



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

PROFESSOR, COMO É QUE EU APRENDO?
CARACTERIZAR A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO
PROCESSO DO APRENDER A APRENDER

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

Porto,
julho de 2017



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

PROFESSOR, COMO É QUE EU APRENDO?
CARACTERIZAR A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO
PROCESSO DO APRENDER A APRENDER

Discente: Marta Daniela Gomes Gonçalves

Docente: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto,
julho de 2017

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1. Educação.....	11
1.2. Conceção da Educação Pré-Escolar.....	11
1.3. Conceção do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.4. Dos direitos... à participação das crianças	14
1.5. Modelos Pedagógicos e Metodologia de aprendizagem.....	19
1.5.1. Movimento da Escola Moderna.....	19
1.5.2. Modelo Curricular Reggio Emilia	20
1.5.3. Modelo Curricular High Scope.....	21
1.5.4. Trabalho de Projeto	21
1.6. Como a criança aprende a aprender.....	26
1.7. Papel do Adulto.....	29
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	31
1.1. Tipo de estudo.....	31
1.2. Objetivos de investigação	32
1.3. Contexto da investigação	33
1.4. Participantes no estudo	34
1.5. Técnicas e instrumentos de investigação	34
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	36
1. Leitura e Apresentação dos dados recolhidos.....	36
1.1. Sala Mista da Educação Pré-Escolar.....	36

1.1.1.	Descrição e análise dos dados da grelha de observação.....	36
1.1.2.	Descrição e análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante	41
1.2.	Sala de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	48
1.2.1.	Descrição e análise dos dados da grelha de observação.....	48
1.2.2.	Descrição e análise da entrevista realizada ao Professor Cooperante	52
1.3.	Análise comparativa dos dados recolhidos.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS		63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		66

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação o Pré – Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de análise categorial da Grelha de Observação- Possibilidades de participação: Como as crianças aprendem a aprender – Educador/Adulto

Quadro 2 - Quadro de análise categorial da entrevista à educadora cooperante

Quadro 3 - Quadro de análise categorial da Grelha de Observação- Possibilidades de participação: como as crianças aprendem a aprender – Professor/Crianças

Quadro 4 - Quadro de análise categorial da entrevista ao professor cooperante

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da Educação Pré Escolar

Anexo 2 – Grelhas de Observação da Educação Pré Escolar

Anexo 3 – Entrevista para a Educação Pré-Escolar

Anexo 4 – Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 5 – Grelhas de Observação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 6 – Entrevista para o 1º Ciclo do Ensino Básico

AGRADECIMENTOS

“A maior recompensa para o trabalho do Homem não é o que ele ganha com isso,
mas o que ele se torna com isso,,

John Ruskin

É desta forma que termino o meu percurso académico de 5 anos. Não foi fácil, mas tive o prazer de ter pessoas incríveis ao meu lado para que se tornasse possível.

Agradeço à minha família: pais, irmão e avós por acreditarem sempre no meu sonho e me fazerem lutar por ele, nunca desistindo.

Ao Diogo por estes 4 anos de companheirismo, entrega, paciência, empenho e dedicação. Obrigada pelas horas perdidas à volta dos trabalhos.

Existe um ditado que diz: “Os amigos da faculdade são para a vida!. E foi isso que eu fiz, amigas para a vida. Por isso, agradeço de uma forma especial à Joana e Tatiana por todos os momentos passados e por estes 5 anos de grande amizade. Crescemos e amadurecemos juntas e juntas iremos permanecer. À Carlota e à Ana pelo companheirismo e diversão.

À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, pelo acompanhamento e aconselhamento ao longo destes dois anos.

Agradeço às instituições cooperantes pela disponibilidade. Um especial obrigada àqueles que de uma forma direta ajudaram a formar o meu caminho: à Andreia Xavier e ao Paulo Silva. A vocês um grande obrigada.

Às minhas crianças, quer da Educação Pré-Escolar quer do 1º Ciclo do Ensino Básico. Vocês são o exemplo da felicidade e o rosto do futuro. Foi um privilégio aprender com vocês.

Por último, agradeço à instituição que me formou como profissional e pessoa, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, mais concretamente, aos professores que nela exercem. Obrigada pela partilha de conhecimento.

RESUMO

A participação das crianças e o intuito de dar voz às mesmas tem sido um objetivo para vários educadores e professores. Será que esse objetivo tão desejado, atualmente, é atingido? No sentido de dar resposta a esta questão, bem como, de caracterizar esta participação, procedeu-se à investigação no que concerne à participação da criança no processo de aprender a aprender.

Desta forma, esta investigação incidirá na caracterização da participação, assim como, nas estratégias aprendidas pelas crianças para aprenderem. Para dar sentido a esta investigação, foram utilizados vários instrumentos de recolha de informação, tais como: grelha de observação e entrevistas aos profissionais de educação (educadora de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico).

Nesta investigação conclui-se que, mesmo não se apercebendo e mesmo não existindo intencionalidade, os profissionais da educação fornecem às crianças instrumentos e técnicas para estas aprenderem autonomamente.

Palavras-chave: participação, criança, aprender a aprender, instrumentos, educador, professor

ABSTRACT

The participation of children and the intention to give voice to them has been a goal for many educators and teachers. Does this much-desired objective reached today? In order to answer this question, as well as to characterize this participation, research was carried out regarding the participation of the child in the process of learning to learn.

In this way, this research will focus on the characterization of participation, as well as on the strategies learned by the children to learn. To make sense of this research, several instruments were used to collect information, such as: observation grid and interviews with education professionals (kindergarten teacher and elementary school teacher).

In this investigation it is concluded that, even if they do not realize and even if there is no intentionality, education professionals provide children with the tools and techniques to learn independently.

Keywords: participation, child, learn to learn, instruments, educator, teacher

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, incluídas no Mestrado na Área de Formação de Professores em Educação Pré- Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Inicialmente, tínhamos de escolher uma temática para investigar e, desta forma, a temática foi selecionada de acordo com as características das crianças da sala, uma vez que, facilita a investigação quando temos um contexto vivenciado para a recolha de dados. Dadas também as características da instituição, incentivando a escuta, a partilha e a voz por arte das crianças, optamos pela escolha do tema: Caracterizar a participação da criança no processo de aprender a aprender.

Desta forma, a nossa investigação tem como objetivo geral caracterizar as oportunidades de participação da criança no processo do aprender a aprender. Porém, uma investigação tem de incluir também objetivos específicos que terão de ter resposta na finalização desta investigação. Assim sendo, temos como objetivos específicos: identificar as oportunidades de participação do processo de ensino-aprendizagem; descrever as oportunidades dadas às crianças de aprender a aprender; compreender qual a perspetiva do educador e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no respeitante às aprendizagens das crianças.

Um relatório de investigação é dividido numa componente teórica, ou seja, apresenta-se fundamentação para contextualizar os conceitos apresentados; uma componente de opções metodológicas onde constam as justificações metodológicas para a realização desta investigação e, por último, são apresentados e analisados os dados referenciados na metodologia.

Este trabalho de investigação encontra-se dividido por capítulo: no capítulo I - enquadramento teórico é abordada a evolução do ensino até aos dias de hoje, bem como o percurso que se teve de fazer até a criança ter uma voz e um papel ativo nas suas aprendizagens, abordando os direitos da mesma, assim como, alguns documentos orientadores que surgiram ao longo dos vários anos de luta pelos mesmos. Seguidamente, tentámos aprofundar este tema, com um conceito de como as crianças aprendem a aprender, e que estratégias as crianças adotam para começarem a aprender;

como surge esse desenvolvimento nas crianças, bem como, elencar alguns modelos que se podem complementar para uma melhor aprendizagem da criança.

No capítulo II está explícita a metodologia adotada para a realização deste relatório, referindo o tipo de estudo, os objetivos da investigação, o contexto, os participantes e as técnicas e instrumentos utilizados.

No capítulo III serão apresentados e analisados os dados recolhidos, neste caso em concreto, as grelhas de observação e as entrevistas, posteriormente, será realizada uma análise comparativa entre a prática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, serão concretizadas as considerações finais onde se podem encontrar as respostas aos objetivos definidos no início da investigação, assim como, as conclusões gerais que podemos retirar deste estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação

Quando é colocada a questão : O que é a Educação? várias teorias e várias definições são apresentadas, uma vez que esta palavra é de difícil compreensão e definição pois, cada professor ou educador expõe a sua conceção de acordo com a sua visão do mesmo. No entanto, Arends (1995) nota que

[...] a tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças. (Arends, 1995, p.1)

Como Arends (1995) afirmou, a educação é algo muito importante para ser banalizada, no sentido que é uma das bases da formação de um adulto e, todos têm direito à educação. Desta forma, deve-se começar desde a educação pré-escolar a trabalhar com as crianças essencialmente a formação pessoal e social pois, futuramente irão precisar dessas bases para viverem e conviverem em sociedade, visto que Sarramona (1989) salienta que a educação é um processo inacabado e conseqüentemente permanente, em que, será trabalhado ao longo da vida.

1.2. Conceção da Educação Pré-Escolar

Ao longo de muitos anos, as escolas sofreram vários tipos de alterações, uma vez que, não eram como nós as conhecemos hoje em dia. Assim, em 1994, o conselheiro e investigador João Formosinho, emitiu um parecer, a pedido do Conselho Nacional de Educação, onde apontava a necessidade urgente de um sistema integrado de Educação Pré-Escolar em que, a intervenção do Estado fosse clara, e concisa. Vasconcelos (1997) afirma que o parecer,

[...] foi muito bem aceite na opinião pública, e que esta conjuntura trouxe a educação pré-escolar para o debate público e para a agenda política, tornando-a motivo de interesse nacional, uma vez que, de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas. (Vasconcelos, 1997, p. 33)

Após o parecer de Formosinho, este e Vasconcelos, em 1995, ficaram encarregues de fazer um relatório estratégico para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, com o intuito de alargar e desenvolver os serviços da educação de infância e apresentar uma visão de qualidade.

Após esta decisão, surgiram várias mudanças, como: a publicação de legislação, fez-se o maior investimento de sempre na educação e, todas estas mudanças, tiveram um impacto não só na quantidade, como também, na qualidade. Assim sendo, Folque (2012) elencou algumas das mudanças mais visíveis:

[...] a formação de educadores passou a ser uma licenciatura de quatro anos; todas as salas de educação pré-escolar (com um máximo de 25 crianças) têm de estar a cargo de um educador licenciado; e, por ultimo, porém, não menos importante, foram publicadas pela primeira vez Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Folque, 2012, p.46).

A par das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), foram também concebidas as metas de aprendizagem na EPE, metas essas que

contribuem para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planarem novos processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1º ciclo. (Ministério da Educação e Ciência, 2012)

Assim sendo, estas metas de aprendizagem, são divididas em áreas de conteúdo, tal como as OCEPE e, em cada área de conteúdo são definidos objetivos específicos que as crianças têm de ter cumprido até ao final da Educação Pré-Escolar (EPE). No entanto, caso as crianças não atinjam esses objetivos, as mesmas não são impedidas de transitar para o 1ºCEB. Porém, o educador transmite essa ficha preenchida ao futuro professor da criança, para que este consiga interpretar as dificuldades e as potencialidades da criança em questão. Assim, as metas de aprendizagem são a ponte de ligação entre o educador e o professor, onde é necessário existir comunicação e transmissão de informações relativas às crianças.

1.3. Conceção do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

No respeitante ao 1º CEB, a lei nº 49/2005 de 30 de Agosto focaliza a “gratuidade e obrigatoriedade da frequência na escola, das crianças em idade pré-escolar para assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de Agosto).

Tal como na EPE, neste ciclo também existem documentos normativos pelos quais os professores e os alunos se têm de reger. Assim sendo, um dos documentos é a Organização Curricular e Programas, estando dividido por áreas curriculares sendo estabelecidos objectivos a atingir pelos alunos para cada uma delas. Assim sendo, como áreas curriculares existem: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Musical e, por último Expressões Artísticas e Físico-Motora. Existem também as áreas curriculares não disciplinares, que visam responder às necessidades específicas no processo de formação e desenvolvimento dos alunos, sendo estas: a Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado e, por último, ainda existe a área curricular facultativa, uma vez que, cabe aos encarregados de educação optarem por inscrever o aluno numa disciplina como Educação Moral e Religiosa Católica.

Um outro documento utilizado no 1ºCEB são as metas curriculares que,

“(…) estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico [...] as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade actual, constituindo um referencial para professores e encarregados de educação”.

Portanto, este documento estabelece objectivos específicos para cada ano de escolaridade e para cada área curricular em concreto, sendo esta, uma forma de orientar os professores para as suas planificações e atividades, mas também de avaliar os alunos se estes adquiriram todos os conhecimentos necessários para o ano de escolaridade em questão.

1.4. Dos direitos... à participação das crianças

No decorrer de vários anos, os educadores e professores habituaram-se a ver as crianças como seres passivos em que não tinham opinião, nem voz. Sarmiento (2004) constata que

“ [...] a partir de uma determinada altura, as crianças são sujeitos com capacidade de acção e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar na vida colectiva” (Sarmiento, 2004, s/p) .

Ao longo de anos de trabalho intenso lutando pelos direitos das crianças, mais concretamente sobre a sua participação ativa, a 20 de Novembro de 1989, sai a Convenção dos Direitos das Crianças.

Este texto foi renovado, contando com 54 artigos, dos quais retratam “direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais” (Le Gal, 2005, p.40) e a criança passa a ser considerada como uma cidadã plena e dotada de direitos. Esta convenção diferencia-se das anteriores no sentido que esta baseia-se em quatro pilares: a não discriminação; a salvaguarda do interesse superior da criança; o acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança.

Para além dos muitos outros direitos, neste momento, interessa-nos falar sobre os direitos de participação, visto que são estes que visam o crescimento social e intelectual da criança. Este novo direito, encara a criança como um sujeito repleto dos seus próprios direitos, deixando de ser um mero objeto de direitos. De acordo com Sousa Fernandes (2004)

[...] parece que a criança, depois de ter estado ausente ou ser apenas objeto de relevância jurídica marginal durante longos séculos, finalmente emergiu como figura central no contexto das declarações de direitos internacionais, aparentando quase uma expressão de remorso coletivo pelo esquecimento a que tinha sido anteriormente votada (Fernandes, 2004, p.23).

A questão da participação infantil assume agora um estatuto legal e tem “como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afetem” (Tomás, 2007, p.127).

Assim sendo, ainda existem pessoas que não sabem que direitos abrangem o “Direito à Participação”. Desta forma, abrangem direitos como: o direito da criança a uma identidade e a um nome; o direito de acesso à informação, uma vez que devem ser informadas e estar a par de tudo o que possa ir ao encontro dos seus interesses; o direito a ser consultada e a ser ouvida; o direito à livre expressão e opinião pois, segundo a CDC, a criança tem o direito de se exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração e, por último o direito a tomar decisões, vendo a sua opinião tida em conta nas negociações, planificações e/ou propostas educativas, visto que estamos a falar sobre educação.

Foi a partir deste momento, conforme reiteram Soares e Tomás (2004), que os especialistas em assuntos dos direitos da criança consideraram que “a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil” (Soares e Tomás, 2004, p.150).

A participação das crianças na aprendizagem é um tema que é falado há alguns anos, no entanto, só nos dias de hoje é que existem educadores e escolas que têm como principal referência a participação ativa das crianças.

A vontade de dar voz às crianças assenta em várias perspetivas: a de Dewey em que tem como base compreensão da criança com iniciativa; a de Piaget, caracterizando a criança como interativa e construtora de conhecimento; em Freinet como cooperativa e, por último, em Malaguzzi como criativa e investigadora (Oliveira-Formosinho, 2008, p.16).

Ou seja, todos estes modelos e pedagogias, baseiam-se no mesmo propósito: a participação e intervenção nas suas aprendizagens, algo que estará referenciado no segundo ponto do enquadramento: como as crianças aprendem a aprender.

Vasconcelos defende que “a participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos são compreendidas pelo grupo”. Porém, apesar dos documentos oficiais darem muito enfoque à participação das crianças, na realidade e nas escolas, verificámos, muitas vezes, que a participação é camuflada por um diálogo não fundamentado e orientado.

Atualmente, estão em vigor as OCEPE (2016) em substituição das do ano de 1997, sendo este último, o primeiro documento normativo à EPE faz referência à

participação das crianças no contexto do jardim-de-infância. Assim sendo, e transportando os ideias das OCEPE de 1997, as de 2017 têm por finalidade ser um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (OCEPE, 2016, p. 5). No que diz respeito à participação da criança em contexto educativo, o referido documento defende que a criança tem direito a participar no planeamento e avaliação, “tendo oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar... permite a criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões e tornar-se mais independente” (OCEPE, 2016, p.12)

Refere ainda que a criança deve poder experienciar um ambiente democrático e de cooperação, onde a participação na elaboração de normas e regras é fundamental, dado que “a criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar a dos outros e, simultaneamente contribui para o desenvolvimento de aprendizagem de todos” (OCEPE, 2016, p.10)

A palavra participação é recorrente neste documento e, estas duas recolhas são apenas um excerto das mesmas. As OCEPE adotaram uma perspetiva socio-constructivista em que a criança é considerada sujeito do processo educativo e construtor do próprio conhecimento, afastando de si um modelo tradicionalista e de desenvolvimento a que se estava habituado, em que o educador era dotado de conhecimentos que eram transmitidos à criança, baseando-se numa transmissão de conhecimentos unidireccional (educador - criança).

