em construir um consultório médico, no espaço reservado para o projeto sobre o corpo humano, fazendo, assim, uma lista do que seria necessário para a sua construção.

Construído o consultório, o grupo decidiu que este se deveria chamar “Consultório do Doutor Feliz”.

Terminadas todas as investigações e construções, deu-se início à preparação da divulgação do projeto, com a construção de uma música e a definição dos papéis de cada criança. Desta forma, quatro crianças foram escolhidas para fazerem de médicos e apresentaram o consultório e tudo o que aprenderam sobre o corpo humano, a todas salas da instituição, que durante uma manhã se dirigiram à nossa sala. O restante grupo ficou encarregue de cantar a música relacionada com o projeto.

Anexo XVII

Planificação do Consultório Médico



Anexo XVII

Entrevista à Professora 1

Idade: 41

Anos de serviço: 19

Habilitações académicas: Licenciatura

1- O que é para si a participação da criança?

“É alguém que participa de uma forma adequada dentro do contexto de sala de aula e dentro daquilo que...que estamos a falar, mas de uma forma organizada.”

2- E concorda com essa participação no processo de ensino-aprendizagem?

“Sim...sim, é uma das formas de, muitas vezes, percebermos aquilo que eles sabem. Nem sempre a parte escrita é... tem aqui, por exemplo, alunos que a parte oral é

muito melhor que a parte escrita, que oralmente eles são muito melhores e muitas vezes vai nos dar reforço à nossa avaliação à parte oral.”

3- E que benefícios pode trazer para o aluno a sua participação no processo de ensino-aprendizagem?

“Primeiro está com muito mais atenção. Se está a participar, está a absorver, está a captar e está com atenção àquilo que estamos a falar. E depois a nível de...de trabalho também acho que depois consegue desenvolver muito melhor o trabalho, não é? Estando a captar bem, a interiorizar aquilo que estamos a falar, é natural que depois melhore o seu desempenho.”

4- E de que forma possibilita a participação do aluno no processo de ensino aprendizagem?

“Acho que é o normal, uma pessoa nem sabe de que forma é. Falando sempre, tentando que eles participem de uma forma natural, dando sempre a possibilidade de eles falarem, terem intervenções de...muitas vezes de questões, muitas vezes de dúvidas.”

5- E ao nível das dimensões curriculares, como por exemplo, ao nível da organização do espaço e dos materiais, de que forma é que os alunos podem participar?

“Esta é uma turma especial, nós temos aqui casos... naturalmente não participaram nisso, foi uma decisão minha... na organização do espaço foi uma opção minha. É uma turma especial, uma turma com algumas características em que não se pode... não podem ser eles a decidir, onde querem e o que querem fazer. É assim, poderíamos, eventualmente, negociar, mas às vezes não dá para negociar. É uma turma especial, com alunos com características muito especiais, portanto daí que é difícil.”

5.1- E em relação ao tempo, por exemplo, o tempo das atividades, o tempo que demoram a realizá-las, também é decidido com a turma?

“Não, normalmente dou um tempo para eles fazerem as atividades, umas que são individuais, tento que eles façam individualmente e depois há a parte em que participam, que debatemos os temas...depende, mas normalmente sou eu que tento gerir o tempo, porque por eles estaríamos a conversar o dia inteiro.”

5.2- E ao nível das interações, quando eles têm algum problema entre eles há espaço para que eles possam dialogar e chegar a um consenso, ou é necessária a intervenção do adulto?

“Não, há situações que são difíceis. Há situações que de facto, eles conseguem resolver, mas muitas delas tem que ser com a intervenção do adulto. Ainda é uma idade muito pequena, em que eles precisam...precisam da atenção e de ser chamados à razão e de ter...mas muitas vezes precisam da intervenção do adulto.”

5.3- E em relação à planificação e avaliação, as atividades costumam ser planificadas com eles, há alguma forma de negociar?

“Eventualmente, quando são atividades mais lúdicas e sim, normalmente... às vezes peço a intervenção deles. As atividades do dia-a-dia, a planificação diária normalmente não, mas quando é uma atividade mais lúdica podem participar, eles podem...ou se é um debate sobre alguma coisa isso sim, peço a intervenção deles.”

5.4- E em relação a projetos e atividades, eles têm algum projeto na sala?

