

Junho 2020

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer.

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DE**

Ana Catarina Oliveira Pacheco

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro



PAULA  
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

**Dar voz à criança para interpretar e agir  
sobre o conhecimento do mundo: o  
princípio de que uma nova etapa de  
aprendizagem se constrói a partir do  
que a criança sabe e diz o que é  
importante fazer.**

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

**De**

Ana Catarina Oliveira Pacheco

**Orientação**

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2020



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

# Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer.

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

**De**

Ana Catarina Oliveira Pacheco

**Orientação**

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2020

#### VOZES QUE IMPORTAM

...ao crescer neste clima de valorização/consideração, a criança aprende a acreditar nas suas capacidades e na importância que tem no grupo. A criança sente confiança e segurança para se exprimir, expor sentimentos e partilhar, porque acredita em si própria e nas suas competências. E estes momentos de valorização ocorrem sempre, quer seja em situações formais de partilha, quer seja no quotidiano da escola. A criança quer ser ouvida e nós ouvimo-la...

(Craveiro et al., 2014, p.28)

## AGRADECIMENTOS

“(...) Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida.  
Que sempre que um homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.”

Antônio Gedeão

O sonho comanda a vida e foi graças a este sonho que consegui chegar até aqui. Um caminho que se iniciou há cinco anos atrás e que agora começa, verdadeiramente, cheio de novos desafios e de novas conquistas.

Todo este percurso de aprendizagem não seria possível sem a colaboração de várias pessoas que contribuíram para que este caminho fosse mais rico e especial. Este caminho é meu e vosso também.

Aos meus pais, os meus pilares deste caminho e de todos os outros, que não desistiram e me proporcionaram tudo o que consegui até aqui. Os que estiveram do meu lado nas vitórias, mas também nas derrotas, os que viveram comigo esta aventura, todos os dias, sempre. Sem vocês nada seria possível.

À minha irmã, Sofia, que viveu este sonho, tanto quanto eu e que me fez ver que é sempre possível, basta crer. À que entra sempre nas minhas ideias e me ajuda a torná-las viáveis, mesmo nos dias mais difíceis.

Às minhas avós e à minha estrela guia, pelo carinho e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Aos meus tios e primos, que tenho como exemplo e que foram crescendo comigo ao longo destes anos. Obrigada pela disponibilidade, pelos conselhos e pela vossa dedicação.

À companheira deste percurso, Catarina Gonçalves, que revejo em todos estes anos que passaram a correr e de que vamos ter muitas saudades. Esta vida de estudante não faria sentido sem ela, sem as nossas vitórias, as nossas dificuldades... sim, nossas porque

partilhámos e o mundo não imagina o quanto. Iniciamos esta etapa juntas, terminamos juntas. De 2015, para sempre...

À minha Anita e à Lucy, que a vida académica se encarregou de juntar, um grande obrigada por caminharem ao meu lado e por vivermos este caminho juntas, como sempre.

À minha Inês, uma afilhada que a praxe colocou no meu caminho e que me fez ver, todos os dias, que seria capaz de alcançar os maiores desafios da vida. Obrigada por seres sempre assim, tu. Às minhas “pequeninas”, Ana Isabel (Lisa) e Juliana, que me acompanharam desde o início e me ajudaram a crescer e a ser mais e melhor. Ser madrinha não faria sentido sem vocês.

À minha Rita e à Marcela que a vida praxista pôs no meu caminho e que as levo sempre, num lugar bem especial. À Presidente Filipa, obrigada pelos ensinamentos e por seres um grande exemplo. Obrigada à Jéssica, por todo o carinho e pelo cuidado.

Obrigada à amiga, Joana Freitas, que seguiu um caminho diferente, mas que nunca deixou de ser o ombro amigo.

Às crianças do Jardim de Infância e aos alunos do 1.ºCiclo do Ensino Básico que acompanhei e que me fizeram aprender que todos os dias são eles o nosso desafio. Sem estes seres tão especiais nada disto seria possível.

Aos Profissionais de Educação que me receberam nas suas salas, me tornaram parte da sua equipa e que me ajudaram a crescer. Levo-vos como um bom exemplo.