A afirmação de Woodhead e Faulkner (2000) vai ao encontro das OCEPE (2016) em que, “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (Woodhead e Faulkner, 2000, s/d). Estes autores não são os únicos a deter esta opinião, uma vez que, também Coutinho (2010) afirma que:

[...] as crianças não são meros objetos de análise, mas sim sujeitos ativos da pesquisa e, principalmente, atores sociais. Por isso, já não cabe pensar as crianças como indivíduos a serem estudados e categorizados, mas como atores a serem ouvidos e envolvidos nos processos de aproximação e conhecimento das suas realidades sociais. (Coutinho, 2010, p.4)

De forma a comprovar que as crianças têm mais sucesso nas suas aprendizagens, quando estas participam nas mesmas, é com a afirmação de Oliveira-Formosinho (2008),

A investigação com crianças tem demonstrado que a competência comunicativa da criança aumenta quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos e que as suas limitações ao nível da competência enquanto respondente, refletem, geralmente, as limitações do entrevistador. (Oliveira-Formosinho, 2008, p.18)

Assim sendo, as crianças gostam de ter domínio e voz no que diz respeito às suas aprendizagens, não obstante, quando estas sentem que o entrevistador é um pouco limitado, a criança regride na sua comunicação dizendo só o essencial.

Donaldson (1979) considera que “as crianças chegam às escolas com os seus próprios conhecimentos e competências, e continuam a exibir essas competências” (1979, s/p). Bruner (1996) insiste que a escola fornecerá às crianças os modelos e as técnicas que lhe permitirão agir por si mesma. Como é possível verificar, a afirmação de Donaldson é dos anos 70, no entanto, esta conceção ainda está presente nos dias de hoje uma vez que Wood, Bruner (1976) citado por Vanconcelos (2011, p.7), diz que:

[...] o controlo que as crianças possam vir a adquirir sobre a aprendizagem, e a própria construção do conhecimento, em qualquer valência educativa, requerem situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e do saber Vanconcelos (2011, p. 7)

Desta forma, a criança detém os seus próprios conhecimentos, porém, o papel do educador é importante, uma vez que, é este que orienta, que questiona e que provoca a curiosidade das crianças, para que as suas aprendizagens se desenvolvam e, acima de tudo vejam que o erro é uma das maiores fontes de aprendizagem.

Porém, nem sempre o papel do educador foi sempre tão ativo, uma vez que, Ball e Goodson (1985)

(...) consideram que os professores eram silhuetas vagas no panorama educativo [...] representados em estatísticas condensadas, embora imprecisas ou [...] vistos como indivíduos que tinham apenas o papel formal de responderem mecânica e desproblematizadamente às poderosas expectativas do papel a que eram chamados a desempenhar (Ball e Goodson, 1985, p.6).

Atualmente, o educador tem várias funções como já foi referenciado, como por exemplo “a partilha do poder situa-se em muitas e diversificadas partilhas: a partilha dos espaços e dos objetos, de situações e decisões...”. (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 62)

O educador tem um poder central, no sentido que precisa de organizar o espaço e os materiais de forma a facilitar as suas aprendizagens e, por outro lado na criação de aprendizagens ativas e significativas, em que a criança está no centro das mesmas.

A relação entre educador e criança, constitui uma interação, chamada de interação adulto-criança. Quer a criança, quer o adulto são interlocutores, ou seja, ambos transmitem informação, onde as crianças aprendem com os adultos, mas os mesmos também aprendem com as crianças, pois estas têm muitas vivências que devem ser partilhadas. Se o adulto der importância ao que a criança está a dizer, esta vai ser sempre ouvida e respeitada, assimilando mais facilmente tudo o que o adulto lhe tem para transmitir.

Para Ferreira & Sarmiento (2008), a postura do educador deve ser um pioneiro na construção dos direitos participativos dentro da sala. O educador ao ouvir as crianças, consegue uma melhor adequação das suas práticas, mas também, possibilita uma construção da identidade da criança mais definida, uma vez que o “apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65)

Desta forma, e concluindo este tema da participação das crianças “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.70).

1.5. Modelos Pedagógicos e Metodologia de aprendizagem

Seguidamente, irão ser abordados alguns modelos, bem como o trabalho de projeto que fazem com que a criança aprenda através da ação, das descobertas e da manipulação de objetos e materiais, bem como da organização do espaço.

1.5.1. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna, mais conhecido por MEM, é um modelo pedagógico que resultou num trabalho contínuo e cooperativo de professores ao longo de 50 anos.

Este modelo tem três grandes finalidades formativas “a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura”. Estas três finalidades “centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Niza, 1992 citado por Folque, 2012, p.51).

Este modelo curricular enquadra-se na pedagogia ativa e participativa quebrando com visão da pedagogia transmissiva. “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.98).

A gestão da sala de aula, bem como das aprendizagens é feita pelo educador e pelo grupo de crianças, em reuniões de planificação em que são discutidas e ouvidas todas as crianças que queiram intervir.

Como meio de apoio a estas aprendizagens, o MEM é caracterizado por ter disponível um conjunto de instrumentos de pilotagem dos quais:

- i. Mapa de Presenças – tratando-se de uma quadro mensal, em que cada criança, logo que chega, marca a sua presença. Este registo serve para a criança começar a ganhar noção da sequência do tempo, dos dias da semana, bem como, dos meses.
- ii. Mapa de atividades – este mapa é uma das formas de envolver a criança no processo de planificação, bem como no de avaliação, uma vez que a criança vai

registar nesse quadro a atividade que quer fazer e, quando a concluir vai registar de novo. As crianças ao voltarem a olhar para o mapa depois da realização da atividade, faz com que elas façam uma retrospectiva e reflexão do seu trabalho.

- iii. Inventários – este instrumento baseia-se numa listagem de atividades e de materiais que as crianças podem escolher realizar.
- iv. Diários de Grupo – é um registo semanal, em que as crianças registam em cada coluna o que “Gostámos”, “Fizemos”, “Queremos” e “Não gostámos”. As crianças podem desenhar, pedir ao educador que escreva ou até mesmo ser ela própria a escrever. No final da semana, esse diário é lido e discutido o conteúdo de uma forma muito democrática.

O espaço em MEM, é organizado em áreas básicas, e por uma área polivalente que se encontra no centro da sala de atividades destinada ao trabalho coletivo.

1.5.2. Modelo Curricular Reggio Emilia

Este modelo foi erguido por Loris Malaguzzi, onde a criança é vista como “um aprendiz competente que possui o direito e a habilidade para construir e dirigir a sua própria aprendizagem” (Brock, 2011, p.100).

Este modelo está intimamente relacionado com as cem linguagens da criança, ou seja, Loris Malaguzzi defende que a criança tem cem linguagens e que todas elas devem ser exploradas e trabalhadas na educação pré-escolar, como por exemplo

[...] uma ampla gama de jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas, atividades ligadas à arrumação pessoal, bem como, atividades de pintura, desenho, colagem e trabalhos com argila. (Katz, 1999, p.45)

Assim sendo, os intervenientes neste modelo são todos os que constituem a instituição que se rege segundo este modelo, como a comunidade, a família, as crianças, bem como a equipa pedagógica, baseando-se numa aprendizagem de partilha de conhecimentos, num espaço com múltiplas interações.

A família é um dos maiores participantes neste modelo, uma vez que, os encarregados de educação ao mostrarem interesse pelo desenvolvimento e pelas aprendizagens das crianças, estas vão-se sentir mais motivadas em participar nas atividades, em falar em grande grupo, trabalhando também a sua auto-estima e autonomia,

[...] as crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito de grupo. As múltiplas perspetivas

promovem o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha (Oliveira-Formosinho, 2011, p.103).

1.5.3. Modelo Curricular High Scope

John Dewey foi a inspiração para a construção deste modelo, uma vez que este é construtivista, valorizando a aprendizagem pela ação. Neste a criança é considerada como um aprendiz ativo que constrói o seu próprio conhecimento do mundo. A relação criança-adulto tem de ser muito próxima e baseada na confiança, uma vez que, o sucesso das aprendizagens dependem destas relações. Assim sendo

[...] os adultos põem em prática estratégias de interação positivas, partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras (Hohmann e Weihart, 1997, p.6).

Neste modelo curricular, a abordagem High-Scope considera as crianças como “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p.2).

O Modelo Curricular High-Scope baseia-se numa organização da sala em áreas de interesse bem definidas, permitindo diferentes aprendizagens, bem como o espaço é atraente para as crianças. (c.f anexo 4). A aprendizagem segundo este modelo é ativa, uma vez que a criança tem autonomia no que diz respeito à gestão da sua aprendizagem. A organização do tempo também é uma das características deste modelo, dado que, a rotina é flexível e estruturada, possibilitando às crianças diferentes momentos de aprendizagem quer em pequeno como em grande grupo.

Segundo a Associação Portuguesa High Scope,

Quando na base de qualquer acção está uma investigação séria, fundamentada, aplicada e validada, então a probabilidade de uma educação com sucesso é enorme. Quando falamos em educação falámos em crianças e estas merecem o melhor de cada um de nós! (Associação High Scope, 2015, s/p).

1.5.4. Trabalho de Projeto

O conceito de projeto,

é um daqueles conceitos cuja história é marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo várias áreas do conhecimento, de tal forma que hoje se torna difícil precisar a sua identidade conceitual e semântica. (Costa citado por Mendonça, 1999, p. 14)

Perante esta afirmação, podemos constatar que a palavra projeto poderá abranger uma multiplicidade de sentidos mediante o contexto em que é utilizada.

Segundo Barbier (1996), “a aparição do projeto pedagógico é relativamente recente. Os projetos foram introduzidos no início do século, a partir dos trabalhos de Dewey e Kilpatrick que realizaram vários ensaios acerca desta temática”. Vasconcelos (1998) constata que “a introdução dos projetos em contextos escolares, encontra-se ligada, ainda na Europa, ao movimento designado como “Escola Nova”, e às suas concepções de aprendizagem ativa “pela vida e para a vida”, na obra de Décroly, Cousinet e Freinet”.

Assim sendo, Dewey e Kilpatrick opunham-se à pedagogia tradicional e, desta forma, teriam de encontrar uma pedagogia capaz de derrotar a tradicional, fazendo com que a criança tivesse no centro das aprendizagens e as mesmas, teriam de partir dos educandos.

Em 1992, Dewey afirma

É graças a uma troca recíproca do professor e dos alunos que se faz este crescimento, o professor recebe mas não tem medo de dar. O ponto essencial a reter é que o projeto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada (Dewey, 1992, p. 17).

Sintetizando, o educador primeiramente deve toar consciência das aptidões, necessidades e experiências dos educandos para, posteriormente, desenvolver sugestões de projetos que irão ser aceites e realizados pelas crianças.

O educador ao implementar esta metodologia na sua sala, está a valorizar a criança, colocando-a no centro das suas aprendizagens em que, o educador é reconhecido como um ser inovador, capaz de dar voz às crianças, considerando-a um ser competente e ativo, onde a sua experiência de vida, é o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de projeto pode ser então caracterizado, segundo como:

uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real. (Cortesão, 1990, p. 89)

Ou seja, é um trabalho que envolve todos os participantes, sendo este um trabalho de pesquisa no terreno, planificação e posterior intervenção para responder às perguntas, dúvidas ou interesses que as crianças tinham inicialmente

Num projeto vive-se um tempo prolongado e faseado, o que quer dizer que se desenrola no presente, com referência ao passado e projetando para o futuro. (...) É muito claro, no entanto, que este possui um início, um meio e um fim onde se geram produtos que são comunicáveis, dados a conhecer e que ao serem compreendidos são avaliados e dão origem a outras interrogações (Mendonça, 1999, s/p).

Através da afirmação de Mendonça (1999), podemos concluir que o projeto é caracterizado por várias fases de trabalho, que serão evidenciadas seguidamente:

i. Fase 1 – Definição do problema

Segundo Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau e Sousa, (2012), “o trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca”. “Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam” (Katz e Chard, 1997, p.23) e, “numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam (...) partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Vasconcelos, 1998, p.139).

Vasconcelos (1998) afirma que um projeto pode iniciar-se através de um novo objeto que tenha aparecido na sala, de uma história ou de uma partilha. São feitas também várias conferências em pequeno e grandes grupos, onde se constrói uma teia com as crianças e com a ajuda do educador, uma vez que o seu papel é de mediar as conversas, instigar a curiosidade das crianças e promover a escuta. É também nesta fase que as crianças partilham os seus conhecimentos iniciais e colocam questões sobre o que querem saber.

ii. Fase 2 - Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta fase, Teresa Vasconcelos (1998) garante que “torna-se importante ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer”. Assim sendo, é neste momento que se dividem tarefas, os materiais que são necessários, bem como os recursos. O educador é também chamado a intervir no sentido que observa e organiza o grupo, e com essas observações, tentar criar momentos de aprendizagem.

Os projetos são sempre planificações que não são estanques, ou seja, em qualquer fase pode-se alterar acrescentando alguma coisa ou mudando de rumo quanto às investigações

iii. Fase 3 – Execução

Neste momento, as crianças pesquisam o que quere saber através de “uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam previamente aquilo que querem saber, que perguntas desejam fazer” (Vasconcelos, 1998, p.142).

Quando regressam à sala, as crianças seleccionam e registam a informação na teia através de imagens, desenhos, pinturas. O educador, pode suscitar às crianças mais dúvidas e questioná-las sobre outras coisas para incitar a curiosidade. Segundo Vasconcelos (2012), as crianças obtêm, assim, respostas às perguntas “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.

iv. Fase 4 – Divulgação/ Avaliação

Esta é a última fase do trabalho de projeto em que as crianças divulgam o mesmo “à sala ao lado, à escola do 1o ciclo, às famílias, à comunidade envolvente. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns e portefólios” (Vasconcelos, 2012, s/p).

Neste momento, as crianças podem apresentar maquetes, desdobráveis, algo que faça uma síntese de tudo o que aprenderam com as suas investigações.

No que concerne à avaliação, todo o grupo juntamente com o educador reúnem-se e fazem uma reflexão acerca do desenvolvimento do projeto: o que correu bem, o que correu mal e se todos participaram ou não. É com esta reflexão que a criança vai ganhar consciência das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento.

As crianças escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas. As crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 34).

Com a afirmação acima de Oliveira-Formosinho (2011), conseguimos entender que o principal objetivo desta metodologia é o facto de ser baseada num processo de investigação, e é investigando que a criança aprende a aprender.

Porém, Katz e Chard (1997) referem que,

o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las (Katz e Chard, 1997, p. 10).

De acordo com a afirmação destes autores, conseguimos que todos os modelos referidos anteriormente podessem-se complementar entre eles, no sentido que, a metodologia de projeto leva a criança a colocar questões a ela própria e a procurar respostas, conhecendo novos contextos e recursos de aprendizagem. Enquanto os restantes modelos criam oportunidades de aprendizagem ativa, de organização, de autonomia. Em jeito de término, o processo de aprendizagem das crianças deve ter como base a complementaridade dos modelos, pois só dessa forma é que a criança aprende a aprender.

1.6. Como a criança aprende a aprender

Folque destaca que o conceito de aprender a aprender tem sido alvo de várias investigações no referente ao controlo que o aprendente tem sobre as suas aprendizagens.

Assim, esta linha de investigação procura determinar de que modo os professores e as práticas na sala de aula podem apoiar as crianças no processo de se irem tornando, progressiva e gradualmente, aprendizes que se auto-regulam e se tornam autónomos. (Folque, 2014, p.75)

Quando falámos deste tema, interessa-nos saber e definir o conceito de metacognição, assim sendo, Flavell (1979) define este termo como “a monitorização ativa e a conseqüente regulação e orquestração de processamento da informação relativas a objetos cognitivos ou aos dados que os fundamentam” (Flavell, 1979, s/p). Assim sendo, “a capacidade de pensar metacognitivamente, que ajuda a criança a “aprender como aprender”, foi reconhecida como uma das condições mais determinantes para uma aprendizagem de qualidade”.

Não podemos escrever nem concluir nada sobre a aprendizagem da criança se não falarmos sobre a disposição que cada criança encara a aprendizagem. Desta forma, Dweck (2000) demonstrou que as crianças apresetam duas atitudes distintas quando se aborda a aprendizagem: orientação para aprendizagem ou orientação para o desempenho. Sendo estas disposições bem distintas, a primeira refere-se a mostrar interesse pelos processos de aprendizagem, enquanto que, a última diz respeito ao resultado final e estar preocupado com o produto.

Pramling (1988) realizou vários estudos relativamente a estes conceitos, chegando à conclusão que “as crianças pequenas (entre os três e os oito anos) têm formas próprias de perceber o que é aprender e como se aprende”. Concluiu também que

as crianças concebem aprender no sentido de fazer. Algumas, percebem aprender no sentido de saber factos ou informações. Mais raramente, conseguem considerar aprender no sentido de compreender, relacionando a sua aprendizagem com uma mudança na maneira de pensar (Pramling, 1988, s/p).

Conseguimos então interpretar o resultado destes estudos dizendo que existem várias maneiras das crianças interpretarem o aprender, sendo que, quando a criança já compreende o aprender já é considerado um nível de aprendizagem mais autónomo e elaborado. Bruner (1996) afirmou que “qualquer assunto pode ser ensinado a uma

criança de qualquer idade, de uma forma que se revele honesta” (Bruner, 1996, p.161). No entanto, um dos entraves às aprendizagens das crianças é “saber relacionar o conhecimento informal da criança, as suas modalidades e atividades, com os conhecimentos utilizados pela sociedade nas diferentes áreas do saber” (Folque, 2012, p.81)

“O jogo é considerado como a atividade primordial dos primeiros anos” (Leont’ev, 1981, s/p), no sentido que as crianças representam simbólicamente o seu mundo, bem como, proporciona às crianças motivações para explorar o mesmo e a relação com os outros.

Sendo Bruner (1996) um dos maiores defensores da aprendizagem pela descoberta, este destaca que a aprendizagem deve ser organizada com recurso ao método da descoberta, pois estando no estágio pré-operatório, as experiências das crianças no período de educação pré-escolar, devem favorecer a manipulação de objetos e materiais e a contactar com fenómenos físicos de forma a ir interiorizando progressivamente as aprendizagens.

Folque (2012) elencou algumas formas como a criança pode aprender a aprender como através de interações entre adultos e crianças, entre pares e em grande grupo, uma vez que é através destas que “as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva” (Folque, 2012, p.89).