“Não, este ano ainda não desenvolvemos projeto nenhum, até porque começamos com os estágios logo.”

5.5- Mas quando há, costuma ser dialogado com eles, eles costumam fazer propostas?

“Sim, normalmente sim, se há um projeto para um ano (por acaso este ano não tive projeto), mas se há um projeto, normalmente é debatido com eles, ou surge por alguma questão que se levante, ou por algum... ou porque eu vejo que a turma precisa de alguma coisa... que está, de alguma maneira, a precisar de alguma coisa, ou eles sentem necessidade alguma coisa.”

5.6- E quanto à organização de grupos, por exemplo, eles têm algum responsável na sala, de que forma o elegeram?

“Têm o delegado de turma e o subdelegado, que foi eleito por eles, apesar de contra alguns, que não ficaram muito contentes, mas é democrático...foi eleição democrática.”

5.7- E quando há trabalhos de grupo, eles costumam escolher os grupos?

“Não deixo que eles...que eles...por uma questão de estratégia, nós temos uma turma muito especial, em que temos alunos muito bons e alunos muito fracos, portanto, por uma questão de organização, de que o grupo fique mais... mais heterogéneo, no fundo. Que haja ali uns bons e uns maus para equilibrar, porque se não eu sei que de alguns não sai nada, portanto sei que preciso de ser eu a organizar, mas por uma questão de estratégia. Se calhar com outra turma daria para fazer completamente diferente.”

6- E que obstáculos encontra, também, para incentivar essa participação?

“Às vezes é eles acharem que...que podem participar com tudo. Às vezes eles não têm noção que estamos a falar desta matéria, mas eles vão buscar já outra coisa e falam e mudam a conversa para não sei onde e...quer dizer... de repente... eles nem sempre canalizam tão bem a informação e nem sempre... se calhar é o maior obstáculo. E às vezes a forma desordeira, que depois acham que podem dizer e podem pronto...”

7- E quando existem estes obstáculos, que estratégias costuma utilizar para os ultrapassar?

“Normalmente a organização, não sei, isto às vezes uma pessoa vai um bocadinho pela intuição e vai um bocadinho pelo que acontece na hora... ou pela organização do espaço de outra maneira, ou por... pela organização de... tentar que eles se responsabilizem ou tentar que eles tenham uma atitude diferente ou... pronto, quando surge um obstáculo, quer dizer, vai um bocadinho intuitivo, a ver o que é que resulta.”

Anexo XVIII

Entrevista à Professora 2

Idade: 38

Anos de serviço: 15

Habilitações académicas: Licenciatura

1- O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é... hum... é participar em tudo que nós lhes damos a conhecer, é... ah em todos os conteúdos, nos recreios, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, participar da maneira que ela acha mais necessária.”

2- E concorda com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“Sim, concordo plenamente porque é assim que nós conseguimos saber até que ponto é que eles sabem ou não sabem o que nós estamos a dar, acho que é importante.”

3- E que benefícios pode trazer para o aluno a participação no processo de ensino-aprendizagem?

“Os benefícios é eles conseguirem tirar as dúvidas que têm, é nós conseguirmos compreender quais são e... e eles porem em prática realmente aquilo que sabem ou não.”

4- E de que forma possibilita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“Perguntando-lhes diretamente, vindo ao quadro, fazendo trabalhos com colegas...”

5- E ao nível das dimensões curriculares, por exemplo, nos espaços e materiais há espaço para eles participarem e de que forma?

“Se há espaço? Espaço há. Os materiais, nem sempre temos os materiais necessários para que eles possam participar da melhor maneira.”

5.1- E quanto ao tempo, há possibilidade de a turma gerir?

“Não, eles ainda não conseguem gerir bem, demoram muito tempo a fazer as coisas, ainda têm muita dificuldade na gestão do tempo.”

5.2- E ao nível das interações, quando eles têm algum problema com um colega, resolvem-no sozinho ou procuram a ajuda do adulto?

“Procuram bastante o adulto, sim procuram muito o adulto. Eles próprios conseguem interagir de uma maneira menos própria com os colegas mais novos.”

5.3- E quanto à planificação e avaliação, há alguma planificação feita, em conjunto com eles?