À escola, a ESEPF, que me recebeu durante estes cinco anos e que passou a ser a minha segunda casa, agradeço a todos os Profissionais, sem exceção, pela aprendizagem, pelos bons exemplos, pelas partilhas e por me fazerem sentir em casa.

Finalmente, e não menos importante, à Professora Clara Craveiro, orientadora deste trabalho, que desde o início se mostrou disponível para ouvir as minhas ideias. Obrigada pelas partilhas, pelos desafios e por termos conseguido chegar até aqui.

Obrigada a todos!

## RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo compreender como as crianças descrevem e interpretam realidades do mundo onde vivem. Partindo da sua escuta, elas são desafiadas a partilharem as suas perspetivas acerca da perceção que têm do mundo, comunicando estes conhecimentos através de várias formas de representação e mostrando como a sua escuta pode sugerir o caminho de aprendizagem.

A investigação fundamenta-se numa abordagem qualitativa e os dados recolhidos resultam de entrevistas realizadas a crianças de duas valências, assim como a uma psicóloga, especialista na área da aprendizagem da criança. A par disto, serão evidenciadas observações das crianças e análise documental.

Os resultados da investigação dão relevo à competência da escuta das crianças, a fim de perceber como estas interpretam e descrevem a realidade do mundo onde estão inseridas e que esta será uma nova etapa de aprendizagem, a qual se constrói com os conhecimentos prévios da criança, nas valências de Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-chave:** escuta, perspetivas das crianças, conhecimentos, participação, perceção do mundo.

## **ABSTRACT**

The main objective of this report is to understand how children describe and interpret realities in the world they live in. Starting from their listening, they are challenged to share their perspectives on their perception of the world, communicating this knowledge through various forms of representation and showing how their listening can suggest the learning path.

The investigation was based on a qualitative approach and the data collected are the result of interviews with children of two backgrounds, as well as with a psychologist, a specialist in the field of child learning. Alongside this, children's observations and documentary analysis will be evidenced.

The investigation results emphasize the competence of listening to children, in order to understand how they interpret and describe the reality of the world in which they are inserted and that this will be a new stage of learning, which is built with the child's previous knowledge, in the areas of Pre-school Education and and the 1st cycle of basic education.

**Keywords:** listening, children's perspectives, knowledge, participation, perception of the world



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TEMA.....	3
1. A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DA CRIANÇA PARTICIPATIVA .....	3
1.1 <i>As Formas de Participação</i> .....	10
1.2 <i>O Envolvimento que leva à Participação</i> .....	11
1.3 <i>Uma Nova Etapa de Aprendizagem</i> .....	13
2. O PODER DA ESCUTA DAS CRIANÇAS .....	14
3. O PODER DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....	18
4. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	26
PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	32
1. CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO .....	35
1.1 <i>Contextos de Investigação</i> .....	35
1.2 <i>Sujeitos de Investigação</i> .....	36
2. PROCEDIMENTOS .....	37
2.1 <i>Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento da informação</i> .....	37
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO .....	38
1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	39
1.1 <i>Descrição e Análise das Entrevistas às Crianças de 3-5 anos</i> .....	42
2. CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	46
2.1 <i>Descrição e Análise das Entrevistas aos Alunos de 8-9 anos</i> .....	49
3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS DA EPE E DO 1º CEB.....	53
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTA A UMA ESPECIALISTA NA ÁREA DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA .....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	71