As interações entre adultos e crianças são uma mais-valia pois “os educadores modelizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expectativas” (Folque, 2012, p.89)

As interações entre pares também são um aspeto fulcral, visto que “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem, imitando-se e ensinando-se uns aos outros e que, colaborativamente se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta” (Folque, 2012, p.97).

Por último, as interações em grande grupo “desempenham um papel importante na introdução das crianças num repertório variado do discurso escolar” (Folque, 2012, p.101).

As OCEPE (2016) também fazem referência ao aprender a aprender, expondo algumas aprendizagens que advêm do brincar como:

ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”. (OCEPE, 2016, p.12)

Porém, é de constatar que, apesar de o educador/professor deva dar voz às crianças para que estas verbalizem as suas opiniões, existem crianças que podem aprender de forma mais ativa, neste caso, participativa e outro tipo de crianças de uma forma mais passiva/transmissiva.

1.7. Papel do Adulto

Numa sociedade que está em constante transformação, o professor deve acompanhar essas mudanças, contribuindo com o seu conhecimento e com a sua experiência para tornar a criança, como já foi referido, num cidadão crítico e autónomo. Abreu e Masseto (1990) afirmam que é o modo de agir do professor que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos.

Na sociedade atual, não se pode pedir que um professor seja um mero transmissor de conhecimento mas sim que adapte os seus conhecimentos às características do aluno, uma vez que em já em 1998 Libâneo afirmava que:

“ [...] o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar” (Libâneo, 1998, p. 29).

Desta forma, o professor precisa de conhecer os seus alunos para saber o que ensinar, para quê e para quem.

De acordo com Gomes (2000) a função do professor é ser o facilitador, com o objetivo de construir conhecimento partilhado, resultante da interação professor-aluno.

Larkin, “demonstrou que o papel do adulto é muito importante, uma vez que, se este fizer uma intervenção cuidadosa e questionar as crianças, facilitam a metacognição, bem como o trabalho em conjunto” (2000, s/p).

Desta forma, é dada à criança a oportunidade de desempenhar um papel ativo e interventivo no processo de ensino - aprendizagem, no qual é guiado e sustentado pelo educador ou professor que,

desempenham com maior eficácia a função de «fazer andaimes» e «sustentar» os progressos das crianças, são aqueles cujas intervenções no decurso da interação são contingentes aos progressos e dificuldades que as crianças experimentam na realização das tarefas (Salvador, 1994, p.139).

Assim sendo, “a finalidade da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender” (Salvador, 1994, p.137)

Desta forma, o adulto tem de ver a criança como “um ser competente, capaz, com capacidade de interpretar a informação que recebe, que com o estímulo do adulto e das restantes crianças, conseguirá perceber a realidade” (De Mãos Dadas, 2014, p.30).

Apesar de que quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico, os educadores e os professores se preocuparem com o sucesso das crianças, Serra (2004) defende que o termo educar é “mais amplo do que o termo ensinar que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar” (2004, p.121). Em contrapartida, Roldão (2010) defende que o “professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém” (2010, p.22).

Com estas duas afirmações, conseguimos concluir que, ambos os papéis são importantes, porém é necessário que a criança frequente o EPE para que passe pelo processo de conhecer-se a si própria, desenvolver a sua formação pessoal e social de forma a, quando transitar para o 1º CEB este já tenha alguns conhecimentos sobre o mundo que façam com que a criança seja capaz de ter sucesso naquele que será o seu novo caminho.

Torna-se no entanto imprescindível que haja troca de informações entre o educador e o futuro professor, uma vez que, como já foi referido anteriormente, é o educador que conhece a criança e sabe quais são as suas potencialidades e fraquezas. Neste sentido, um professor ao saber, previamente, aspectos importantes de cada criança, irá ter mais sucesso nas suas aulas, visto que já conhece cada aluno que está na sua sala. Consequentemente o aluno também irá obter um melhor aproveitamento pois o professor foi capaz de adaptar os conteúdos às suas necessidades.

Assim sendo, o papel do adulto, é então encorajar as crianças a serem aprendizes ativos, não devendo os adultos dizer “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Opções Metodológicas

Ao longo do capítulo I foram apresentadas teorias que fundamentam todo o trabalho realizado. No entanto, para um trabalho de investigação ser completo é necessário referenciar quais as metodologias utilizadas, uma vez que Quivy & Campenhoudt (1995) afirmam que “uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.31).

Assim sendo, antes de abordar a intervenção efetuada, é necessário referir o tipo de estudo e consequentemente os objetivos nele inseridos, o contexto e os participantes da investigação e, por último as técnicas e os instrumentos de investigação aplicados ao longo da mesma.

1.1. Tipo de estudo

A realização deste relatório de investigação incidiu sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) quer em EPE, quer em 1º CEB e possui uma vertente mais direcionada para a investigação.

Bell (2010) afirma que “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1997, p. 20). Indo ao encontro da afirmação de Bell, as metodologias de investigação são normalmente definidas como quantitativas ou qualitativas, sendo escolhido o método segundo a forma como são recolhidos e analisados os dados. Nesta investigação em concreto, o estudo é de carácter qualitativo, uma vez que, Bodgan e Biklen (2010) também o caracterizam como sendo “o método mais apropriado para o trabalho de investigação em educação” (Bodgan e Biklen, 2010, s/p).

A utilização da investigação qualitativa em educação permite compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, através de “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Billken, 1994, p.16). Sendo que a maioria dos

[...] dados recolhidos são designados por qualitativos, [...] significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (ibidem)

A investigação qualitativa realizada é apelidada de “naturalista, porque 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.” (Guba e Wolf, 1978 citado por Bogdan e Billken, 1994, p. 16). Assim “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Billken, 1994 p. 47). Este facto leva a denominar a observação de direta e participante

Também Craveiro (2007) afirma que as “investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Craveiro, 2007, p.203).

De acordo com Bogdan e Billken (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque o comportamento humano é inseparável do contexto onde ocorre. Os dados que recolhem são qualitativos e os investigadores estão mais interessados no processo do que apenas no produto, pois interessa-lhes saber como ocorre a construção dos significados e dos comportamentos.

No caso específico desta investigação, o relevante é, efetivamente, perceber o processo, no sentido que é necessário compreender como a criança participa nas suas aprendizagens e como a mesma constrói o seu conhecimento. A estagiária participa no quotidiano das crianças, observando diretamente situações como os comportamentos, as atitudes e as interações.

1.2. Objetivos de investigação

Esta investigação surgiu numa situação em concreto de estágio em EPE, em que a estagiária encontrava-se com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos. Neste sentido, muitas vezes era questionado, por parte da estagiária como se iniciaria o processo de aprendizagem em crianças de idades tão reduzidas, como estas aprendiam conceitos que em outros contextos, que não o de educação,

seriam tomados como intrínsecos à criança. Assim, despoletou o interesse em estudar este processo e como a criança aprende estratégias para aprender.

Desta forma, a nossa investigação tem como objetivo geral caracterizar as oportunidades de participação da criança no processo do aprender a aprender. Porém, uma investigação tem de incluir também objetivos específicos que terão de ter resposta na finalização desta investigação. Assim sendo, foram também definidos objetivos específicos: identificar as oportunidades de participação do processo de ensino-aprendizagem; descrever as oportunidades dadas às crianças de aprender a aprender; compreender qual a perspetiva do educador no respeitante às aprendizagens das crianças.

1.3. Contexto da investigação

Antes de qualquer tipo de intervenção junto das crianças, houve a necessidade de conhecer os contextos em que as instituições e as crianças estão inseridas, de forma a adequar a prática ao contexto referido.

Esta investigação teve lugar em dois estabelecimentos de educação/ ensino diferentes e com contextos distintos: primeiramente numa instituição de Educação Pré-Escolar, seguidamente numa instituição em 1º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira instituição caracteriza-se como sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social, tendo como valências creche, EPE e ATL. Esta instituição dá total enfoque às crianças e ao tipo de aprendizagens que lhes proporciona uma vez que “acreditamos que as crianças são as protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, a nossa pedagogia é baseada em quatro modelos curriculares que se complementam e articulam” (Projeto Educativo, 2012, p. 20). Desta forma a instituição faz a junção “do melhor dos dois mundos”, neste caso em concreto, une aspectos importantes de quatro modelos curriculares, como o High Scope, a Metodologia de Projeto, o modelo pedagógico de Reggio Emilia e o modelo curricular Movimento de Escola Moderna (MEM). A valência de EPE era constituída por cinco salas, todas elas de carácter mistas, sendo que, a investigação teve lugar numa sala mista com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos. As crianças que faziam parte desta instituição apresentavam um nível socioeconómico médio, existindo alguns caso de nível baixo.

Relativamente ao 1º CEB, a instituição é de índole particular, fornecendo serviços desde a Creche até ao Ensino Secundário, no entanto a turma a ser observado é pertencente ao 3º ano de escolaridade. O colégio não segue um modelo pedagógico único “mas sim o recurso a procedimentos metodológicos contemplados na fundamentação teórica baseados numa perspetiva construtivista” (Projeto Educativo, 2012/2015, p. 33). Neste momento está em prática uma organização de docência alternada/ coadjuvada. No entanto, permanece um dos professores como titular responsável da turma. Este colégio tem como divisa “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Projeto Educativo, 2012/2015). As crianças que frequentam este estabelecimento de ensino são pertencentes a famílias de nível socio-económico médio-alto.

1.4. Participantes no estudo

Este estudo conta com dois grupos de participantes: um grupo pertencente à Educação Pré-escolar, constituído por vinte e cinco crianças de idades compreendidas entre os 2 e 3 anos, das quais 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino (confrontar anexo 6); e outro grupo pertencente ao 1º ciclo do Ensino Básico, constituído por dezassete alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo 11 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

Por outro lado, participam também neste estudo a educadora e o professor cooperante, uma vez que, estes irão ser observados e entrevistados, de forma a estruturar esta investigação, chegando às conclusões necessárias. No entanto, é de considerar que toda a comunidade educativa participa indiretamente no processo de observação/avaliação, visto que, também influenciam o ambiente educativo.

1.5. Técnicas e instrumentos de investigação

Para uma investigação prosseguir, é necessária a utilização de vários instrumentos de observação para a recolha de dados. A observação para Quivy & Campenhoudt (1995) “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (...) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”

(Quivy & Campenhoudt, 1995, p.155) e “exige um trabalho cuidadosamente estruturado e organizado” (Quivy & Campenhoudt (1995, p.156).

Nesta investigação utilizaram-se vários instrumentos como: a observação direta e participante através do preenchimento da grelha de observação relativa ao “Direito de Participação da Criança” e a realização de uma entrevista. Seguidamente, todos estes tipos de instrumentos irão ser abordados de forma individual.

Como constata Bell (1997), acerca da observação, “quer seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, s/p). Neste estudo em concreto, a estagiária tomou a posição de observadora participante uma vez que estava incluída no contexto de sala e no estudo em concreto. Foi necessário observar os espaços, rotinas, bem como a execução de grelhas de observação. Observações que vão ao encontro da afirmação de Parente (2002) “a observação direta está presente quando se efectuem registos em tempo real, onde o profissional de educação pode saber aquilo que a criança faz e sobre aquilo que não faz” (Parente, 2002, p. 168).

Para além dessa recolha de informações nos respetivos locais, recorrer-se-á à elaboração de entrevistas que “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Morgan, 1988, s/p). A entrevista é semi-estruturada, uma vez que, segundo Bodgan e Biklen (1994), “oferecem ao entrevistado a oportunidade de moldar o seu conteúdo, ou seja, este pode contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 135). Estas entrevistas irão ser realizadas com o objectivo de compreender como os sujeitos trabalham e de que forma colocam em prática o que defendem na teoria. Como já foi referido anteriormente, é necessário aprofundar sempre alguns aspectos para obtermos respostas mais assertivas e completas. Desta forma, estas entrevistas irão ser realizadas a uma educadora da Educação Pré-Escolar e a uma professora do 1º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Leitura e Apresentação dos dados recolhidos

Como já foi referenciado nas opções metodológicas de investigação, tinha como objetivo o preenchimento de uma grelha de observação “Possibilidades de participação: como as crianças aprendem a aprender”, elaborada pela Doutora Clara Craveiro no âmbito do projeto de investigação “Direito à Participação da Criança” (2016), bem como a realização de uma entrevista à educadora e professor cooperante.

Neste capítulo dar-se-á início ao tratamento de dados após a sua recolha. Assim sendo, será apresentada a análise das grelhas de observação, tal como as entrevistas realizadas à educadora e ao professor cooperante. Após a análise destes instrumentos, nestas duas valências, serão comparados os dados recolhidos com o objetivo de constatar se existem diferenças no respeitante à participação da criança, assim como as diferentes estratégias para as crianças aprenderem a aprender.

1.1. Sala Mista da Educação Pré-Escolar

1.1.1. Descrição e análise dos dados da grelha de observação

As grelhas de observação têm como enfoque registar as oportunidades de participação das crianças, mais concretamente em que situações é que as mesmas aprendem a aprender.

Com o objetivo de perceber se as grelhas estavam bem estruturadas e se correspondiam aos critérios definidos, foi elaborado um pré-teste durante duas semanas. Relativamente à grelha, esta apresenta a seguinte organização; foi dividida por dimensões e posteriormente cada dimensão existem vários indicadores (de participação e pedagogia ativa e outros de participação e pedagogia passiva). Em cada indicador, o observador deve preencher se a proposta foi dada pela criança, se o professor deu resposta ou se a proposta partiu do professor, sendo emergente ou programada.

Como dimensões temos: o processo, o método, a motivação e a função. No respeitante ao processo, existem indicadores como se aprende sozinho ou em grupo de pares; se aprende através do apoio de um adulto; se aprende através da direção de um adulto. Na dimensão método, existem indicadores como a aprendizagem através da

descoberta, exploração, pesquisa, construção ou através da transmissão de um adulto. A terceira dimensão é relativa à motivação e tem como indicadores: se aprende por desejo de aceder ao conhecimento em resposta das necessidades ou interesses e, por outro lado, se aprende por exigência ou demanda de um adulto. A última dimensão diz respeito à função, ou seja, se a criança aprende como capacidade adaptativa ou como forma de reproduzir conhecimento.

A seguinte tabela é caracterizada como sendo o quadro de análise categorial da grelha de observação acima descrita – Possibilidades de participação: como as crianças aprendem a aprender – Educador/Adulto.

Este quadro foi dividido segundo categorias e subcategorias de acordo com a perspectiva de Duarte (2001, p. 35 - 40). São preenchidas as evidências de cada indicador e, por último são contabilizadas as evidências segundo categorias para uma posterior confrontação de dados.

Estas observações foram registadas ao longo do 2º semestre durante o período de estágio e, apesar do número de observações ser reduzido, as mesmas ocorreram mais que uma vez.

Quadro 1. Quadro de análise categorial da Grelha de Observação- Possibilidades de participação: como as crianças aprendem a aprender – Educador/Crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS	Nº TOTAL DE EVIDÊNCIAS
	Aprender sozinho ou em grupo de pares	<p>Acontecimento: crianças vêm em grupo para o recreio e cheiram o ambiente, apercebendo-se que algo está fora do normal</p> <p>Resposta: a educadora vai questionando as crianças sobre o que estão a cheirar/observar e, as crianças discutem em grupo sobre o assunto</p> <p>Acontecimento: criança pede para ir brincar para a área da casinha.</p> <p>Resposta: A educadora cedeu, no entanto perguntou o porquê, ao que a criança responde “A M. está lá e vai ajudar-me a tomar conta dos bebés”</p> <p>Acontecimento: Numa brincadeira na área da casinha, uma criança pergunta</p>	3

PROCESSO		<p>onde costumam arrumar os biberões.</p> <p>Resposta: a M., que é uma das crianças que mais frequenta a área referida, explicou ao amigo onde arrumam o biberão.</p>	
	Aprender através do apoio de um adulto	<p>Acontecimento: uma senhora está a lavar o lago do recreio e a educadora questiona as crianças sobre o que a senhora está a fazer e para que está a executar aquela tarefa.</p> <p>Resposta: as crianças não sabem responder e tomam a iniciativa de perguntar à senhora, ao qual, a mesma responde, explicando.</p>	2
		<p>Acontecimento: educador observa que o G. tem dificuldade na aprendizagem dos números.</p> <p>Resposta: educador programa uma atividade que consistia numa música sobre números.</p>	
Aprender através da direcção de um adulto		0	
MÉTODO	Descoberta, exploração, pesquisa, construção	<p>Acontecimento: numa atividade de exploração sobre caracóis, o G pede para ir lá fora buscar bichos sapateiros.</p> <p>Resposta: a educadora cede, dizendo que quando o amigo voltar vão observar as diferenças entre os animais.</p>	4
		<p>Acontecimento: GR., pede para fazer um registo do que sabe acerca dos elefantes, uma vez que estava a ser alvo de investigação.</p> <p>Resposta: Num momento de transição a criança mostra aos amigos o que sabe, partilhando o conhecimento.</p>	
		<p>Acontecimento: Criança pede para registar o que sabe na teia do projeto</p> <p>Resposta: a educadora deixa a criança fazê-lo registando fotograficamente o seu processo de escrita e desenho, uma vez que a criança registou o que sabia e o que tinha descoberto.</p>	
		<p>Comportamento: a educadora nota que algumas crianças ainda não se conhecem nas fotografias nem aos seus amigos.</p> <p>Resposta: a educadora implementa um friso com as fotografias das crianças, em que as crianças conseguem perceber que através da observação conseguem reconhecer os seus amigos, bem como, a si próprios.</p>	
Aprender através da transmissão de um adulto		0	

MOTIVAÇÃO	Aprender por desejo de aceder ao conhecimento em resposta às necessidades e interesses	<p>Acontecimento: acerca do projeto dos comboios, o JM pede para ir ao sítio dos comboios ver como eles são.</p> <p>Resposta: a educadora percebe que é uma forma diferente de acederem ao conhecimento e organiza a visita de estudo ao “Museu dos comboios”</p>	3
		<p>Comportamento: na viagem de comboio até ao museu dos mesmos, o JM pergunta ao revisor: “Ó senhor, porquê que os comboios apitam? (mostrando o papel com a pergunta)”</p> <p>Resposta: muito prontamente, o revisor diz “é para avisarem as pessoas para se afastarem da linha”. Posteriormente propôs-lhes irem visitar a cabine do maquinista.</p>	
		<p>Comportamento: ML dirige-se para o adulto e pergunta: “Porque tens uma chave? A minha mãe também tem, mas eu sei que são diferentes porque abrem diferentes portas. A da minha mãe abre a casa e o carro onde eu ando”.</p> <p>Resposta: o adulto apenas diz que nem todas as chaves abrem portas.</p>	
	Aprender por exigência/demanda do adulto		0
FUNÇÃO	Aprender como capacidade adaptativa (transferência, autonomia, crítica)	<p>Acontecimento: Numa observação sobre caracóis, uma criança começou a falar ao mesmo tempo que a que já estava a falar.</p> <p>Resposta: a educadora intervém dizendo “tens de esperar pela tua vez, tens de escutar o amigo que está a falar há mais tempo”.</p>	3
		<p>Acontecimento: na sala existiam várias birras por parte das crianças.</p> <p>Resposta: a educadora pensou numa estratégia para amenizar estes acontecimentos, construindo um quadro de “gostei, não gostei, quero fazer, vamos fazer”.</p>	
		<p>Acontecimento: no âmbito do projeto “os bombeiros são amigos”, uma criança perguntou porquê que os bombeiros eram amigos.</p> <p>Resposta: a educadora leu aos meninos o livro “A floresta d’água”, de forma à crianças chegarem às suas conclusões. Como ainda tinham algumas dúvidas, a educadora programou uma visita ao quartel dos bombeiros.</p>	
	Aprender como forma de reproduzir conhecimento	<p>Acontecimento: o adulto pede às crianças para fazerem silêncio.</p> <p>Resposta: Uma criança pergunta o porquê de terem de obedecer, ao qual o adulto responde que os meninos bem comportados têm de fazer silêncio</p>	1

Durante estes meses de observação, foi possível constatar a importância que é dada à participação da criança, uma vez que em todas as observações realizadas, as crianças tiveram um papel ativo na acção. Assim como, no respeitante ao aprender a aprender, verifica-se que o adulto tem preocupação com esse aspeto, no sentido de disponibilizar às crianças várias formas de aprenderem a aprender. Também é de referir que ao longo das observações, apesar de muitas delas não serem programadas pelo educador, este tem preocupação em dar resposta às necessidades e interesses das crianças e, conseqüentemente, à participação das crianças.