“Não, eu não faço, essa planificação eu não faço. Eu faço a planificação, mas para mim, para eles eu não ponho a planificação no quadro... e saber que é aquilo que vamos dar. Agora se conseguimos ou não, pronto, mas eu não faço.”

5.4- E a posterior avaliação?

“A avaliação faço sempre com eles, isso sim faço, em todos os aspetos: comportamento, aprendizagem, isso é uma coisa que faço. Acho que é importante eles realmente terem a noção se sabem ou não e como se comportam.”

5.5- E quanto a projetos e atividades, por exemplo, eles costumam propor ideias?

“É assim, se eles quiserem propor eu aceito as propostas. Se vamos ter espaço, não sei. Depende das propostas que façam.”

5.6- E quanto à organização de grupos, por exemplo, existe um delegado e subdelegado de turma?

“Ainda não, visto que eu comecei há pouco tempo, pronto, ainda não tenho delegado e subdelegado, porque também os quero conhecer melhor. Claro que são eles que os vão escolher, mas é uma coisa que eu acho bastante importante.”

5.7- E quanto a trabalhos de grupo?

“Ainda não fiz, mas acho bastante importante eles trabalharem em grupo e saberem trabalhar em grupo. Com a turma que tenho neste momento penso que não vai ser uma coisa muito difícil, porque eles já... já estão habituados a isso.”

6- E que obstáculos encontra para essa participação?

“Os obstáculos é serem muitos alunos... muitas vezes os próprios colegas não deixam que eles consigam participar corretamente. São os maiores obstáculos eu acho que...”

7- E que estratégias utiliza para a ultrapassar os obstáculos, anteriormente, referidos?

“As estratégias... as regras, em primeiro lugar, é a primeira estratégia que eu utilizo, eles têm que se saber respeitar uns aos outros... tentar, pelo menos, que os que eu sei que têm mais dificuldades, incentivá-los a participar um bocadinho mais e pronto... e virem ao quadro o máximo de tempo possível, nem sempre é possível, acho que é o mais importante.”

Anexo XIX
Entrevista à Professora 3

Idade: 41

Anos de serviço: 19

Habilitações académicas: Licenciatura

1- O que é para si a participação da criança?

“Intervirem adequadamente, reponderem sempre que é pedido... exporem as dúvidas.”

2- E concorda com essa participação no processo de ensino-aprendizagem?

“Sim, claro.”

2.1- Porquê?

“Porque é fundamental eles também darem a sua opinião, ouvi-los e saber as dúvidas que têm e o que pensam acerca dos vários assuntos.”

3- E que benefícios é que essa participação pode trazer para o aluno?

“Muitos, porque a partir daí eles podem... não é?... podemos nós, também, esclarecê-los melhor, não é, saber como agir em determinadas situações e eles podem também ter melhores resultados. Estando à vontade para conversar podem, depois, ter melhores resultados.”

4- E de que forma é que permite que haja essa participação?

“Há sempre momentos em que deixo que eles... que deixo que sejam eles a conversar, não é? Sobre determinados temas e que digam... que deem as suas opiniões.”

5- Já ao nível das dimensões curriculares, em relação ao espaço e materiais, existe oportunidade dos alunos participarem e de que forma?

“Sim, sim são eles que distribuem normalmente o material, que o recolhem, que arrumam a sala, também. Também colaboram na forma como a sala está organizada... dão a sua opinião.”

5.1- E em relação ao tempo?

“Sim, normalmente tem que haver um tempo, se bem que alguns, não é? São um bocadinho mais lentos e requerem um bocadinho mais de tempo, mas eles sabem que à partida há um tempo para determinada tarefa e... e devem-no cumprir.”

5.2- Relativamente às interações, quando há algum problema na turma, ou uma confusão entre eles?

“Também é debatido em grande grupo e também ouvem a opinião uns dos outros e... e temos de chegar a um consenso todos, claro.”

5.3- E quanto à planificação e avaliação?

“Sim, normalmente eles sabem, não é? Os temas que temos de trabalhar e como é que vai ser gerido. Se não é durante a semana, no início o dia, logo de manhã, eles sabem, à partida, o que é... o que é que vamos tratar. E volta e meia, também propõem. Há sempre um dia em que eu deixo que sejam eles a propor e a sugerir atividades.”