## **LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CDC** – Convenção sobre os Direitos da Criança

**UNICEF** -United Nations Children´s Fund

**JI** – Jardim de Infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**DGE** – Direção Geral da Educação

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

## ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Anexo I - Tabela 1- Elementos Estruturantes da Atividade de Documentação Pedagógica .....	I
Anexo II - Tabela 2- Domínios para a Educação para a Cidadania no 1.ºCEB .....	I
Anexo III - Caracterização do Jardim de Infância	
Anexo III - Caracterização do Jardim de Infância	
Anexo IV - Caracterização do Estabelecimento de Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico	
Anexo V - Caracterização do Grupo e das Famílias	
Anexo VI - Tabela 3- Participantes nas Entrevistas .....	XIII
Anexo VII - Guião da Entrevista	
Anexo VIII - Perspetivas sobre os passatempos do Presidente Marcelo	
Anexo IX - Perspetiva do Entrevistado 1	
Anexo X - Perspetiva do Entrevistado 2	
Anexo XI - Entrevista Individual na Educação Pré-Escolar	
Anexo XII - Registo de Grupo em Educação Pré-Escolar	
Anexo XIII - Reflexão da Intervenção “Marcelo, o Presidente”, no JI	
Anexo XIV - Excerto do Livro “Marcelo, o Presidente.”	
Anexo XV - Fotografias de suporte no 1.ºCEB	
Anexo XVI - Entrevista Individual no 1.ºCEB	
Anexo XVII - Entrevista em Grupo no 1.ºCEB	
Anexo XVIII - Grupos do 1.ºCEB nas Entrevistas	
Anexo XIX- Tabela 4 - O que as crianças entendem sobre factos do mundo onde vivem. .....	XXI

Anexo XIX Tabela 5 - Sugestões de ações das crianças. .... XXV

Anexo XX - Entrevista

Anexo XXI - Tabela 6- Categorização da Entrevista da Psicóloga ..... XXXIV

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, incide sobre a temática da escuta das crianças, isto é, através dela, perceber as suas perspetivas acerca do conhecimento do mundo. Este trabalho tem como objetivo geral compreender como as crianças descrevem e interpretam realidades do mundo onde vivem. Assim, pretende-se também, compreender como as crianças entendem factos sobre o mundo onde vivem; entender, face às suas perspetivas, como agiriam sobre o mundo onde vivem; revelar como comunicam estas vivências, a partir de várias formas de representação e mostrar como a escuta da voz das crianças e o seu registo (documentação pedagógica) nos revelam o que ela já sabe e sugere que caminho de aprendizagem fazer a seguir.

Esta investigação irá centrar-se, principalmente, na perspetiva das crianças sobre o conhecimento do mundo, isto é, uma nova etapa de aprendizagem que se constrói com aquilo que a criança sabe, os seus conhecimentos prévios. Irá ser utilizada a escuta e a participação das crianças para perceber o que sabem e qual o caminho de aprendizagem que querem fazer. Desta forma, os contextos e o quotidiano onde estão inseridas irão ter influência nas representações e interpretações acerca do conhecimento do mundo. Assim, para a criança ser um ser participativo, é fundamental que seja reconhecida a capacidade da criança "(...) para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supondo encará-la como sujeito e agente do processo educativo (...)", isto é, através das suas experiências e saberes as crianças poderão desenvolver todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

O relatório de estágio divide-se em três partes. Na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico, incidindo, em primeiro lugar na participação da criança e esta nova etapa de aprendizagem; em segundo lugar o poder da escuta das crianças; posteriormente documentação que servirá para o educador/professor

compreender como as crianças interpretam e descrevem o que sabem sobre o mundo e, por fim, a abordagem aos documentos que orientam as duas valências do estudo. Na segunda parte apresenta-se a metodologia, onde são justificadas as opções metodológicas que tornam possível a concretização desta investigação. Na terceira parte são apresentados os resultados e a análise dos dados nos diferentes contextos, nomeadamente, na EPE e no 1.ºCEB, bem como a sua discussão. Por fim, são salientadas as considerações finais da investigação, refletindo sobre a temática e o objetivo deste estudo.

Importa ainda salientar que o termo «*crianças*» será utilizado nas duas valências, isto é, na EPE e no 1.º CEB.

# PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TEMA

## 1. A Construção de uma Imagem da Criança Participativa

Em 20 de Novembro de 1989, as Nações Unidas adoptaram por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respectivas disposições para que sejam aplicados (UNICEF, s.d).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, foi um dos principais marcos para o movimento dos direitos em prol das crianças. Ela reconhece que a criança é um ser que necessita de um ambiente familiar, um clima de felicidade, amor e compreensão para conseguir crescer, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua personalidade e identidade. A CDC considera “(...) que importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade (...)”, bem como reconhecer que desde o seu nascimento, ela se torna um cidadão com direitos, merecendo, assim como os adultos, ser ouvido e respeitado (UNICEF, 1989, p.6). A UNICEF realizou uma Convenção (1989) assente em quatro pilares, nomeadamente, a não discriminação; o interesse superior da criança; a sobrevivência e o desenvolvimento e a opinião da criança, relacionando-os com os direitos das crianças. Este documento que regula os direitos das crianças está organizado em cinquenta e quatro artigos, nos quais “(...) parte deles dizem diretamente respeito à participação da criança, abarcando aspetos como o direito da criança à liberdade de expressão, opinião, entre outros.” (Craveiro & Silva, 2016, p.112).

Interessa colocar ênfase no artigo 12º da CDC, o qual refere o seguinte:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 1989, p.10).

Este artigo diz respeito às opiniões das crianças, isto é, à explicitação das suas teorias, críticas e significados que têm acerca do mundo. Assim sendo, no contexto da educação este artigo significa que as crianças se podem manifestar sobre determinados assuntos do seu quotidiano, permitindo trazer novas aprendizagens. Com efeito, esta teoria pretende transformar a prática pedagógica, dando destaque à opinião da criança.

De acordo com a UNICEF (1989), a voz das crianças deve ser escutada e tida em todos os assuntos que se relacionem com os seus direitos. Só assim, será possível às crianças beneficiar de um bem-estar relacionado com os direitos que elas têm e o modo como estes são, ou não, lhes garantidos, desde os direitos de sobrevivência aos de participação. Esta ideia de participação e decisão com as crianças é possível trabalhar pensando-se, nas mais variadas vozes, a partir das experiências do meio onde estão inseridas.

Atualmente, os direitos são marcados por diferentes assimetrias, no que diz respeito ao acesso a eles, por parte de grupos específicos, sendo um deles, as crianças. Este grupo tem vindo a reclamar a distribuição e o acesso aos seus direitos, como a construção da identidade, de participação e de “(...) sentimento de pertença que as crianças, enquanto membros de pleno direito na sociedade deverão ser consideradas.” (Trevisan, 2016, p.94). Esta questão de participação encontra alguns obstáculos, nomeadamente, a imagem da criança e o poder assimétrico entre o adulto e a criança. A par disto, surge o facto de ser necessário proporcionar oportunidades e espaços para a participação das crianças. No entanto, a maior parte das vezes, o facto de as crianças não usufruírem dos seus direitos não depende da lei, mas sim dos profissionais de educação que estruturam e organizam o contexto educativo. Nesta ótica, é essencial que se afirme a introdução de contextos educativos mais participativos, nos quais as crianças sejam co-construtoras das suas próprias aprendizagens e celebrem as suas realizações. A participação, segundo Trevisan (2016, p. 95), “(...) tem chamado atenção para a ideia de que as crianças, enquanto categoria social e geracional, não são homogéneas e indistintas”. A partir das diversas experiências, as crianças poderão desempenhar diferentes intensidades de participação, tendo em consideração a idade das mesmas, o seu contexto e as experiências prévias.

Uma grande parte das pessoas começou a ter acesso ao ensino, surgindo assim um modelo que conseguisse transmitir tudo a todos, concretizando o princípio de igualdade de oportunidades, no que se refere à educação. Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p.99), foi considerada a pedagogia da uniformidade, pois pretendia chegar a todos da mesma forma, transmitindo conhecimentos “(...) e na sua tradução em aquisição de capacidades (pré) académicas, na aceleração das aprendizagens (...)”. Por outro lado,



surge a pedagogia mais focada na imagem da criança como um ser ativo e construtor da própria aprendizagem, um modelo que pretende fazer uma “(...) ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino- aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.100).