Analisando mais pormenorizadamente a grelha, em todas as categorias temos observações feitas na sala. Assim sendo, podemos constatar que o educador preocupa-se em trabalhar com a criança de forma individual, tornando-a uma cidadã autónoma, não se preocupando apenas com o processo, método, motivação e função de forma isolada mas sim com o todo.

No que concerne à categoria onde se verificam mais observações, é de salientar *o processo*, ou seja, a criança aprende quer sozinho ou pares, quer com o apoio do adulto. No entanto, as crianças sabem que uma das formas para aprenderem é através da relação com os pares ou com o adulto. Porém, nunca foi observado um acontecimento em que o educador direcione-se a aprendizagem da criança, aspeto este muito positivo.

Uma outra categoria na qual obtive várias observações diz respeito ao *método*. Estas observações não são surpreendentes, uma vez que uma das metodologias mais usadas na instituição é o trabalho por projeto, em que a criança tem de ir à descoberta, tem de explorar, e pesquisar para construir conhecimentos. Em contrapartida, na mesma categoria, com a subcategoria *aprende através da transmissão de um adulto* não foi verificada nenhuma observação, uma vez que, caso se verificasse iria contrariar todas as outras observações dado terem conclusões contrárias.

Por último, na categoria *função* existem algumas observações realizadas. No entanto, e não sendo muito positivo, verificou-se na subcategoria *aprender como forma de reproduzir conhecimento* uma observação em que o adulto não explica às crianças o porquê de terem de executar a acção pedida mas sim tenta “persuadi-los” a cumprirem.

Em suma, todas as observações realizadas ao longo destes meses é possível concluir que as crianças, mesmo em contexto de Educação Pré-Escolar, adotam

estratégias e formas diferentes de aprenderem novos conteúdos de acordo com os seus interesses e necessidades. Também é de notar o empenho com que a educadora tenta responder às crianças, tentando sempre proporcionar à criança aprendizagens significativas, o que nem sempre se tornava fácil dada a constituição do grupo: idades muito reduzidas (2/3 anos), e muito agitado. Neste quadro categorial também se verifica que o adulto tem preocupação em gerir os conflitos do grupo, bem como as relações interpessoais, com a intencionalidade de criar um grupo capaz de aprender a aprender.

1.1.2. Descrição e análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante

A entrevista realizada incidia sobre os dois aspectos do relatório de investigação: acerca da participação das crianças e também como estas aprendem a aprender. Desta forma, a entrevista tinha como objetivo compreender se a educadora cooperante dava oportunidade de as crianças participarem e, de que forma é que as crianças aprendiam a aprender.

Inicialmente foi realizado um pré-teste a uma das educadoras da instituição com o propósito de perceber se as questões estavam bem formuladas e se não era necessário alguma alteração nas mesmas.

Como já foi mencionado, a entrevista a seguir apresentada, foi respondida pela educadora cooperante, tendo sido gravado o áudio e, posteriormente foi transcrita e analisada.

A primeira questão fazia referência acerca do conceito de participação, em que a educadora respondeu de forma muito precisa que “ A participação implica as crianças serem ativas no processo de ensino aprendizagem, em que ela é escutada, são respeitados os seus interesses e sobretudo a sua individualidade. É necessário termos consciência dos direitos que elas têm, porque ao respeitarmos os direitos da criança, ela esta a ter uma participação ativa”.

Aquando questionada acerca dos momentos em que as crianças participam, a educadora refere que é quando a criança dá a sua opinião, quando faz escolhas acerca do que quer fazer ou aprender, quando partilha as suas experiências pessoais e também quando assume responsabilidades como as tarefas da sala.

No respeitante aos instrumentos de organização social do grupo, a entrevista afirma que “o quadro de tarefas, o calendário e o registo de presenças faz com que a criança se sinta presente naquele grupo, sentindo-se parte integrante do mesmo”.

Relativamente aos direitos da criança e como estes eram garantidos na sala, a educadora afirma que eles estão presentes quando se dá igualdade de oportunidade, no sentido que, advém “da nossa capacidade e sensibilidade para promover o bem-estar emocional e físico das crianças. Dar oportunidade para brincar, para explorar e também respeitar a individualidade de cada um, a cultura e os costumes da própria criança.

Acerca das aprendizagens das crianças, a educadora é abordada sobre como faz a selecção das mesmas ao qual responde que “seleccionámos algo que é motivador para as crianças, que partiu delas, que fazem parte das suas experiências e, em simultâneo que seja potencial de aprendizagem, ou seja, que traga algo de novo à criança para que ela se possa desenvolver. E, sobretudo, aprendizagens que englobam as diferentes áreas de desenvolvimento. Não só trabalhar uma área, mas todas, para que a criança tenha um desenvolvimento equilibrado”.

A entrevistada foi questionada relativamente à participação das crianças e se esta era posta em prática só nas atividades livres, ao que esta responde muito prontamente que a participação também está presente nas atividades orientadas, como por exemplo “em momentos de pequenos grupos, em momentos da rotina, no acolhimento em que a criança partilha, fala, faz escolhas e toma decisões. Também na relação entre pares e em atividades que o educador propõe e orienta, incentivando a criança a participar e a envolver-se nas atividades. Mesmo para as crianças que são mais reservadas, temos intencionalidade de criar esses momentos”.

Como última pergunta acerca da participação das crianças e, uma vez que a educadora referenciou que a participação também está presente em atividade orientadas, a questão recaiu sobre a intencionalidade que lhe é dada, ao que a profissional responde que “dão oportunidade a todas para realizarem diferentes experiências, partindo de conhecimentos prévios e motivações das crianças. Permitem realizar aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento”.

Abordando o segundo tema da investigação relativo a “como a criança aprende a aprender”, a educadora é questionada sobre qual é o melhor processo de aprendizagem

ao nível da documentação. Assim, a entrevistada responde que “é através da documentação de fotografias, de registos e desenhos feitos pelas crianças sobre algo que eles possam interpretar, que possam visitar e refletir-se. Porque as crianças ao fazerem uma leitura das fotografias, do que viveram, do que disseram, dos desenhos, eles estão a interpretar a realidade e estão a aprender.

Na questão *Como se dá o início da aprendizagem num projeto ou numa atividade*, obteve-se a seguinte resposta “normalmente é na partilha de conhecimentos que eles têm entre eles. Nós aqui trabalhamos muito a partir do que eles sabem, cada um traz a sua experiência de vida, os conhecimentos que tem sobre aquela questão ou atividade e depois partilham e a partir daí dá-se início à investigação. Começam por procurar, investigar, tentando obter as respostas”.

A entrevistada foi interrogada acerca das conceções de aprendizagem e como as aplica na sala, obteve-se a resposta “A planificação é uma forma de eles aprenderem, em que todos participam e escolhem aquilo que querem fazer. A parte da execução das atividades, da avaliação em que eles refletem sobre aquilo que eles fizeram, aquilo que ficou por fazer, o que correu bem e o que correu menos bem”. A educadora explicita um exemplo em que através da reflexão, as crianças conseguem perceber porque surgiu aquele conflito entre eles, e como o resolver. Por último assenta que “nós, nesta instituição, seguimos muito essa metodologia, o planifica, o avalia, o reflete em que eles aprendem em todos esses momentos.

A seguinte questão relaciona o processo de aprendizagem da criança com o conceito de situações de aprendizagem. Desta forma, a entrevistada respondeu que é através da exploração, da observação e da escuta que a criança aprende e, nesse sentido são criadas situações de aprendizagens “que passam por experiências, atividades ou projetos... criam-se momentos na rotina diária que permitem ao adulto orientar atividades, que podem ser em grande ou pequeno grupo.

Na questão *quais são as características do grupo que fazem com que a participação do mesmo seja valorizada ou não*, a educadora realça a capacidade e vontade para comunicar, o serem curiosos, ativos e o interesse na experimentação e exploração como os aspectos fulcrais na valorização da participação.

A última pergunta da entrevista tinha como tema: *as estratégias que as crianças adotam para aprender a aprender e como via as mesmas colocadas em prática*. Ao que

a educadora refere que “a metodologia que mais utilizámos e a que mais se aplica aqui, é a do projeto, uma vez que a criança consegue perceber como se aprende, como é que pode aprender, através do processo de descoberta, de investigação. Eles aprendem porque sabem que podem ver no outro uma oportunidade de aprendizagem, no sentido que o outro tem sempre algo a acrescentar”. Desta forma, a educadora afirma que é através da descoberta, da investigação e da interacção que as crianças aprendem a aprender. No respeitante à investigação, a educadora realça que “eles percebem que podem aprender através dos livros, que podem ir à internet, que podem sair da sala para ir procurar uma resposta para uma questão eu eles tenham”. Mais uma vez, a entrevistada destaca que “não é nada que lhes é transmitido, são eles que constroem e sabem como é hão-de aprender. É no outro, nas relações interpessoais e sobretudo na investigação que fazem”.

Em concordância com o quadro 1, em que analisámos as grelhas de observação para a análise desta entrevista realizámos um quadro semelhante. A entrevista realizada à educadora foi transcrita em texto e seguidamente foram efetuados os cortes necessários ao mesmo. O quadro 2 está dividido em três colunas: categorias em que constam os temas principais desta investigação e foram previamente definidas à execução da entrevista; subcategorias, em que está representado o assunto de cada pergunta, tendo surgido de forma emergente a partir da análise do conteúdo através do corte do texto e, por último as evidências em que fazem parte desta coluna algumas das afirmações mais relevantes que a entrevistada declarou.

Quadro 2. Quadro de análise categorial da entrevista à educadora cooperante

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
	Conceito de Participação (PC - CP)	“... as crianças serem ativas no processo de ensino aprendizagem, em que ela é escutada, são respeitados os seus interesses e sobretudo a sua individualidade”.
	Participação das crianças (PC - PC)	“... é quando a criança dá a sua opinião, quando faz escolhas acerca do que quer fazer ou aprender, quando partilha as suas experiências pessoais e também quando assume responsabilidades como as tarefas da sala”.
	Instrumentos de organização social do	“... o quadro de tarefas, o calendário e o registo de presenças faz com que a criança se sinta presente naquele grupo, sentindo-se parte integrante do

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS (PC)	grupo (PC - IOSG)	mesmo”.
	Garantias dos direitos das crianças (PC - GDC)	“... eles estão presentes quando se dá igualdade de oportunidade (...) “da nossa capacidade e sensibilidade para promover o bem-estar emocional e físico dos meninos. Dar oportunidade para brincar, para explorar e também respeitar a individualidade de cada um, a cultura e os costumes da própria criança”.
	Seleção das aprendizagens (PC - SA)	“... selecionámos algo que é motivador para as crianças, que partiu delas (...) que traga algo de novo à criança para que ela se possa desenvolver (...) aprendizagens que englobam as diferentes áreas de desenvolvimento”.
	Participação em prática (PC - PP)	“... em momentos de pequenos grupos, em momentos da rotina, no acolhimento em que a criança partilha, fala, faz escolhas e toma decisões (...) na relação entre pares e em atividades que o educador propõe e orienta incentivando a criança a participar e envolver-se nas atividades.
APRENDER A APRENDER (AA)	Documentação (AA - D)	“... é através de fotografias, de registos e desenhos feitos pelas crianças sobre algo que eles possam interpretar, que possam visitar e refletir-se. Porque as crianças ao fazerem uma leitura das fotografias, do que viveram, do que disseram, dos desenhos, eles estão a interpretar a realidade e estão a aprender”.
	Desenvolvimento das aprendizagens (AA - DA)	“... normalmente é na partilha de conhecimentos que eles têm entre eles (...) a partir do que eles sabem, cada um traz a sua experiência de vida, os conhecimentos que tem sobre aquela questão ou atividade e depois partilham e a partir daí dá-se início à investigação. Começam por procurar, investigar, tentando obter as respostas”.
	Conceções de aprendizagem (AA - CA)	“... a planificação é uma forma de eles aprenderem, em que todos participam e escolhem aquilo que querem fazer (...) através da reflexão, as crianças conseguem perceber porque surgiu aquele conflito entre eles, e como o resolver (...) nesta instituição, seguimos muito essa metodologia, o planifica, o avalia, o reflete em que eles aprendem em todos esses momentos.
	Características do grupo (AA - CG)	“... capacidade e vontade para comunicar, o serem curiosos, ativos e o interesse na experimentação e exploração”.
		“... a criança consegue perceber como se aprende, como é que pode aprender, através do processo de descoberta, de investigação (...) aprendem porque sabem que podem ver no outro uma oportunidade de aprendizagem, no sentido que o

	<p>Estratégias para aprender a aprender (AA - EAA)</p>	<p>outro tem sempre algo a acrescentar (...) é através da descoberta, da investigação e da interação que as crianças aprendem a aprender (...) eles percebem que podem aprender através dos livros, que podem ir à internet, que podem sair da sala para ir procurar uma resposta para uma questão eu eles tenham (...) não é nada que lhes é transmitido, são eles que constroem e sabem como é hão-de aprender”.</p>
--	--	--

Na categoria da *participação das crianças*, a sua primeira subcategoria diz respeito ao *conceito de participação* a educadora mostra que sabe caracterizar o conceito bem como sabe elencar o que é mais importante no mesmo. No que concerne à *participação das crianças*, a entrevistada destaca a partilha das experiências pessoais, o fazer escolhas sobre o que quer fazer e assumir responsabilidades na sala como algo que dê voz ativa às crianças. Na subcategoria *instrumentos de organização social do grupo* a profissional de educação afirma assertivamente que o quadro das tarefas, o calendário e o quadro de presenças como algo benéfico para as crianças, no sentido que estas sentem-se elementos integrantes e participantes do grupo. Na *garantia dos direitos das crianças*, a educadora destaca a igualdade de oportunidades para todas as crianças, aceitando a diferença, costumes e cultura dos mesmos. Revela também qual deve ser o papel dos profissionais de educação, uma vez que, devem garantir o bem-estar físico e emocional das crianças. A *seleção das aprendizagens* é feita, segundo a educadora, como algo motivador e que parta das crianças, e devem ter a intenção de trazer algo de novo nas aprendizagens das crianças, tentando, sempre que possível abranger mais uma área de desenvolvimento. Por último, na subcategoria da *participação em prática* a entrevistada salienta que o momento em que se pode destacar mais a participação das crianças é no acolhimento, em que esta partilha, faz escolhas e toma decisões. Na relação entre pares e em pequenos grupos, também se pode desenvolver a participação.

A segunda categoria abordada nesta investigação debruça-se sobre *como a criança aprende a aprender* e, desta forma a primeira subcategoria é a nível da *documentação* em que, após análise da resposta da educadora, constatamos que a documentação por fotografias, registos ou desenhos feitos pelas crianças são a melhor estratégia, dado que, a criança quando volta a olhar para os documentos, consegue relembrar-se do que fez e assim, a educadora afirma que as crianças aprendem. A resposta da entrevistada à subcategoria *desenvolvimento das aprendizagens* demonstra o tipo de conhecimentos que a mesma tem sobre cada criança, bem como os métodos de trabalho existentes na instituição, uma vez que, as aprendizagens iniciam-se com uma

partilha de conhecimentos entre as crianças, posteriormente uma discussão sobre os mesmo e assim dá-se início à investigação. Desta forma, as crianças procuram, investigam e chegam às suas respostas. No que concerne às *concepções de aprendizagem*, a educadora salienta a planificação, a avaliação e a reflexão como desencadeadores de aprendizagem. As crianças participam na planificação dizendo o que querem fazer, avaliam o que correu bem ou mal nas atividades e refletem sobre comportamentos ou acções. Para as crianças estarem aptas para a aprendizagem é benéfico que as crianças tenham vontade e capacidade para comunicar, bem como serem curiosos no processo de exploração e experimentação. Na última subcategoria acerca do *aprender a aprender*, a educadora tem uma ideia muito clara acerca deste tópico, dado que a criança vê no outro uma oportunidade de aprendizagem, ou seja, aprendem através da interacção, da descoberta e da investigação em livros, internet, fora da sala. Por último, a educadora refere que nada lhes deve ser transmitido, tendo de ser as próprias crianças a construírem o saber.