5.4- E quanto à avaliação?

“Sim, sim, eles fazem, também, auto avaliação.”

5.5- E quanto a projetos e atividades?

“Há sempre momentos em que eles podem propor e é aceite.”

5.6- E quanto à organização de grupos, por exemplo, eles costumam fazer trabalhos de grupo, costumam escolher o grupo em que querem ficar, têm responsáveis de turma?

“Normalmente sou eu que escolho para não haver... se não depois há muita conversa e pouco trabalho... tento distribuí-los de forma igual para que não haja nem grupos com mais fracos, nem grupos com muito bons, tento que sejam mais heterogéneos.”

6- E que obstáculos encontra a essa participação?

“Às vezes é uma questão de tempo, mas tem que se organizar de forma a que todos possam participar. Se não é no mesmo dia, todos porque as turmas são grandes, não é, fazer com que uns participem num dia e depois os outros, noutra dia.”

7- E que estratégias utiliza para ultrapassar esses obstáculos?

“Pois, isso, não é, participarem uns num determinado tema, outros noutra, não é? Se não puder ser num dia, perceber quais não participaram tanto e deixá-los participar noutra altura.”

Anexo XX

Entrevista à Professora 4

Idade: 52

Anos de serviço: 18

Habilitações académicas: Licenciatura em Professores do Ensino Básico – variante Português e Francês

1- O que é para si a participação da criança?

“A participação da criança é eles colaborarem nas perguntas que são... que são feitas, não é? Nas perguntas que a professora faz... quando estamos, por exemplo a trabalhar um texto, eles, autonomamente, questionarem, fazerem... tirarem dúvidas.”

2- E concorda com a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“Concordo e acho que é benéfico que o aluno participe.”

2.1- Porquê?

“Porque também desenvolve a oralidade, não é, isso faz parte da oralidade. Constroem também, se calhar, melhor as frases, a nível de vocabulário.”

3- E que benefícios pode trazer para o aluno essa participação?

“Sentirem-se, se calhar, mais... mais ligados à turma, haver mais interação entre eles.”

4- E de que forma possibilita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“É de acordo com... à medida que vão surgindo questões, não é, coloco a questão para o grande grupo, sem estar a identificar este ou aquele. Quando vejo que a maioria não participa aí sou eu própria que indico aquele menino para... para ver se ele começa a ficar mais desinibido e começa a participar, também, na aula.

5- E já ao nível das dimensões curriculares em relação ao espaço e materiais, existe oportunidade dos alunos participarem e de que forma?

“Por exemplo, eu aqui, na participação deles, no início do ano estabeleci, que cada um tivesse uma função... havia, por exemplo, os delegados, foram eleitos o delegado e subdelegado, e esses meninos o que é que faziam... iam buscar os materiais, os manuais, distribuir os porta-lápis. Depois na recolha... na recolha a mesma coisa, iam recolher, iam cada um recolher os cadernos diários, os manuais, colocar no armário. Depois, todos os dias, por norma, o lanche, por exemplo, o lanche da tarde, é distribuído por grupos diferentes. Hoje são dois meninos a distribuir o leite e o pão, no dia seguinte serão outros diferentes.”

5.1- E ao nível do tempo das atividades?

“Nas ficha de avaliação, principalmente, foi estabelecido o limite de hora e meia a duas horas... agora noutras atividades, também depende de ... das atividades que forem. Se for uma atividade que seja livre também não vou estabelecer um horário previsto.”

5.2- E quanto às interações, quando eles têm algum problema entre eles?

“Eles... eles nesse aspeto vêm fazer é mais queixa. Vêm fazer a queixinha, aquele fez-me isto, aquele bateu-me, aquele chamou-me nomes. Depois tento fazer-lhe ver que são coisas que não se deve fazer... que não se volta a repetir. Se for um caso mais grave comunico, também, na caderneta, aos encarregados de educação, para eles tomarem conhecimento.”

5.3- E já em relação à planificação e avaliação, eles têm conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados?