Após a análise da entrevista e da reunião dos aspetos fulcrais da mesma no quadro de análise concetual para uma melhor interpretação, conseguimos concluir que a educadora faz observações constantes, reflectindo acerca da sua prática, bem como, do feedback que as crianças dão. Demonstra uma grande preocupação em dar voz às crianças, respeitando sempre a individualidade de cada uma e, desta forma, estimula a participação das mesmas para que elas se sintam valorizadas e parte integrante do grupo de sala.

Como já foi referido, apesar de muitas das atividades não terem sido programadas pela educadora, tendo sido de carácter emergente, a mesma já teve de ter feito um trabalho prévio com as crianças para que as estas consigam desenvolver este tipo de aprendizagens. No entanto, nas atividades programadas, a educadora realiza um trabalho completo com as crianças para que estas consigam retirar da atividade aprendizagens significativos, tendo sempre em atenção o fator surpresa, algo muito atractivo para este grupo.

1.2. Sala de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Descrição e análise dos dados da grelha de observação

Tal como na EPE, no 1º CEB as grelhas de observação foram aplicadas com o mesmo intuito: caracterizar a participação da criança no processo de aprender a aprender.

Antes de serem aplicadas, foi realizado um pré-teste recorrendo a uma professora do 1ºCEB, com o objetivo de perceber se as dimensões e os indicadores estavam em concordância com este ciclo de estudo. Uma vez que estava, não se efectuou qualquer alteração na grelha de observação anteriormente descrita.

Estas observações, contrariamente às da Educação Pré-Escolar, foram registadas numa turma de 3º ano ao longo do ano letivo, contemplando o 3º e 4º semestre (c.f. anexo 5).

Quadro 3. Quadro de análise categorial da Grelha de Observação- Possibilidades de participação: como as crianças aprendem a aprender – Professor/Crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS	Nº TOTAL DE EVIDÊNCIAS
	Aprender sozinho ou em grupo de pares	Acontecimento: M. pergunta ao professor qual a estratégia para aprender os múltiplos de 5. Resposta: Professor diz à aluna para procurar a informação que procura nos placards da sala. Acontecimento: Professor constatou que os alunos têm dificuldade em ajudarem-se mutuamente Resposta: Professor modifica várias vezes a sala para as crianças se relacionarem entre elas e ouvirem diferentes opiniões. Acontecimento: Professor estava a escrever no quadro a matéria a leccionar e o T. perguntou ao professor: “Eiii, ó professor, como vou decorar isto tudo para o teste?” Resposta: I. responde: “A minha mãe ensinou-me a fazer esquemas resumidos, temos de fazer um”	5

PROCESSO		<p>Acontecimento: Num jogo de consolidação, o professor percebeu que existiam crianças em diferentes níveis de aprendizagem.</p> <p>Reposta: Na substituição do jogo individual, o professor criou grupos em pares (alunos com mais dificuldades juntamente com alunos com menos dificuldades) e juntos responderam às questões.</p>	
		<p>Acontecimento: Na realização de uma ficha de consolidação, a A. levanta-se e vai para junto dos placards procurar a sua resposta.</p> <p>Reposta: Professor felicita atitude e ação da A. em ter ido procurar a sua resposta.</p>	
	Aprender através do apoio de um adulto		0
	Aprender através da direcção de um adulto		0
MÉTODO	Descoberta, exploração, pesquisa, construção	<p>Acontecimento: TF, perguntou ao professor qual era o tipo de respiração dos peixes e das cobras.</p> <p>Resposta: Professor propôs ao aluno realizar, em casa, uma pesquisa nos livros ou na internet para posterior apresentação à turma.</p>	6
		<p>Acontecimento: Um grupo de crianças tinha curiosidade acerca de conteúdos não pertencentes ao programa</p> <p>Resposta: Professor implementou uma hora semanal para as crianças pesquisarem sobre esses temas e posterior apresentação.</p>	
		<p>Acontecimento: São divididos temas de Estudo do Meio pelos grupos de trabalho para investigação.</p> <p>Resposta: Professor dispensa duas aulas para as crianças pesquisarem e criarem materiais manipuláveis para as suas apresentações.</p>	
		<p>Comportamento: Numa aula de estudo do meio TF. Pergunta o que são aeroplanos.</p> <p>Resposta: Professor deu ao aluno esse tema para pesquisa em casa e na aula seguinte apresentou à turma os seus conhecimentos.</p>	
		<p>Acontecimento: Sempre que é introduzido um novo conteúdo de matemática ou estudo do meio, uma criança fica responsável por criar cartazes e placards.</p> <p>Resposta: As crianças fazem essas investigações e construções em casa e na aula seguinte apresentam à turma o resultado final</p>	
		Acontecimento: Professor chega à sala e diz que não sabe que disciplina vai	

		<p>lecionar nem sabe nada acerca dos conteúdos.</p> <p>Resposta: Os alunos têm ao seu alcance os manuais, dicionários, tablets para investigarem, durante 20 minutos sobre o tema que o professor disse. No fim desse tempo, os alunos organizaram-se e deram a aula.</p>	
	<p>Aprender através da transmissão de um adulto</p>	<p>Comportamento: R. pergunta ao professor como vai saber a tabuada decor</p> <p>Resposta: Professor diz que a única forma de saber a tabuada é escrevê-la várias vezes até decorá-la.</p>	1
MOTIVAÇÃO	<p>Aprender por desejo de aceder ao conhecimento em resposta à necessidades e interesses</p>	<p>Acontecimento: O professor pergunta aos alunos como querem que a aula, do dia seguinte, de Estudo do Meio seja lecionada</p> <p>Resposta: Os alunos respondem que queriam ir para o exterior e o professor planeou um teatro para leccionarem os primeiros socorros.</p> <p>Comportamento: Professor constatou que a FR, estava com dificuldades no algoritmo da multiplicação</p> <p>Resposta: Professor criou um jogo virtual em que todos os alunos pudessem jogar no seu tablet, colmatando as dificuldades individuais.</p> <p>Comportamento: Professor apercebe-se que existem alunos que têm dificuldades em várias vertentes: concentração, raciocínio, equilíbrio...</p> <p>Resposta: Professor cria uma aula de estações em que em cada uma, o aluno fica na área onde tem mais dificuldades.</p> <p>Comportamento: Professor constatou que os alunos andavam muito entusiasmados com o projeto dos lanches saudáveis.</p> <p>Resposta: Para introduzir o texto instrucional, o professor prepara uma aula de culinária com esse tipo de texto (receita).</p>	4
	<p>Aprender por exigência/demanda do adulto</p>		0
FUNÇÃO	<p>Aprender como capacidade adaptativa (transferência, autonomia,</p>	<p>Acontecimento: M, afirma, na sala de aula, que o Pai Natal não existe.</p> <p>Resposta: Professor desencadeia um diálogo com os alunos acerca da crença de cada criança</p> <p>Acontecimento: Numa leitura de um texto de português, o professor pergunta aos alunos se a atitude da personagem da história tinha sido a mais correta</p> <p>Resposta: Surgiu um debate na sala sobre os padrões de beleza que a sociedade impõe e são postas várias opiniões de diferentes origens.</p> <p>Acontecimento: F., entrou na sala e diz que não gostou que o Donald Thrump</p>	

	crítica)	tivesse sido eleito presidente porque ele era mau e contra pessoas de outras religiões e raças. Resposta: Professor criou um pequeno debate mostrando na internet o discurso de Donald Thrupm e, as crianças analisaram as suas atitudes.	4
		Acontecimento: Professor constatou que algumas crianças deveriam trabalhar melhor os valores (respeito, honestidade, compreensão...) Resposta: O professor criou vários cartões com situações problemáticas onde estivessem presente falta de valores e os alunos teriam de reescrever a situação, alterando a ação errada. No fim, houve uma discussão de ideias.	
	Aprender como forma de reproduzir conhecimento		0

Durante o terceiro semestre de observação, foi possível verificar que o professor do 1º CEB dá importância à voz do aluno e ao contributo que este pode dar nas suas aulas, permitindo à criança ter um papel mais ativo na sua aprendizagem.

Relativamente ao aprender a aprender verificamos que in/voluntariamente o professor preocupa-se em arranjar as ferramentas necessárias para que as crianças construam o seu próprio conhecimento. Ao longo deste terceiro semestre de observações, constatamos que maioritariamente das ações são programadas pelo professor, não sendo de carácter emergente. Podemos assim concluir que o professor planifica e orienta as suas aulas com o propósito de fornecer aos seus alunos várias formas de aprender a aprender.

Através do preenchimento das grelhas de observação, procedemos à sua análise e, relativamente à sua estrutura podemos afirmar que todas as categorias constituintes da mesma têm observações realizadas na sala.

Analisando mais detalhadamente cada categoria, no que concerne ao *processo* em todas as observações o professor nunca dá as respostas que os alunos pretendem mas sim faz com que estes recorram a estratégias para obterem as suas respostas como (placards, colegas da sala, jogos).

No respeitante ao *método* é onde se verifica o maior número de observações, e apesar da obrigatoriedade de cumprir o currículo, apenas se verificou uma observação em que o aluno aprendeu através da transmissão de um adulto facto este que pode ser

irrelevante dadas as outras observações serem positivas. No entanto, o professor acha pertinente a descoberta e a exploração de alguns assuntos do interesse das crianças. Assim, sempre que possível, o professor deixa os alunos explorarem, pesquisarem assuntos que sejam do seu interesse.

Relativamente à *motivação*, o número de evidências registadas não vai ao encontro do que é visto na prática, uma vez que, o professor preocupa-se em lecionar as aulas, sempre que possível, aproximado aos interesses das crianças. Este facto é verificado, maioritariamente, nas aulas de estudo do meio, uma vez que, são de carácter mais livre, não sendo imposto um tipo de ensino como na disciplina de português e de matemática.

Por último, na categoria *função* verificamos que as perguntas ou os assuntos a debater são mais pertinentes e mais complexos do que as observadas na Educação Pré-escolar. Porém, nos problemas existentes, o professor nunca refere o que é certo ou errado nem o que se deve ou não fazer em qualquer circunstância. As crianças refletem acerca do assunto debatido e concluem que pode não existir uma resposta correta para uma situação.

De uma forma geral, podemos concluir que o maior número de observações teve lugar na dimensão do processo, mais concretamente no indicador aprende sozinho ou em grupo de pares e na dimensão método, no indicador descoberta, exploração, pesquisa e construção. Apesar de em todas as dimensões existirem observações, o mesmo não se verifica em todos os indicadores, uma vez que, alguns desses são de natureza passiva, ou seja, não visa a participação ou a análise crítica do aluno.

1.2.2. Descrição e análise da entrevista realizada ao Professor Cooperante

A entrevista realizada ao professor cooperante, encontra-se dividida em duas grandes categorias: de que forma é que o professor geria e dava importância à participação da turma e, proporcionava estratégias ou ferramentas para os seus alunos aprenderem a aprender.

Como na entrevista à educadora cooperante foi necessário um pré-teste, nesta entrevista era imprescindível a realização do mesmo. Assim, foi realizado um pré teste a

outra professora da instituição como o propósito de perceber se era necessário adequar alguma pergunta ao contexto ou até mesmo retirar a questão. Após o pré-teste apercebemo-nos que quase todas as questões foram adaptadas ao contexto, todavia, a questão que dizia respeito ao tipo de documentação utilizada foi retirada, dado que a turma utiliza sempre o mesmo tipo de documentação.

A primeira questão colocada ao professor cooperante dizia respeito ao conceito de participação em que este deu uma definição bem clara e concisa, afirmando que “é ser parte ativa da de algo ou alguma coisa”. Realça também que “no caso das crianças é o que as integra”.

Quando questionado acerca dos momentos em que as crianças participam, o professor deu vários exemplos da sua prática, frisando que “participam em diferentes níveis”. Como exemplos, destaca “momentos em que elas decidem projetos que gostariam de desenvolver, desde a escolha do tema até ao desenho do projeto”; “os alunos idealizam e constroem os cartazes e apontamentos utilizados na sala”; “a sua opinião também é escutada aquando da definição da organização da sala”; e, por último “na escolha do local onde querem trabalhar e na existência ou não de música durante as aulas”.

A questão seguinte era relativa aos instrumentos de organização da turma, ao qual obteve-se a seguinte resposta “tem uma base de trabalho muito simples, assentando em duas máximas: máxima liberdade, máxima responsabilidade; e faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti”. “Existe uma dinâmica que potencia a consciência cívica... tudo é falado e discutido, procurando que a posição do adulto seja de mediador de conflitos e não de juiz”.

O entrevistado foi interrogado sobre os direitos das crianças e como eles estavam garantidos na sala, salientando que “desde logo, estando a criança na escola, o direito à educação está garantido”. Afirma que outros direitos também estão presentes como o direito a brincar, a ter opinião e à não discriminação.

Aquando questionado sobre o processo de seleção dos conteúdos a trabalhar, o professor refere que são “elaborados pelos professores que trabalham directamente com a turma”. Menciona também que é realizada uma planificação anual e posteriormente os conteúdos são organizados em planificações semanais.

Relativamente à questão “em que momentos é que a participação da criança está presente”, o profissional de educação constata que “em todos aqueles que são parte ativa

da sua aprendizagem: nas brincadeiras, no relacionamento com os colegas, nas suas opiniões”.

A última questão acerca do primeiro tema “participação da criança” recaiu sobre que intencionalidade é dada nas atividades orientadas, este salientou que “qualquer atividade seja ela mais ou menos orientada visa sempre a participação da criança, na medida que são elas o centro da aprendizagem”. Consigna também que “a intencionalidade será sempre o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças”.

O segundo tema, recaía sobre o “aprender a aprender” em que o professor é questionado sobre como se dá início à aprendizagem de um conteúdo. Nesta questão, o professor explicita vários exemplos de como se poderá iniciar, como: “explicação do conceito utilizando um vídeo, uma imagem, um esquema ou até mesmo um relato oral; pede-se ao aluno para falar sobre o que ele sabe sobre aquela temática e a partir daí faz-se a exploração; antecipar conteúdos, em que damos a conhecer ao aluno o que será trabalhado, permitindo que ele tenha prévio acesso ao conteúdo”.

Acerca das concepções de aprendizagens mais adequadas, o professor salienta que estas são “um conjunto de valores, ideias, estratégias e atividades que estão subjacentes a um ideal de ensino.” Destaca também, que através da sua experiência “a melhor opção é um bocadinho de cada que irá permitir o desenvolvimento mais equilibrado por parte do aluno”.

A questão seguinte diz respeito ao processo normal da aprendizagem de uma criança, no qual, obteve-se a seguinte resposta: “Não existe uma forma de aprendizagem, esta é feita através de vários canais que têm de ser diagnosticados pelo professor”. Nesta pergunta, o professor também dá alguns exemplos concretos, como: “existem crianças que aprender através do diálogo e outras onde se tem de privilegiar a manipulação e a experimentação”. Refere também que o processo normal poderá passar por “na curiosidade da criança que depois se propiciará uma necessidade de investigar e procurar respostas para essa mesma curiosidade”.

Quando confrontado sobre as características da turma que fazem com que a participação seja valorizada, o professor revela que “uma turma motivada, proactiva e crítica relativamente à sua aprendizagem acaba sempre por desenvolver uma participação positiva”. Adianta também que “acredito que a valorização da participação dos alunos advém da sinceridade com que o professor escuta os alunos e valoriza as suas intervenções”. Contudo, reitera que “ainda que nem sempre seja possível fazê-lo”.

A questão final, dizia respeito à forma como as crianças aprendem a aprender, desta forma, o professor cooperante, responde que “as crianças aprendem a aprender quando estão sujeitas e entregues a elas mesmas”. Refere como exemplo da prática “é consensual que se deve desenvolver valores de cidadania, no entanto, é muito comum que esses valores sejam debitados pelo professor mas que não sejam vividos pelos alunos”. Por último, afirma que “não significa que o papel do professor não seja de mediador e muitas vezes de juiz mas não o será sempre e pretende-se que com o passar do tempo haja maior poder de decisão consciente por parte dos alunos”.

Assim como na entrevista realizada à educadora cooperante, esta entrevista também foi transcrita em texto e seguidamente foram efetuados os cortes necessários ao mesmo. O quadro seguinte está dividido da mesma forma que o da educação pré-escolar, contendo, duas categorias onde constam os temas principais desta investigação e dez subcategorias em que está representado o assunto de cada pergunta. Algumas perguntas foram associadas a outras, visto que, o assunto seria o mesmo. Na última coluna, constam as evidências, ou seja, excertos da resposta do professor cooperante que responder de forma concreta à categoria e subcategoria.

Quadro 4. Quadro de análise categorial da entrevista ao professor cooperante

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EVIDÊNCIAS
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS (PC)	Conceito de Participação (PC - CP)	“Participação significa fazer parte, ser parte ativa de algo ou alguma coisa. No caso das crianças tem a ver com tudo aquilo que as integra e nas quais desempenham um papel que poderá ser direto ou indireto”.
	Participação das crianças (PC - PC)	“As crianças participam em diferentes níveis (...) acontecem em momentos de sala de aula em que respondem a algo. Claro que esta poderá ser espontânea ou induzida, quando queremos que aquela criança específica nos responda a alguma coisa. (...) Elas decidem projetos que gostariam de desenvolver e tratam de todo o “processo”, desde a escolha do tema até ao desenho do próprio projeto. (...) São também os alunos que idealizam e constroem os cartazes e os apontamentos que utilizamos na sala de aula. A sua opinião é também escutada aquando da definição da organização do espaço da sala de aula. (...) na escolha do local onde querem trabalhar e na existência ou não de música durante as aulas”.
	Instrumentos de organização social do	“ (...) tem uma base de trabalho muito simples que assenta nas máximas de “máxima liberdade, máxima responsabilidade” e “faz aos outros o que

	grupo (PC - IOSG)	gostarias que os outros te fizessem a ti”. (...) não existem “instrumentos”, existe uma dinâmica que potencia a consciência cívica de que vivemos em grupo e temos de nos adaptar aos outros (...) Tudo é falado e discutido, procurando que a posição do adulto seja de mediador de conflitos e não de juiz”.
	Garantias dos direitos das crianças (PC - GDC)	“Desde logo, estando a criança na escola, o direito à educação está garantido (...) existem muitos outros direitos que também estão consagrados como o direito a brincar, a ter amigos, o direito a ter opinião, direito à não discriminação.”
	Seleção das aprendizagens (PC - SA)	“Os conteúdos a trabalhar são elaborados pelos professores que trabalham diretamente com a turma aquando da planificação anual e depois são organizados nas planificações semanais”.
	Participação em prática (PC - PP)	“Em todos aqueles em que elas são parte ativa da sua aprendizagem, das suas brincadeiras, do seu relacionamento com os colegas, das suas opiniões (...) está presente em quase todos os momentos”. Qualquer atividade seja ela mais ou menos orientada visa sempre a participação das crianças, na medida em que são elas o centro da aprendizagem. A intencionalidade (...) será sempre o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças.
APRENDER A APRENDER (AA)	Desenvolvimento das aprendizagens (AA - DA)	Existem várias dinâmicas (...) explicação do conceito a trabalhar utilizando um vídeo, uma imagem, um esquema ou até mesmo um relato oral. (...) pede-se ao aluno para falar sobre o que ele sabe sobre aquele conteúdo e parte-se daí para a exploração do mesmo. (...) antecipar conteúdos, dando a conhecer ao aluno o que será trabalhando e permitindo que antecipadamente ele tenha acesso a material”.
	Conceções de aprendizagem (AA - CA)	(...) são um conjunto de valores, ideias, estratégias e atividades que estão subjacentes a uma ideia ou ideal de ensino. Na minha opinião, a melhor conceção de aprendizagem é uma mescla de todas as existentes, na medida em que cada “corrente” tem as suas vantagens e as suas limitações (...) irá permitir o desenvolvimento mais equilibrado por parte do aluno”.
	Processo de Aprendizagem (AA - PA)	Não existe uma forma de aprendizagem, esta é feita através de vários “canais” que têm de ser diagnosticados pelo professor. Existem crianças que aprendem, preferencialmente, de forma oral através do diálogo, existem outras onde se tem de privilegiar a manipulação e experimentação. (...) acredito que o processo normal assenta em primeiro lugar na curiosidade da criança que depois propiciara uma necessidade de investigar e procurar respostas para essa

		mesma curiosidade.
	Características do grupo (AA - CG)	Uma turma motivada, proativa, criativa e crítica relativamente à sua aprendizagem acaba sempre por desenvolver uma participação (...) procuro ouvir os alunos e dar feedback relativamente às suas opiniões. Muitas vezes, as suas sugestões são aceites e implementadas, quer seja em termos de regras de sala de aula ou até de atividades. (...) a valorização da participação dos alunos advém da sinceridade com o professor escuta os alunos e valoriza as suas intervenções, ainda que nem sempre seja possível fazê-lo.
	Estratégias para aprender a aprender (AA - EAA)	As crianças aprendem a aprender quando estão sujeitas a entregues a elas mesmas. (...) é consensual que se deve desenvolver valores de cidadania, no entanto á muito comum que esses valores sejam “debitados” pelo professor mas que não sejam “vividos” pelos alunos. (...) não significa que o papel do professor não seja de mediador e muitas vezes de juiz mas não o será sempre e pretende-se que com o passar do tempo cada vez haja maior poder de decisão consciente por parte dos alunos.

Após a análise categorial da entrevista conseguimos verificar que na categoria *conceito de participação*, o professor cooperante dá uma resposta clara e assertiva quando ao que para ele é a participação da criança. Na participação das crianças, o professor descreve os momentos em que as crianças participam, bem como, refere algumas ferramentas que as crianças utilizam para a aprender. Nesta subcategoria conseguimos também perceber que o professor dá autonomia suficiente ao grupo para tomarem as suas próprias decisões.

Relativamente aos instrumentos de organização social do grupo, o docente delega a dinâmica do grupo ao próprio grupo, tornando-se eles responsáveis pelas suas decisões e refere que o papel do adulto é de mero mediador e não de juiz, algo já falado na fundamentação teórica desta investigação.

Na subcategoria dos direitos das crianças, apenas são abordados alguns dos direito, não referindo como são postos em prática. No entanto, constata que o principal direito está assegurado: o direito à educação. Quando é confrontado sobre a seleção das aprendizagens apenas refere que quem seleciona os conteúdos são os titulares de turma,

o que é algo positivo, não deixando essa tarefa para alguém que não tenha contacto com os alunos.

Na última subcategoria da categoria participação das crianças, o docente visa que a participação está presente em todos os momentos em que as crianças são parte ativa da sua aprendizagem. Podemos assim concluir que este professor tem bem presente a importância de dar voz às crianças, fazendo um relato bem realista do que é a prática.

Na primeira subcategoria do aprender a aprender, é visível que o professor dá exemplos da sua prática para responder às questões, facilitando o processo visual do acontecimento. E no desenvolvimento das aprendizagens não dá apenas um exemplo mas sim vários, uma vez que, apesar de dar participação às crianças também atende às suas particularidades, realçando a diferenciação pedagógica.

Na subcategoria das concepções de aprendizagem, o professor apresenta uma visão muito realista do contexto profissionalizante, dado que, como todas têm as suas vantagens e desvantagens utiliza-se o melhor de todos os mundos, “uma mescla de todas as existentes” para permitir o melhor desenvolvimento de todas as crianças.

O professor reitera que não existe um processo normal de aprendizagem, no entanto, defende que esse processo deveria partir da curiosidade da criança para posteriormente investigar e procurar respostas. A resposta a esta questão vai ao encontro das observações realizadas uma vez que, existe um grande número de observações no método (investigação, pesquisa e construção) e na motivação (necessidades e interesses da criança). Concluímos assim que o professor para além de defender esta teoria também consegue transpô-la para a sua prática.

Na penúltima categoria, respeitante às características do grupo, o professor declara que uma turma motivada, proactiva e criativa são as características mais importantes. No entanto, e, sendo este professor realista das suas capacidades e fraquezas valoriza a opinião das crianças e implementa várias sugestões das mesmas, porém, nem sempre é possível fazê-lo.

Como última subcategoria tínhamos as estratégias para aprender a aprender, o docente em apenas uma frase conseguiu sintetizar esta categoria afirmando que “é quando as crianças estão sujeitas e entregues a elas mesmas”. Ou seja, o professor tem

bem presente esta noção e ao longo da sua intervenção, vai instigando as crianças a procurar, a criticar, a aprender várias técnicas para aprender para, num futuro conseguir fazê-lo cada vez mais autonomamente as tarefas, seleccionando a ferramenta mais útil para si.

1.3. Análise comparativa dos dados recolhidos

Ao longo do segundo semestre foram realizadas observações da ação do educador, bem como das crianças para posterior preenchimento das grelhas. Neste sentido, este preenchimento foi antecedente à realização da entrevista, dado que, esta só foi realizada aquando da finalização da prática de ensino supervisionada, para que não houvesse qualquer tipo de influência na prática pedagógica da educadora cooperante.

Com a análise categorial da grelha de observação, pode-se concluir que a educadora tem uma grande preocupação em proporcionar à criança diferentes formas de aprender, o que vai ao encontro das características das mesmas, no sentido que, todas as crianças são diferentes, tendo ritmos de aprendizagens e características diferentes. Assim sendo, o educador empenha-se de forma a chegar a todas as crianças e, uma das opções recai sobre as diferentes formas que a criança aprende a aprender.

Relativamente à análise da entrevista, a educadora em muitas das suas respostas salientava o facto de ser muito importante a consideração pela criança, assim como a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não ter sido referido pela educadora, pelo seu discurso conseguiu-se perceber que a mesma adota o currículo emergente como forma de dar resposta às necessidades das crianças. Aspeto esse também muito evidenciado nas grelhas de observação.

Fazendo uma relação acerca das grelhas de observação com a entrevista realizada no final do ano letivo, poderíamos estar à espera de alguma discrepância sobre o que foi observado na prática ao longo de vários meses, do que foi retratado. Porém, após uma reflexão dos dois instrumentos, é de notar uma grande complementaridade entre os mesmos, no sentido que, o que foi observado foi ao encontro do que foi dito pela educadora. Assim sendo, um ponto de concordância entre os dois incide sobre a aprendizagem e da relação entre pares, dado que, nas grelhas de observação foi uma categoria onde obteve mais observações e, na entrevista na subcategoria *estratégias para aprender a aprender*, a educadora refere que uma delas é a interação entre os pares, uma vez que, cada criança tem sempre algo a acrescentar. É na categoria *método* das grelhas de observação que também se obteve grande número de observações, concluindo-se que as crianças sabem explorar, investigar e construir, indo, desta forma ao encontro da afirmação da educadora na entrevista “ é através da descoberta, da investigação e da interacção que as crianças aprendem a aprender (...) não é nada que lhes é transmitido, são eles que constroem e sabem como é que hão-de aprender”.

Em jeito de término, podemos concluir que a educadora para além de planificar, avaliar e refletir ainda o faz em conjunto com as crianças, tornando-as mais participativas, autónomas e futuros cidadãos mais críticos acerca do mundo que os rodeia. O que também podemos verificar na categoria *função* das grelhas de observação em que algumas crianças já questionam o porquê de muitos assuntos inerentes à sua idade, e os adultos terão de estar preparados para desenvolver nas crianças ferramentas para que estas sejam capazes de chegar às suas próprias conclusões.

Ao longo do terceiro e quarto semestre, foram realizadas as observações e a entrevista ao professor cooperante e, em jeito de conclusão verificamos que não existe desconcordância entre o que foi observado e o que foi defendido na entrevista. Verificamos também que o que o professor dá mais importância é a criança aprender sozinha ou com o auxílio dos pares (processo) e investigar e procurar o seu próprio conhecimento (método). Estas observações vão ao encontro do que o professor defende, passando por escolher o local onde querem aprender, qual o processo mais adequando a cada um (verbal, manipulativo, auditivo...). Constatamos, através das observações realizadas, que no 1º ciclo do ensino básico, é na disciplina de estudo do meio onde existe mais participação e intervenção das crianças no seu conhecimento.

Com os dados recolhidos conseguimos inferir que as observações retiradas são muito dispersas, ou seja, o professor preocupa-se em trabalhar todas estas categorias com as crianças e não focar-se em apenas uma. Desta forma, em todas as categorias são visíveis o cuidado com que o docente trabalha as crianças, procurando dar-lhes autonomia para as suas decisões.

Fazendo uma ponte entre as observações realizadas à educadora das observações realizadas ao professor, é de notar que, maioritariamente das ações da educadora são de carácter emergente, ao contrário das ações do professor, sendo estas mais programadas pelo mesmo, após visualização de atitudes, conversas e pedidos por parte dos alunos. Todavia é mais visível, na Educação Pré-Escolar o educador dar resposta à iniciativa das crianças, enquanto que no 1º ciclo do ensino básico é mais frequente as crianças darem resposta às atividades propostas pelo professor.

Também se verificou concordância em algumas respostas do educador e do professor, em que estas convergiam em respostas semelhantes, como por exemplo “Quais as características das crianças que fazem com que a participação seja valorizada”, ao qual a educadora responde “capacidade e vontade para comunicar, serem curiosos, ativos e o interesse na experimentação e exploração”; e o professor

responde algo semelhante como “uma turma motivada, proactiva criativa e crítica”.

Uma outra questão em que as opiniões são semelhantes diz respeito às concepções de aprendizagem, em que a educadora afirma que “metodologia de planificar, avaliar, e refletir em que eles aprendam em todos esses momentos” e o professor cooperante responde “uma mescla de todas as existentes, que irá permitir o desenvolvimento mais equilibrado por parte do aluno”.

Poderá colocar-se a seguinte questão: “Será que um educador/professor pode ser totalmente participativo ou transmissivo?” No caso do 1º ciclo do ensino básico existe uma maior tendência para a criança ser passiva, visto que, existe um currículo a cumprir e avaliações e metas a atingir. Aspeto este, que se verificou na grelha de observação, embora que em número muito reduzido, e na entrevista do professor quando afirma que “valorizo as suas intervenções, ainda que nem sempre seja possível fazê-lo”. Contudo, também na Educação pré-escolar se verificou alguns momentos de passividade ou transmissivo em que, por vezes o educador teve de ordenar sem explicar o porquê de a criança ter de tomar essa atitude.

O mais importante é o profissional da educação, seja educador ou professor, tomar consciência dos seus atos, e fazer a gestão que lhe parecer mais adequada em variadas situações. Não se pode afirmar, definitivamente, que os profissionais pratiquem totalmente uma metodologia ativa ou transmissiva, todavia têm consciência que, sempre que possível, devem ouvir a criança, proporcionando-lhes momentos de experienciação para a que a criança se desenvolva cada vez mais autonomamente e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda esta investigação, até agora apresentada, tinha como objetivo caracterizar as oportunidades de participação da criança no processo de ensino-aprendizagem: como a criança aprende a aprender em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Era necessário perceber se era dada, ou não, participação às crianças, fazendo que com estas tenham um papel ativo nas atividades, bem como, no grupo de sala. Para tal, foi necessário recorrer a instrumentos de investigação que visam avaliar esses mesmos aspectos.

Através da análise das grelhas de observação, bem como de uma entrevista realizada, conseguimos perceber que é muitas vezes através das partilhas (novidades, interesses, acontecimentos) das crianças que se desencadeia uma potencial situação de aprendizagem e, a criança tendo feito parte da escolha acaba por se sentir mais motivada em participar. Constatação que vai ao encontro da seguinte afirmação “o borbulhar de emoções começa no momento em que a criança partilha as suas novidades, as suas dúvidas, os seus sentimentos e as suas inquietudes” (De Mão Dadas, 2014, p. 112).

Uma vez que a criança é o centro da aprendizagem e é esta que escolhe e toma as decisões acerca do que quer fazer, torna-se importante colocar a seguinte questão: “Qual é o papel do educador na sala?”. Deste modo, o papel do professor “(...) é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e responder (...) sendo deste modo desenvolvido um processo de aprendizagem, (...) em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.15).

No respeitante ao aprender a aprender, ao longo da investigação fomos notando que poderia existir alguma confusão nesta temática. No entanto, verificamos que in/voluntariamente, a educadora e o professor são capazes de facultar às crianças experiências para que estas, no futuro consigam recorrer às mesmas para se tornarem, ao longo do tempo, cidadãos cada vez mais autónomos, críticos e participativos.

No início desta investigação estabelecemos vários objetivos específicos que queríamos ver respondidos no final deste trabalho. Assim sendo, estes objetivos diziam

respeito à caracterização da participação das crianças no processo de aprender a aprender. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar as oportunidades de participação do processo de ensino-aprendizagem.

Quer na EPE, quer no 1ºCEB, o educador e o professor davam oportunidades às crianças de participação. No caso da educação pre escolar, essa participação era mais visível em certos momentos do dia como: o acolhimento, a divisão das tarefas e posteriormente a reunião após as atividades, quer orientadas ou não orientadas. No 1º ciclo do ensino básico a participação é mais solicitada, não sendo tão espontânea como no grupo do pré-escolar. Porém, a mesma é visível nas aulas de projetos e de estudo do meio, em que as crianças criam objetos, estruturando todo o seu processo e pesquisam sobre os seus interesses.

- b) Descrever as oportunidades dadas às crianças de aprender a aprender;

Em ambas as valências, ambos os professores defendem que é através da experimentação que as crianças aprendem a aprender. Neste sentido, a educadora e o professor facultam às crianças oportunidades de aprenderem através das interações, das músicas, dos cartazes e placards, de debates, de resumos, livros, internet, jogos, observação, visitas de estudo para que estas, no futuro tenham um vasto leque de opções para aprenderem e seleccionarem a que melhor de adequa às suas características bem como ao conteúdo a trabalhar.

- c) Compreender qual a perspetiva do educador e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no respeitante às aprendizagens das crianças.

Os dois profissionais da educação trabalham no sentido de dar autonomia à criança, tornando-as responsáveis pelos seus atos e pelas suas escolhas. Quer a educadora, quer o professor dão liberdade total às crianças de escolherem o que querem fazer, sendo que, no fim terão de fazer uma reflexão sobre essa atividade ou ação. Empregando uma expressão utilizada pelo professor cooperante, ambos assentam na perspetiva de “máxima liberdade, máxima responsabilidade”.

Existe assim uma relação de dependência entre a participação da criança e o aprender a aprender, uma vez que, se o professor ou o educador ouvir a criança, escutar

o que ela tem a dizer, conseguimos planejar de uma forma mais motivadora as atividades propostas e, até mesmo criar atividades propostas pelas mesmas. Quanto mais experiências as crianças tiverem, mais facilmente conseguem, num futuro adequar as suas características ao que têm de aprender. Desta forma, se o professor der voz à criança, este vai conhecê-la, permitindo uma maior diversidade de ferramentas e instrumentos para aprenderem. A criança sabendo que o professor escutou a sua opinião, vai-se sentir mais motivada e predisposta à aprendizagem.