“Não... não, são abordados... eu digo: agora vamos trabalhar este tema, agora é estudo do meio e depois faço uma abordagem, primeiro oral... introduzo um tema que vá de encontro ao tema que vai ser abordado, para eles decifrarem que tipo de assunto vai ser trabalhado. E depois, nas fichas de avaliação, aí é que digo assim: estes conteúdos têm que ser trabalhados para as fichas de avaliação... aí escrevo no quadro e eles passam para o caderninho e ponho as datas e que vai acontecer em cada uma das fichas. ”

5.4- E quanto a projetos e atividades?

“O ano passado... este ano ainda não participamos assim... temos um projeto, claro, a decorrer, mas não é feito por nós. Mas o ano passado e este ano, também, vai haver, mas só depois da páscoa, na primavera, na horta pedagógica. O ano passado iniciamos e eles gostaram muito e... era uma atividade que eles... oh professora quando vamos à horta? Estavam sempre ansiosos por ir à horta foi uma coisa que... e este ano vou trabalhar com eles isso.”

5.5- E quanto à organização de grupos? Nos inquéritos aplicados à turma verifiquei que na escolha do delegado e subdelegado, alguns alunos referiram que a escolha tinha sido feita por votação e outros referiram que foi feita por sorteio.

“Foi votação, porque foi atribuído... eu dei um papelinho a cada um deles, não é? E cada um de acordo com as características que achasse melhor para ser delegado, cada um colocava no papel o menino que achava mais indicado para ser o delegado. E o subdelegado, foi depois, não é? Por arrasto, entre aspas... os dois meninos que tiveram mais votos foram escolhidos para delegado e subdelegado da turma.”

5.6- E quando há trabalhos de grupo, eles escolhem o grupo em que querem ficar?

“Eles, o ano passado então... e depois eu comecei a ver que era o grupinho do P que queriam ficar sempre juntos, pronto, esses meninos queriam estar sempre juntos e eu comecei a ver que eles não trabalhavam bem assim, porque era um grupo de desde a pré que se conheciam e então vi que não iria funcionar bem e decidi que os separava, não iam ficar juntos.”

6- Que obstáculos encontra à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“Obstáculos, até nem acho assim... pronto, a não ser um ou outro que é mais tímido, pronto, tem mais medo de errar e então está sempre calado, mesmo que até... até possa saber, mas por medo de errar, ou vergonha dos colegas fazerem... dizerem alguma coisa, não participam, sentem-se inibidos, pronto.”

7- E nessas situações que estratégias é que utiliza para ultrapassar esse obstáculos?

“Tento chamá-los, esses meninos, mais à participação, fazer mais perguntas irem ao quadro, para eles conseguirem, também... tento também, não... quando vejo, por exemplo, a I é uma aluna que tem medo, tem vergonha os colegas fazerem pouco da

leitura dela e, então recusa-se. Eu já disse a eles, à turma toda, que ninguém, e a ela também, que ninguém tem que ter medo de não saber fazer bem uma coisa, porque isso vai se aprendendo ao longo da vida e... e não é por... toda a gente erra, toda a gente comete erros e não é por isso que deixamos de aprender, é através... e digo muitas vezes, é através dos erros que nós também aprendemos e ninguém... por exemplo, eles ah começar a rir por não ler bem, eu digo sempre: não há aqui nenhum que já leia muito bem, por isso temos é que ajudar os meninos com mais dificuldades.”

Anexo XXI

Entrevista à Professora 5

Idade: 42

Anos de serviço: 19

Habilitações académicas: Licenciatura

1- O que é para si a participação do aluno?

“A participação da criança pode ser ativa ou menos ativa... mais ativa ou menos ativa, pode ser oral, pode até ser só de expressões e pode até não ser. É a participação que ela faz, pode ser ou não ser.”

2- E concorda com essa participação no processo de ensino-aprendizagem?

“Concordo que seja respeitado aquilo que... que nós lhes pedimos... a resposta àquilo que lhes pedimos e a resposta àquilo que eles nos querem dar, porque há aquela participação que nós pedimos e há aquela participação espontânea, que por vezes é mais ativa, por vezes foge do assunto, mas que acima de tudo tem de levar uma linha condutora. Há momentos para tudo, há momentos para eles interagirem quando nós pedimos e há momentos para eles interagirem e... e irem para outros assuntos e até nos levar a aula para outro sentido, mas concordo com a participação do aluno, sempre, seja ela pedida ou não pedida.”

2.1- Porquê?