Sendo a criança um ser cheio de potencialidades e os profissionais com uma grande responsabilidade na participação e no desenvolvimento do aprender a aprender, sugerem-se mais investigações nesta área, uma vez que ainda existem poucas referências bibliográficas e estudos acerca deste tema. Seria interessante, desenvolver estudos que expliquem de uma forma muito prática o conceito de “Aprender a aprender” e como este pode ser aplicado em qualquer valência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. C. ; Masetto, M. T. (1990). *O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos*. São Paulo: MG
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Associação high scope portuguesa. (2015: s/p). Data de Consulta: 27 de Dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/>
- Associação de solidariedade social de mão dadas. (2014). *Pedagogia da Consideração Pela Criança: Inovar em Educação de Infância*. Porto: Edições Periódicas e Multimedia, Lda.
- Ball, S. J., GOODSON, I. F. (1985). *Understanding Teachers: Concepts and Contexts*. Philadelphia: The Falmer Press
- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan. R., Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan. R., Biklen. S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brock, A. (2011) *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Lisboa: Artmed
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70
- Cortesão, L. (1990). *Projecto, interface de expectativa e intervenção*. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de Projecto - Leituras Comentadas* Porto: Edições Afrontamento.

- Coutinho, A. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de Doutoramento) retirada do Repositório da Universidade do Minho.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>
- Craveiro, C. & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho (13 e 14 julho de 2016), pp. 111-122. Disponível em http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf
- De mãos dadas. (2014). *Pedagogia da Consideração Pela Criança: Inovar em Educação de Infância*. Porto: Edições Periódicas e Multimedia, Lda.
- Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de agosto;
- Dewey, J. (1992). *O sentido do projeto*. In M. M. E. Leite, *Trabalho de Projeto - Leituras comentadas* (pp. 15-18). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Donaldson (1979). *Children's minds*. London: Fontana.
- Duarte, N. (2001). *As pedagogias do aprender a aprender e alguma ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Universidade Estadual Paulista: Revista Brasileira de Educação
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, Personality and Development*. Sussex: Taylor & Francis
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. (2008). *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Revista Eletrônica de Educação, v.2 / n.2, 60-91.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: a new área of cognitive-development inquiry*. American Psychologist
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011) *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;
- Katz, L. (1999). *O que podemos aprender com Reggio Emilia*. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larkin, S. (2000). *How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher*. Comunicação apresentada na ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference, Leicester University)
- Le Gal, Jean. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leont'v, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress publishers.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez
- Mendonça, M. (1999). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: ASA.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1992). *Em comum assumimos uma educação democrática*. In MEM, *Cadernos de Formação Cooperativa*. Lisboa: MEM
- Oliveira-Formosinho (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Oliveira, Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora;

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira, M. H., Vasconcelos, T. (2010). *Os Portfólios Reflexivos Na Prática Pedagógica: implicações da participação do professor cooperante in Revista Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, Vol. X No1*, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira-formosinho, J., & formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In. J. O.-F. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. IN OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org.) *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Assumer une identité réflexive*. Educateur, nº2, 18 février.
- Pramling, I. (1988). *Developing children's thinking about their onw learning*. British Journal of Educational Psychology.
- Quivy, R.; Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Salvador, C. C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Education*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Sarmento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2004). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Porto.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

- Soares, N. F., Tomás, C. (2004). *Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos de acção, da participação do protagonismo social e político das crianças*. Porto: ASA Editores;
- Sousa F., A. (2004). *Os direitos das crianças no contexto das instituições democráticas*. In J. Oliveira-Formosinho. *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta
- Tomás, C. (2007) *Participação não tem idade; Participação das crianças e cidadania da infância*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho Por Projectos Na Educação De Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular (DGIDC).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Woodhead, M., Faulkner, D. (2000). *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*. In P. Christensen e A. James. *Research with children*. London: Routledge/Falmer.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

SEMANA	16 de Novembro a 20 de Novembro	SALA	Mista 5	ANO LECTIVO	2015/2016
---------------	------------------------------------	-------------	---------	--------------------	-----------

REGISTOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS (SIGNIFICATIVAS)
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Plástica: Desenho Insuflável; • Iniciação dos ensaios para a Festa de Natal; • Dia nacional do Pijama: Direitos da Criança
PROJETOS
OBSERVAÇÃO / ESCUTA DAS CRIANÇAS
<p><u>Conversa sobre os registos que tinham feito</u></p> <p>"A banda está nas festas" Mafalda L.</p> <p>"Na banda vão os senhores a tocar trompete e violino e as pessoas" João Maria</p> <p>"Na banda os senhores não tocam violino. Só tocam trompete" Francisca</p> <p>"A banda é uma festa" Duarte</p> <p><u>Diálogo ao acordar</u></p> <p>Ao acordar o Guilherme perguntou:</p> <p>"Que barulho é este"</p> <p>"São os senhores a cortar os ramos das árvores, lá fora" Andreia</p> <p>"Os senhores cortam os ramos das árvores, para elas crescerem" Mafalda Moreira</p> <p><u>Atividade do desenho insuflável</u></p> <p>"Eu fiz uma árvore e os homens a cortar os ramos" Duarte</p> <p>"Os homens cortam os ramos para elas crescerem" Francisca</p> <p>"Desenhei uma árvore grande mas às vezes ficam sem ramos" João Maria</p> <p>"É uma árvore com os ramos cortados" Maria Inês</p> <p><u>Visita ao exterior para ver as árvore</u></p> <p>"Olha Marta! Esta é muito grande e gorda. Está partida" Paulo</p> <p>"As folhas do chão estão a voar muito com o vento" Gonçalo G.</p> <p>"Em baixo esta árvore é muito pequenina mas em cima tem muitos ramos e folhas " Maria Inês</p>
AValiação DOS PROJETOS / ATIVIDADES
<p>As atividades desta semana foram um pouco diferentes do habitual, facto esse muito importante para que as aprendizagens das crianças sejam o mais enriquecedoras possíveis. Assim sendo, uma das atividades mais significativas desta semana foi o desenho insuflável. Inicialmente, esta atividade seria de carácter livre, no entanto,</p>

e indo ao encontro ao currículo emergente, a atividade passou para um carácter orientado. Visto que foi presenciado, por parte da educadora um diálogo entre crianças, a equipa pedagógica achou o momento crucial para explorar esta temática. Esta atividade passou também por uma ida ao exterior, para as crianças poderem observar as árvores, como o tamanho, grossura, a quantidade de folhas e o estado dos ramos. Assim sendo, as crianças aderiram por completo a esta atividade, mais propriamente pela ida ao exterior, visto que, são poucas as vezes que as podem fazer. Faz parte dos planos da educadora e da estagiária, aproveitar a escuta para poder trabalhar algumas aprendizagens como foi o caso do “Porque cortam os ramos das árvores”.

Nesta semana, as crianças iriam iniciar os ensaios para a festa de Natal, no entanto, surgiu o aparecimento de um professor voluntário de Educação Física para dar a sessão de motricidade às crianças. Desta forma, o ensaio foi adiado para a semana seguinte, constando na planificação abaixo.

O Dia Nacional do Pijama foi o dia mais aguardado pelas crianças, no sentido de que as mesmas teriam de vir com pijama vestido, algo que não aconteceria num dia normal de brincadeira. As crianças neste dia estavam muito agitadas, alegres e entusiasmadas com o que iria decorrer ao longo do dia. De manhã, as crianças juntaram-se a outra sala e ouviram uma história dramatizada pela mesma educadora “A aranha delicada”. Devido à extensão da história, muitas crianças da nossa sala foram perdendo o interesse, no entanto, essa atenção era logo captada pela educadora por um levantamento de voz, uma entoação diferente, um simples gesto. Posteriormente, as crianças foram beber chá e comer bolachinhas. As crianças neste momento estavam muito felizes pois as mesas do refeitório foram todas juntas, o que permitiu uma maior interacção entre as duas salas, bem como, num pequeno grupo. Por último, as crianças aproveitaram para correr um pouco no exterior, dado que o tempo estava favorável para tal. Este dia foi planeado para e com as crianças, foi um dia de brincadeira, partilhas e muitos risos.

CONHECIMENTO DO MUNDO				LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO	CONHECIMENTO DO AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	DINAMISMO DAS INTER-RELAÇÕES NATURAL E SOCIAL		CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	RECONHECIMENTO E ESCRITA DE PALAVRAS	CONVENÇÕES GRÁFICAS	COMPREENSÃO DE DISCURSOS ORAIS E INTERAÇÃO VERBAL
EXPRESSÕES				MATEMÁTICA			
PLÁSTICA	DRAMÁTICA / TEATRO	MUSICAL	DANÇA	MOTORA	MÚMERO E OPERAÇÕES	GEOMETRIA E MEDIDA	ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				TIC			
IDENTIDADE E AUTO-ESTEIMA	INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA / CIDADANIA	INFORMAÇÃO	COMUNICAÇÃO	PRODUÇÃO	SEGURANÇA
PLANIFICAÇÃO							
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da teia do projecto “O que é uma banda de música?” • Elaboração de árvores através da Pintura • Hora do Conto: “O Gato Tagarela” • Dar banho às bonecas da área da casinha • Sessão de Motricidade: ensaio para a festa de Natal 							

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação de Matemática

Instituição Cooperante: -----

Supervisora: -----

Professor Cooperante: -----

Estagiária: Marta Gonçalves

Ano de escolaridade: 3º Ano

Nº. de alunos: 17

Data: 20/03/2017

Conteúdo	Metas Curriculares	Descrição da atividade	Avaliação	Duração	Recursos
NÚMEROS E OPERAÇÕES	- Identificar as frações decimais como as frações com denominadores iguais a 10, 100, 1000;	1. Escrita do plano de aula;	<u>Formativa:</u> - A avaliação será contínua, uma vez que, a estagiária após a resolução dos exercícios, os mesmos serão corrigidos na aula seguinte pelos alunos que os resolveram	10'	- Folha de respostas;
	- Representar as frações decimais como dízimas;	2. Deslocação para o exterior;		10'	- Materiais para os jogos: macaca, telefone, saltar à corda e jogo do berlinde;
	- Adicionar e subtrair números decimais utilizando os algoritmos;	3. Divisão da turma em 4 grupos;		15'	- Questões em cartões
	- Efetuar a decomposição decimal de um número racional representado como dízima;	4. Jogos tradicionais em 4 estações: - Macaca: Decomposição de números decimais e $<$, $>$ ou $=$		15'	
	- Reconhecer a ordem de grandeza entre décima, centésima e milésima;	- Telefone: algoritmo da subtração e adição com números decimais com leitura do resultado		15'	
- Realizar diferentes leituras de um	- Saltar à corda: circunferência e círculo; - Jogo do berlinde: frações	15'			

	<p>número decimal;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer noção de parte inteira e parte decimal de um número; - Efetuar adições, subtrações, multiplicações e divisões usando o algoritmo; - Classificar números decimais utilizando os sinais de $>$, $<$ e $=$; - Resolver situações problemáticas diversificadas, aplicando estratégias variadas. 	<p>5. Correção dos exercícios resolvidos anteriormente.</p>		<p>40'</p>	
--	---	---	--	------------	--

DESCRIÇÃO DA AULA DE MATEMÁTICA

A aula do dia 20 de março inicia-se pelas 8:30 com a escrita do plano de aula, em que os alunos têm de fazer a transcrição do mesmo no seu caderno diário.

Posteriormente, a turma será dividida em 4 grupos e deslocar-se-ão para o exterior para explicação do jogo. A atividade irá consistir na divisão de 4 estações em que cada um terá um jogo tradicional: o jogo da macaca, do telefone, saltar à corda e jogo do berlinde. Para a concretização da atividade, as regras serão iguais para cada jogo:

- Na macaca o grupo de alunos terá de lançar uma pedra e no número onde parar tirão de ir retirar a pergunta correspondente. Em grupo, fazem a resposta ao mesmo e assim sucessivamente. Nesta estação irão constar apenas decomposição de números decimais e sinais $<$, $>$ e $=$;
- No jogo do telefone, iniciar-se-á com um aluno dizer ao outro um algoritmo e o mesmo será dito até ao último. No final, têm de confirmar se o algoritmo se mantém o mesmo e fazer a resolução deste. Posteriormente, terão de fazer a leitura do mesmo.
- Saltar à corda, em que todos os elementos do grupo terão de se deslocar de uma ponta à outra do recreio e assim que cheguem, pegar num cartão e proceder à resposta do mesmo acerca do círculo e da circunferência;
- O jogo do berlinde será semelhante ao anterior, no entanto terão de deslocar o berlinde até ao local das questões e resolver as mesmas sobre frações, em que terão de corresponder a fração em número ao esquema desta.

No segundo bloco da aula, cada par de alunos irá seleccionar um exercício de cada conteúdo e irão explicar a resolução deste à turma. O objetivo não será corrigir antes de irem apresentar mas sim confrontarem-se com o exercício em si com a colaboração dos colegas.

ANEXO 3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Dimensões	Indicadores	Propostas das crianças ou atividades emergentes das crianças	O adulto negociou e/ou deu resposta à proposta da criança		Estratégias ou propostas emergentes sugeridas pelo adulto	Estratégias ou propostas programadas pelo adulto
			SIM	NÃO		
PROCESSO	Aprender sozinho ou em grupo de pares	Crianças vêm em grupo para o recreio e cheiram o ambiente, apercebendo-se que algo está fora do normal	X		A educadora vai questionando as crianças sobre o que estão a cheirar/observar e, as crianças discutem em grupo sobre o assunto	
		Criança pede para ir brincar para a área da casinha.	X		A educadora cedeu, no entanto perguntou o porquê, ao que a criança responde “A M. está lá e vai ajudar-me a tomar conta dos bebés”	
		Numa brincadeira na área da casinha, uma criança pergunta onde costumam arrumar os biberões.	X		A M., que é uma das crianças que mais frequenta a área referida, explicou ao amigo onde arrumam o biberão.	
		Uma senhora está a lavar o lago do			Crianças não sabem responder e	

	Aprender através do apoio de um adulto	recreio e a educadora questiona as crianças sobre o que a senhora está a fazer e para que está a executar aquela tarefa.	X		tomam a iniciativa de perguntar à senhora, ao qual, a mesma responde, explicando.	
						Educador observa que o G. tem dificuldade na aprendizagem dos números. O educador programa uma atividade que consistia numa música sobre números.
	Aprender através da direção de um adulto (apenas executa a tarefa do adulto)					
	Descoberta,	Numa atividade de exploração sobre caracóis, o G pede para ir lá fora buscar bichos sapateiros.	X		A educadora cede, dizendo que quando o amigo voltar vão observar as diferenças entre os animais.	

MÉTODO	exploração, pesquisa, construção	GR., pede para fazer um registo do que sabe acerca dos elefantes, uma vez que estava a ser alvo de investigação.	X		Num momento de transição a criança mostra aos amigos o que sabe, partilhando o conhecimento.	
		Criança pede para registar o que sabe na teia do projeto	X		A educadora deixa a criança fazê-lo registando fotograficamente o seu processo de escrita e desenho, uma vez que a criança registou o que sabia e o que tinha descoberto.	
						A educadora nota que algumas crianças ainda não se conhecem nas fotografias nem aos seus amigos. A educadora implementa um friso com as fotografias das crianças, aprendendo através da observação.
	Aprender através da transmissão de um adulto					

MOTIVAÇÃO	Aprender por desejo de aceder ao conhecimento em resposta às necessidades e interesses	Acerca do projeto dos comboios, o JM pede para ir ao sítio dos comboios ver como eles são.	X		Educador percebe que é uma forma diferente de acederem ao conhecimento e constrói a visita de estudo ao “Museu dos comboios”	
		ML dirige-se para o adulto e pergunta: “Porque tens uma chave? A minha mãe também tem, mas eu sei que são diferentes porque abrem diferentes portas. A da minha mãe abre a casa e o carro onde eu ando”.	X		O adulto apenas diz que nem todas as chaves abrem portas.	
		Na viagem de comboio até ao museu dos mesmos, o JM pergunta ao revisor: “Ó senhor, porquê que os comboios apitam? (mostrando o papel com a pergunta)”	X		Muito prontamente, o revisor diz “é para avisarem as pessoas para se afastarem da linha”. Posteriormente propôs-lhes irem visitar a cabine do maquinista.	
	Aprender por exigência/demanda do adulto					

FUNÇÃO	Aprender como capacidade adaptativa (transferência, autonomia, crítica, etc.)	Numa observação sobre caracóis, uma criança começou a falar ao mesmo tempo que a que já estava a falar.	X		A educadora intervém dizendo “tens de esperar pela tua vez, tens de escutar o amigo que está a falar há mais tempo”.	
		Na sala existiam várias birras por parte das crianças.	X		A educadora pensou numa estratégia para amenizar estes acontecimentos, construindo um quadro de “gostei, não gostei, quero fazer, vamos fazer”.	
		No âmbito do projeto “os bombeiros são amigos”, uma criança perguntou porquê que os bombeiros eram amigos.	X		A educadora leu aos meninos o livro “A floresta d’água”, de forma à crianças chegarem às suas conclusões. Como ainda tinham algumas dúvidas, a educadora programou uma visita ao quartel dos bombeiros.	

	Aprender como forma de reproduzir conhecimento				O adulto pede às crianças para fazerem silêncio. Uma criança pergunta o porquê de terem de obedecer, ao qual o adulto responde que os meninos bem comportados têm de fazer silêncio	
Grelha de observação elaborada por Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016)						

Esta entrevista surge no âmbito de uma investigação para um relatório de estágio, acerca da participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem e como estas aprendem a aprender. Neste sentido, foram recolhidos dados através da observação e de outras técnicas, no entanto, é importante saber na 1ª pessoa (educador) como põe em prática a participação das crianças e de que forma incentiva as crianças a aprenderem.

Bloco I. Participação das Crianças

- ✓ O que significa para si, participação das crianças?

A participação implica as crianças serem ativas no processo de ensino aprendizagem, em que ela é escutada, são respeitados os seu interesses e sobretudo a sua individualidade. É necessário termos consciência dos direitos que elas têm, porque ao respeitarmos os direitos da criança, ela está a ter uma participação ativa.

- ✓ Como, quando e em que situações as crianças participam?