“ Porque eu acho que isso é importante para eles, para eles exporem, para tirarem dúvidas, para que possa ser regulada a sua participação, a sua oralidade, a sua participação escrita, também, para que possa ser regulada e...e para que possa haver uma correspondência entre aquilo que desejamos e aquilo que eles fazem.”

3- E que benefícios é que acha que essa participação pode trazer para o aluno?

“Esse mesmo, eles saberem se está certo, se está errado, mesmo os outros saberem se... que são mais tímidos e que não se expõem tanto portanto, que participam de outra forma, não tão oral, não tão exposta, mas que essa participação eles possam ver nos outros aquilo que é desejável ou não desejável, como exemplo, também, não só para tirar dúvidas, para exporem as suas situações, mas também para verem aquilo que é possível, aquilo que não é possível, aquilo que está certo e aquilo que está errado.”

4- E de que forma possibilita essa participação?

“Eu praticamente digo que a participação está... está sempre a acontecer, sendo essa que é oral, ou que não é oral, não é? Seja o contacto, seja o contacto entre eles, tem de haver sempre. Tem de haver sempre, em todas as atividades, sejam ela individuais, ou coletivas, mesmo as individuais tem de ter a participação deles, para que se veja que se está a trabalhar com o conjunto.”

5- Já ao nível das dimensões curriculares, se há possibilidade de eles participarem e de que forma, por exemplo, ao nível do espaço e materiais?

“Na organização do espaço, dentro desta sala de aula é muito complicada, não é? São salas de aula muito pequenas e este ano optei por não ter os mesmos espaços que tinha o ano passado, porque são um bocadinho mais crescidos, também. Mas em termos de organização de material, eles fazem-no em grupo... e regulam-se pelas regras materiais, de recolha e de entrega. São eles que fazem essa participação, uns querem mais, outros querem menos, nem todos querem da mesma forma.

5.1- E quanto ao tempo?

“Se lhes é dada a escolha do tempo, em algumas atividades sim, outras não. Outras são aquelas que são restritas e rígidas, as há outras que... que podem ser estendidas ou podem ser reduzidas, mas há aquelas básicas, que, de facto, tem de haver ali... e quando são mais velhos sim pode haver uma... pode haver uma interação maior entre o professor e aluno e entre a aula desejável e a aula que tem que ser, porque eles aí já entendem as necessidades. Os mais novos ainda é preciso regular com eles, tem que haver um fio condutor, não é? E a partir dali poderá haver algumas atividades, mas tem que ser muito mais rígida.”

5.2- E ao nível das interações, por exemplo quanto à resolução de conflitos?

“É assim, a resolução de conflito, eu sou um bocadinho... um bocadinho contra que seja eu a regular os conflitos. Se tiver que eu, costumo dizer-lhes que a culpa não é solteira e, portanto, alguém tem culpa, mas o outro também. E, portanto, não gosto muito, também, da questão de estarmos muito tempo a falar com eles... acho que é importante que sejam eles a resolver. E quando há algum problema com a turma, isso sim, tem que ser organizada uma assembleia de turma, para se resolver os assuntos. Não havendo e sendo pessoal, posso falar com os alunos particularmente, mas eles é que têm que resolver a situação. Sendo possível. Não sendo possível, aí tem de haver a interação o adulto e a supervisão do adulto. Mas prefiro sempre que sejam os alunos a resolver as situações, porque é assim pela vida.”

5.3- E quanto à planificação e avaliação?

“O mesmo que com as atividades, o mesmo que com as atividades. Quando são mais velhos, a planificação e mesmo os horários são feitos com o acordo e... havendo sempre uma base... uma base de trabalho. Com os mais pequeninos não. É-lhes apresentado o que é preciso fazer-se. Quando há assim uma tarefa que é preciso cumprir, em termos de projeto, e há uma data, um tempo limite que se lhes é dado, nota-se, de facto, mais empenhamento, mais participação. Mas em termos de planificação sou mais rígida, quanto mais pequeninos são.”

5.4- E a avaliação?

“A avaliação é um bocado complicado, porque nesta fase eles ainda são um bocado egocêntricos, ainda não conseguem muito fazer um auto e heteroavaliação. Embora já sejam muito críticos com a avaliação que lhes damos... nesta fase ainda não conseguem sair do eu, daquilo que foi o meu esforço daquilo que eu fiz. Não conseguem avaliar aquilo que se lhes é dado, aquilo que se lhes é pedido, porque na medida daquilo que eles fazem é aquilo que lhes foi possível e, portanto, deveria ser muito bom. E eu acho que hoje em dia as crianças estão... estão habituadas a que nós lhes demos muitos incentivos positivos e, portanto, aquilo que eles fazem já é bom. Alguns já conseguem, nesta fase, começar a sair do si e comparar-se com os pares, não é? E portanto, a avaliação aí já é mais regulada, já se pode discutir.”

5.5- E quanto a atividades e projetos?

“Esta turma até é... até é muito ativa nisso. Conseguem modificar as atividades e propor outras atividades em cima das que se fez, desenvolver, portanto, alargar... principalmente e atividades de biblioteca e relacionadas com histórias. São crianças que propõem muito em cima dessas atividades, depois de terminadas, querem alargar e nisso até é preciso refreá-los um bocadinho. Esta turma é, de facto, uma turma que expandem as atividades que nós lhes propomos, ao limite, porque gostam. Quando são atividades... e eu noto, por exemplo, com esta turma, eles gostam muito de histórias, canções, tudo que nessa medida, eles expandem. E agora se dramatizássemos a história? E agora se fizéssemos assim? E agora se inventássemos outro personagem? Todas as atividades que lhes for dando diferente eles querem aplica-las a outras que gostam.”

5.6- E quanto à organização de grupos, por exemplo, trabalhos de grupo, responsáveis de sala?

“Isso aí eles já fazem. A escolha dos grupos tem que ser sempre muito orientada se queremos ter sucesso. Eles não conseguem fazer grupos de trabalho, fazem grupos de amizade e confundem uma coisa com a outra e, portanto, precisam ainda de muita orientação. É preciso saber dosear. É como a questão de escolher os livros para ler em casa, da biblioteca... é, de facto, um trabalho que lhes é dada uma certa autonomia, mas eu restrinjo os livros. Eu faço uma pré-seleção daqueles que seriam interessantes para... das várias áreas, das ciências, das histórias, da poesia e coloco-lhes aquele limite e, portanto, eles tem que ser sempre orientados, em tudo.”

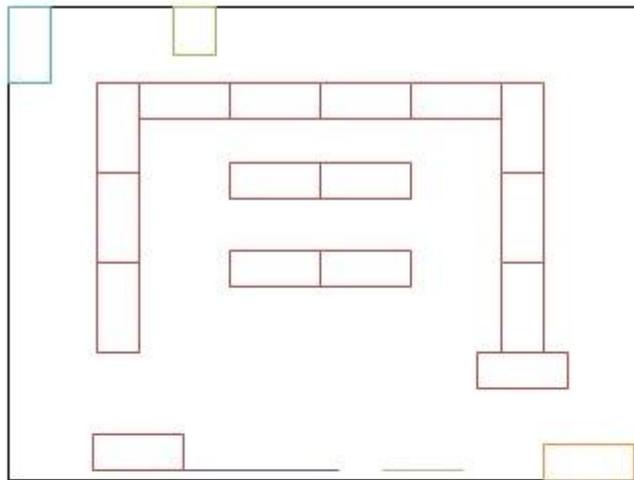
6- E que obstáculos é que encontra para a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

“O facto de estar centrado em si e de... de não conseguir trabalhar para o grupo todo. É um obstáculo grande estar centrado em si, nas suas necessidades e naquilo que quer.”

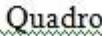
7- E quando se depara com esses obstáculos, que estratégias utiliza para os ultrapassar?

“É a regulação... é a regulação. Ir orientando sempre, passo a passo, com eles.”

Anexo XXII
Planta da sala



Legenda:

-  Mesas
-  Móvel
-  Banca
-  Quadro
-  Secretária com computador
- Quadro Interativo

Anexo XXIII
Organização da sala em grupos



Anexo XXIV

Registo de Incidente Crítico:

Nome da Criança: Criança G

Idade: 7 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data:

6/10/2015

Incidente:

Após entrar na sala, no início da manhã, o G dirigiu-se para a mesa que se encontrava encostada ao quadro. Incrédula com a situação, a Estagiária dirigiu-se ao aluno e questionou-o sobre o porque de se sentar ali, ao que o aluno respondeu: “Foi a professora que me pôs aqui, porque me portei mal.”. Neste dia, a professora titular não esteve presente, uma vez que foi convocada para dar a contagem de votos, das eleições realizadas no dia 4 de outubro de 2015, em Lisboa.