Em momentos em que as crianças dão a opinião delas, em que fazem escolhas, o que querem fazer, aprender, investigar. Ao partilhar também as experiências pessoais delas, elas estão a ser ativas e a participar. Também quando assumem responsabilidades, tarefas na sala, quando concretizam os seus interesses de forma autónoma.

- ✓ Quais são os instrumentos de organização social do grupo?

O quadro das tarefas, o calendários e as presenças, no sentido que faz com que a criança se sinta ressoante naquele grupo e sentir-se como elemento integrado no grupo.

- ✓ O que entende por participação enquanto conceito?

É a atividade da criança. No uno é ela estar aiva, envolver-se nas atividades e nos projetos.

- ✓ Como é que os direitos das crianças estão garantidos em sala de aula?

Na igualdade de oportunidades que damos os meninos, é eles todos terem oportunidade para participar para falar. Na nossa capacidade e sensibilidade para promover o bem-estar deles, emocional e físico. Dar oportunidade para brincar, pra explorar e também respeitar a individualidade de cada um, a cultura e os costumes da própria criança.

- ✓ Como é que é feito o processo de seleção das aprendizagens?

Nos selecionámos como algo que é motivador para as crianças e que a partir delas, e que faz parte das experiências e ao mesmo tempo que seja potencial de aprendizagem, u seja, que traga algo de novo à criança para que ela se possa desenvolver. E sobretudo, aprendizagens que englobam as diferentes áreas de desenvolvimento. Não só trabalhar uma área, mas todas de forma a que a criança tenha um desenvolvimento equilibrado.

- ✓ A participação da criança é só posta em prática nas atividades livres, ou noutros momentos? Quais?

Nas atividades orientadas, em momentos de pequenos grupos, por exemplo, em momentos da rotina, no acolhimento em que a criança partilha, fala, faz escolhas e toma decisões, e também em relação entre pares e em atividades que o educador propõe e orienta e que incentiva a criança a participar e envolver-se nas atividades. Mesmo para as crianças que são mais reservadas, temos intencionalidade criar esses momentos.

- ✓ As atividades orientadas, visam a participação das crianças? Com que intencionalidade?

As atividades orientadas visam a participação das crianças, no sentido em que dão oportunidade a todas para realizarem diferentes experiencias, partem de conhecimentos prévios e motivações das crianças. Permitem as crianças realizarem aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Bloco II. Como a criança aprende a aprender

- ✓ Ao nível da documentação, qual é o processo de aprendizagem mais benéfico ou utilizado?

Aqui utiliza-se mais o processo de documentar por fotografias, de registos feitos pelas crianças, de desenhos sobre algo que eles possam interpretar, que possam visitar e refletir-se e assim estão a aprender. Porque as crianças ao fazerem uma leitura das fotografias do que viveram, do que disseram, dos desenhos, eles estão a interpretar a realidade e estão a aprender.

- ✓ Como se dá o início da aprendizagem num projeto ou numa atividade?

Normalmente é na partilha de conhecimentos que eles têm entre eles. Nós aqui trabalhamos muito a partir do que eles sabem, cada um traz a sua experiência de vida, os conhecimentos que tem sobre aquela questão ou atividade e depois partilham e a partir daí dá-se início à investigação. Começam por procurar, investigar, tentando obter as respostas.

- ✓ O que se entende por conceções de aprendizagens e como as aplica?

A planificação é uma forma de eles aprenderem, em que todos participam e escolhem aquilo que querem fazer. A parte da execução das atividades, da avaliação em que eles refletem sobre aquilo que eles fizeram, aquilo que ficou por fazer, o que correu bem e o que correu menos bem. Isto aplica-se não só em atividades mas também é relacionado com o comportamento deles, o seu bem-estar, porque isto também são aprendizagens e competências que eles têm de trabalhar para saberem relacionar-se com os outros. E quando são criados momentos de avaliação, de reflexão, sobre, por exemplo, porque surgiu aquele conflito entre eles, eles estão a aprender. E nós aqui, seguimos muito essa metodologia, o planifica, o avaliar, o refletir em que eles aprendem em todos esses momentos.

- ✓ Como é que uma criança aprende? Qual é o seu processo normal?

Através da exploração, da observação, a criança tem de explorar para aprender, através da escuta do outro.

- ✓ Quais são as características do grupo que fazem com que a participação do mesmo seja valorizada ou não?

Sobretudo eles terem capacidade para comunicar, vontade em comunicar, o serem curiosos e ativos. E o interesse em experimentar e explorar.

- ✓ Como é que as crianças na sua sala aprendem a aprender? Pode dar alguns exemplos da sua prática?

Sim, a metodologia que mais utilizamos, a do projeto é a que mais se aplica aqui, uma vez que a criança consegue perceber como se aprende, como e que pode aprender, através do processo de descoberta, de investigação. E também através da interação entre eles que eu acho que é muito trabalhado aqui. Eles aprendem porque sabem que podem ver no outro uma oportunidade de aprendizagem, no sentido que o outro tem sempre algo a acrescentar. E depois através da investigação, eles percebem que podem aprender através dos livros, que podem ir à internet, que podem sair da sala para ir procurar uma resposta para uma questão que eles tenham. Eles crescem nesta cultura, de investigação, não é nada que lhes é transmitido, são eles que constroem e sabem como é de aprender. É no outro, nas relações interpessoais e sobretudo na investigação.

ANEXO 5 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

		Propostas das crianças ou atividades emergentes das crianças	O adulto negociou e/ou deu resposta à proposta da criança		Estratégias ou propostas emergentes sugeridas pelo adulto	Estratégias ou propostas programadas pelo adulto
Dimensões	Indicadores		SIM	NÃO		
PROCESSO	Aprender sozinho ou em grupo de pares	M. pergunta ao professor qual a estratégia para aprender os múltiplos de 5.	X		Professor diz à aluna para procurar a informação que procura nos placards da sala.	
		Na realização de uma ficha de consolidação, A. levanta-se e vai para perto dos placards na sala ver se obtém a resposta ao pedido na ficha.	X		Professor felicita a A. pela sua atitude de ter ido procurar a sua resposta.	
						Professor constatou que os alunos têm dificuldade em ajudarem-se mutuamente. Professor modifica várias vezes a sala para as crianças se relacionarem entre elas e ouvirem

					diferentes opiniões.
		Professor estava a escrever no quadro a matéria a leccionar e o T. perguntou ao professor: “Eiii, ó professor, como vou decorar isto tudo para o teste?”	X		I. responde: “A minha mãe ensinou-me a fazer esquemas resumidos, temos de fazer um”
	Aprender através do apoio de um adulto				Num jogo de consolidação, o professor percebeu que existiam crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Na substituição do jogo individual, o professor criou grupos em pares (alunos com mais dificuldades + alunos com menos dificuldades) e juntos responderam às questões.
	Aprender através da direção de um				

	adulto (apenas executa a tarefa do adulto)					
MÉTODO	Descoberta, exploração, pesquisa, construção	TF, perguntou ao professor qual era o tipo de respiração dos peixes e das cobras.	X		Professor propôs ao aluno realizar, em casa, uma pesquisa nos livros ou na internet para posterior apresentação à turma.	
		Um grupo de crianças tinha curiosidade acerca de conteúdos não pertencentes ao programa	X		Professor implementou uma hora semanal para as crianças pesquisarem sobre esses temas e posterior apresentação.	
						Professor chega à sala e diz que não sabe que disciplina vai lecionar nem sabe nada acerca dos conteúdos. Os alunos têm ao seu alcance os manuais, dicionários, tablets para investigarem, durante 20 minutos sobre o tema que o professor disse. No fim desse tempo, os alunos organizaram-se e deram a aula.

						Após cada conteúdo novo de matemática e estudo do meio, um a dois alunos ficam responsáveis por criar cartazes e placards sobre esses conteúdos.
						São divididos temas de estudo do meio pelos grupos de trabalho para investigação e o professor dispensa de duas aulas para as crianças apresentarem as suas conclusões, bem como, materiais manipuláveis para apresentação.
		Numa aula de Estudo do Meio, uma TF. Pergunta o que são aeroplanos.	X		Professor disse para a criança pesquisar em casa, com os pais e na próxima aula iria apresentar a sua resposta à turma.	
	Aprender através da transmissão de um adulto	R. pergunta ao professor como vai saber a tabuada decor	X			

MOTIVAÇÃO	Aprender por desejo de aceder ao conhecimento em resposta às necessidades e interesses				<p>O professor pergunta aos alunos como querem que a aula, do dia seguinte, de Estudo do Meio seja lecionada</p> <p>Os alunos respondem que queriam ir para o exterior e o professor planeou um teatro para leccionarem os primeiros socorros.</p>
					<p>Professor constatou que a FR, estava com dificuldades no algoritmo da multiplicação</p> <p>Professor criou um jogo virtual em que todos os alunos pudessem jogar no seu tablet, colmatando as dificuldades individuais.</p>
					<p>Professor apercebe-se que existem alunos que têm dificuldades em várias vertentes: concentração, raciocínio,</p> <p>Professor cria uma aula de estações em que em cada uma</p>

						aluno fica na área onde tem mais dificuldades.
	Aprender por exigência/demanda do adulto					
FUNÇÃO	Aprender como capacidade adaptativa (transferência, autonomia, crítica, etc.)	M, afirma, na sala de aula, que o Pai Natal não existe.	X		M, afirma, na sala de aula, que o Pai Natal não existe.	
		Numa leitura de um texto de português, o professor pergunta aos alunos se a atitude da personagem da história tinha sido a mais correta	X		Surgiu um debate na sala sobre os padrões de beleza que a sociedade impõe e são postas várias opiniões de diferentes origens.	
		F., entrou na sala e diz que não gostou que o Donald Trump tivesse sido eleito presidente porque ele era mau e contra pessoas de outras religiões e raças.	X		Professor criou um pequeno debate mostrando na internet o discurso de Donald Trump e, as crianças analisaram as suas atitudes.	

						Professor constatou que alunos tinham alguns problemas com os valores e decidiu criar cartões com algumas situações problemáticas (falta de valores) em que os alunos teriam de reecriar a situação, alterando a atitude errada. No fim existiu uma discussão de opiniões.
	Aprender como forma de reproduzir conhecimento					
Grelha de observação elaborada por Clara Craveiro no âmbito do Projeto de investigação “Direito à participação da criança” (2016)						

Esta entrevista surge no âmbito de uma investigação para um relatório de estágio, acerca da participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem e como estas aprendem a aprender. Neste sentido, foram recolhidos dados através da observação e de outras técnicas, no entanto, é importante saber na 1ª pessoa (professor) como põe em prática a participação das crianças e de que forma incentiva as crianças a aprenderem.

Bloco I. Participação das Crianças

- ✓ O que significa para si, participação das crianças?

Participação significa fazer parte, ser parte ativa de algo ou alguma coisa. No caso das crianças tem a ver com tudo aquilo que as integra e nas quais desempenham um papel que poderá ser direto ou indireto.

- ✓ Como, quando e em que situações as crianças participam?

As crianças participam em diferentes níveis, desde logo “a participação” de que todos os professores falam, aquela que acontece em momentos de sala de aula em que respondem a algo. Claro está que esta poderá ser espontânea ou induzida, quando queremos que aquela criança específica nos responda a alguma coisa.

Temos momentos em que elas decidem projetos que gostariam de desenvolver e tratam de todo o “processo”, desde a escolha do tema até ao desenho do próprio projeto que envolve a programação, a definição de tarefas, a operacionalização das tarefas, a escolha dos materiais e posteriormente a apresentação dos mesmos;

São também os alunos que idealizam e constroem os cartazes e os apontamentos que utilizamos na sala de aula;

A sua opinião é também escutada aquando da definição da organização do espaço da sala de aula;

No desenvolvimento das suas tarefas e no desenrolar do dia-a-dia são também os alunos que vão definindo as suas dinâmicas de trabalho e decidem sobre a constituição

dos grupos bem como a penalização de algum elemento do grupo que, em última análise, poderá levar à expulsão do mesmo;

Existirão, seguramente, outros momentos em que os alunos adotam uma postura ativa e participativa (como por exemplo na escolha do local onde querem trabalhar, na existência ou não de música durante as aulas...) mas estes pareceram-me os mais importantes.

- ✓ Quais são os instrumentos de organização social da turma?

A organização social da turma tem uma base de trabalho muito simples que assenta nas máximas de máxima liberdade, máxima responsabilidade e faz aos outros o que gostaria que os outros te fizessem a ti. Nesse sentido, não existem instrumentos existe uma dinâmica que potencia a consciência cívica de que vivemos em grupo e temos de nos adaptar aos outros, ganhando uma identidade social mas sem perder a nossa identidade individual. Tudo é falado e discutido, procurando que a posição do adulto seja de mediador de conflitos e não de juiz.

- ✓ O que entende por participação, enquanto conceito?

Na minha opinião participação significa fazer parte, ser parte ativa de algo ou alguma coisa.

- ✓ Como é que os direitos das crianças estão garantidos em sala de aula?

Desde logo, estando a criança na escola, o direito à educação está garantido. Tendo em conta o trabalho que é realizado com elas e todas as brincadeiras existem muitos outros direitos que também estão consagrados como o direito a brincar, a ter amigos, o direito a ter opinião, direito à não discriminação...

- ✓ Como é que é feito o processo de seleção dos conteúdos a trabalhar?

Os conteúdos a trabalhar são elaborados pelos professores diretamente trabalham com a turma aquando da planificação anual e depois são organizados nas planificações semanais.

- ✓ Em que momentos é que a participação da criança está presente?

Em todos aqueles em que elas são parte ativa da sua aprendizagem, das suas brincadeiras, do seu relacionamento com os colegas, das suas opiniões. A participação das crianças é constante, seja esta formal ou informal, mas está presente em quase todos os momentos.

- ✓ As atividades orientadas, visam a participação das crianças? Com que intencionalidade?

Qualquer atividade seja ela mais ou menos orientada visa sempre a participação das crianças, na medida em que são elas o centro da aprendizagem. A intencionalidade é definida consoante a atividade a que está associada, sabendo que a intencionalidade última será sempre o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Bloco II. Como a criança aprende a aprender

- ✓ Como se dá o início da aprendizagem de um conteúdo?

Existem várias dinâmicas de introdução de conteúdos que podem passar pela explicação do conceito a trabalhar utilizando um vídeo, uma imagem, um esquema ou até mesmo um relato oral. Mas também existem outros momentos em que não é feita nenhuma exploração introdutória por parte do professor e simplesmente se pede ao aluno para falar sobre o que ele sabe sobre aquele tema/contéudo e se parte daí para a exploração do mesmo. Podemos também antecipar conteúdos, dando a conhecer ao aluno o que será trabalhando e permitindo que antecipadamente ele tenha acesso a material desse mesmo conteúdo mas sem interação direta com o professor.

- ✓ O que se entende por concepções de aprendizagens e como as aplica?

As concepções de aprendizagens são um conjunto de valores, ideias, estratégias e atividades que estão subjacentes a uma ideia ou ideal de ensino. No entanto, em minha opinião, a melhor concepção de aprendizagem é uma mescla de todas as existentes, na medida em que cada corrente tem as suas vantagens e as suas limitações. Pela experiência que tenho a melhor opção é um bocadinho de cada que irá permitir o desenvolvimento mais equilibrado por parte do aluno.

- ✓ Como é que uma criança aprende? Qual é o seu processo normal?

Esta pergunta traz uma enorme subjetividade que dificulta de sobremaneira a sua resposta. Não existe uma forma de aprendizagem, esta é feita através de vários canais que têm de ser diagnosticados pelo professor. Existem crianças que aprendem, preferencialmente, de forma oral através do diálogo, existem outras onde se tem de privilegiar a manipulação e experimentação. Cada criança tem a sua forma de aprender e não podemos partir da ideia de que existe uma forma de aprendizagem apenas. Nesse sentido o que posso dizer é que cada criança terá de se apropriar da aprendizagem para que esta seja significativa e nesse sentido, acredito que o processo normal assenta em primeiro lugar na curiosidade da criança que depois propiciara uma necessidade de investigar e procurar respostas para essa mesma curiosidade. Todos nós aprendemos a partir de algo que nos entusiasma, ainda que não estejamos sempre entusiasmados para aprender, mas esse também é o papel do professor. Criar o entusiasmo e cultivá-lo, sabendo que muitas vezes não o irá conseguir, mas sem que isso o adormeça e impeça de continuar a tentar.

- ✓ Quais são as características da turma que fazem com que a participação da mesma seja valorizada, ou não?

Uma turma motivada, proativa, criativa e crítica relativamente à sua aprendizagem acaba sempre por desenvolver uma participação positiva e não apenas a participação pela participação. Enquanto professor procuro ouvir os alunos e dar feedback relativamente às suas opiniões, valorizando-as e procurando potenciar a vontade de participar. Muitas vezes, as suas sugestões são aceites e implementadas, quer seja em termos de regras de sala de aula ou até de atividades. Acredito que a valorização da participação dos alunos advém da sinceridade com o professor escuta os alunos e valoriza as suas intervenções, ainda que nem sempre seja possível fazê-lo.

- ✓ Como é que as crianças na sua sala aprendem a aprender? Pode dar alguns exemplos da sua prática?

As crianças aprendem a aprender quando estão sujeitas a entregues a elas mesmas. A título de exemplo, é consensual que se deve desenvolver valores de cidadania, no entanto é muito comum que esses valores sejam debitados pelo professor mas que não sejam vividos pelos alunos. Se pretendemos que eles desenvolvam uma consciência cívica temos de permitir que eles possam vivenciar situações que os coloquem perante questões morais, ainda que possam não ser positivas para eles. Se de

forma permanente tomamos partido em situações de conflito vamos desenvolver alunos que estarão sempre à espera que um juiz decida o que é correto e errado. A capacidade crítica e de análise surge quando podemos criticar e analisar e não há outro mais poderoso que o faz por nós. Com isto não significa que o papel do professor não seja de mediador e muitas vezes de juiz mas não o será sempre e pretende-se que com o passar do tempo cada vez haja maior poder de decisão consciente por parte dos alunos.