Comentário:

Através deste registo, é possível perceber que os alunos são penalizados perante atitudes de mau comportamento. Contudo, o facto de este aluno estar isolado da restante turma pode agravar o seu comportamento e desmotivá-lo a participar no dia-a-dia da sala.

Anexo XXV

Mesa junto ao quadro



Anexo XXVI

Registo de Incidente Crítico:

Nome da Criança: Criança G

Idade: 7 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data:

26/10/2015

Incidente:

Três semanas após a mudança de lugar do G, durante o decorrer da aula, deparei-me com o G sentado na cadeira e a apoiar uma mão no chão para conseguir ver o que estava escrito no quadro. Perante esta situação perguntei se ele conseguia ver bem para o quadro, ao que o aluno respondeu: “Não”. Ao aperceber-se da situação, a professora titular interveio e colocou o aluno junto da restante turma.

Comentário:

Através deste registo, é possível perceber que este aluno enquanto permaneceu na mesa junto ao quadro teve dificuldade em acompanhar as aulas, uma vez que se encontrava isolado.

Anexo XXVII

Registo de Incidente Crítico:

Nome da Criança: Criança R, L e T

Idade: 7/8 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data:

16/11/2015

Incidente:

Após o intervalo da manhã, o R vem ter com as estagiárias a chorar porque o T caiu por cima dele e magoou-o. Para se defender o T diz: “A culpa foi da L que me empurrou.”. As estagiárias chamam a L e perguntam o que se passou, ao que a L responde que não fez nada, contudo o T insistiu que a culpa foi dela. Ao assistir a esta situação, a professora diz: “L não se empurram os colegas. O bom comportamento não é só dentro da sala, é também no recreio. Se se portam mal deixam de ir ao recreio.”

Comentário:

Através deste registo, é possível verificar que os alunos ainda não são capazes de resolver os seus conflitos sem a intervenção de um adulto. Também é possível perceber que a professora, tem uma atitude muito dirigida em relação à resolução de conflitos, procurando, ela própria a solução, sem a ajuda da turma.

Anexo XXVIII
Jogo do Comportamento



todos os dias e no final das cinco etapas (cada etapa corresponde a uma semana) os alunos que obtiverem cinco estrelas recebe um diploma de bom comportamento.

Anexo XXIX

Registo de Incidente Crítico:

Nome da Criança: Criança F

Idade: 7 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data:

2/12/2015

Incidente:

Durante a realização dos cartazes sobre higiene oral, dirigi-me ao grupo da F e perguntei o que estavam a desenhar, ao que a F me respondeu: “Já desenhamos rebuçados, chocolates, chupas e gomas, que a professora disse para desenhar, porque são coisas que fazem mal aos dentes. Ah, e disse para depois pormos um X por cima, mas a M não quer pôr.”

Comentário:

Através deste registo é possível verificar que há uma tendência para dirigir os trabalhos dos alunos, de acordo com aquilo que o adulto pensa ser o mais correto.

Anexo XXX

Registo de Incidente Crítico:

Nome da Criança: Criança A

Idade: 7 anos

Observadora: Sandra (Estagiária)

Data: 2/11/2015

Incidente:

Ao chegar à sala, no início da manhã, alguns elementos da turma contaram às estagiárias que o A tinha deixado de ser delegado. Perante esta situação, a estagiárias questionaram o aluno sobre o porquê de ele ter deixado de ser delegado, ao que o aluno respondeu: “Eu portei-me mal no recreio, na sexta, e já não posso ser delegado.”. Já na parte da tarde, durante o apoio ao estudo, enquanto a estagiária estava a resolver exercícios de matemática com a turma, a professora distribuiu pela turma papéis para que esta elegeisse um novo delegado.

Comentário:

Através deste registo, é possível perceber que, no que diz respeito à organização de grupos, os alunos participam e têm espaço para se manifestar.