Surge então a pedagogia, que segundo Oliveira-Formosinho é um espaço “ambíguo”, isto é, que tem mais que um sentido, “(...) de um –entre– três – as ações, as teorias e as crenças- numa triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho et al., 2013. p.26). Assim, construir crenças, valores e princípios, investigar práticas e utilizar saberes constitui o movimento triangular de criação da pedagogia.

Os saberes pedagógicos criam-se num espaço que permite à criança/aluno tornar-se participativo e ativo no conhecimento, isto é, “(...) um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (Oliveira-Formosinho et al.,2013. p.26). Para a criança se tornar o agente ativo é necessário que se incentive a tornar a pedagogia participativa, permitindo às crianças conhecer e dar significado ao seu contexto. Segundo o mesmo autor, há dois modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão “(...) centra-se no conhecimento que quer veicular (...)” e o de participação, que surge dos interesses e preocupações das crianças, sendo estes os atores do processo de aprendizagem e “(...) que constroem o conhecimento (...)” (Oliveira-Formosinho et al., 2013. p.27). Posto isto, é fundamental que no ambiente educativo as crianças sejam, efetivamente, protagonistas e possam, entre pares e com o adulto, partilhar descobertas, vivências e experiências. Um espaço que, principalmente faça sentido para as crianças e para os adultos, que tenha “vida”, e que seja um espaço repleto de desejos e medos, desafios e conquistas que vão sendo construídos diariamente nas relações estabelecidas.

Na pedagogia tradicional transmissiva apenas os adultos são possuidores de saberes, pelo que a participação das crianças não é considerada relevante. Esta vê a criança como um ser passivo, que apenas ouve o que o professor, “(...) mero transmissor daquilo que “ontem” lhe foi transmitido (...)” diz e não como construtor do seu próprio crescimento e aprendizagem (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.189).

A imagem da criança que aqui está presente é a de tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. A imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.190).

Os objetivos desta educação referem-se ao facto do docente apenas se limitar a partilhar aquilo que lhe foi transmitido, como refere Oliveira-Formosinho, “(...) transmissão desse património perene (...)” e na aceleração das aprendizagens (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.190). Este processo de ensino/aprendizagem apresenta uma proposta pobre para as crianças/alunos, isto porque, por um lado, a criança não tem motivação, e a que tem, apenas é baseada em reforços seletivos que surgem por parte do professor, e por outro, o adulto não deixa a criança beneficiar de iniciativa, pois todos os objetivos e tarefas propostas já estão prescritas pelo docente. Em consequência, este contexto reduz a interação entre crianças e, principalmente entre a criança e o adulto.

Deste modo, para ser possível colocar em prática a pedagogia participativa, é necessário que se desconstrua, em primeiro lugar, a imagem da criança e dos profissionais, para assim promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, envolvendo a criança em experiências de aprendizagem significativas. É de salientar que a mais recente missão das pedagogias participativas vai contra ao que a pedagogia transmissiva defende. Segundo Formosinho & Oliveira-Formosinho, a missão estipulada é a de ser capaz de “ (...) desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autónomos e tomar iniciativa (...)”, bem como de não ser apenas um sucesso académico, mas também pessoal (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 195).

A voz das crianças, isto é, a sua participação no processo educativo, só ganha a real importância num quotidiano que valoriza a sua participação como exercício de cidadania. A escola deve incorporar a escuta na aprendizagem, nomeadamente ao ouvir as descrições, interpretações e sentimentos dos sujeitos ativos, as crianças. Surge então a pedagogia participativa, que dá origem a uma educação mais participativa, na qual as crianças/alunos são os principais atores do processo educativo, baseando o envolvimento das crianças na construção de momentos de aprendizagem.

O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, numa experiência contínua e interativa. A atividade da criança é

compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem (...). As atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças co-construírem uma aprendizagem significativa (...) uma pedagogia baseada na cooperação e trabalho de grupo em vez da promoção da competição (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 50).

Assim, como veio a referir a autora, dar voz às crianças não só é um meio de a envolver, mas também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento. Para isto, segundo Oliveira-Formosinho, o papel do educador é o de mediador que observa e escuta a criança para a conseguir compreender e para organizar o ambiente educativo de forma a garantir a motivação intrínseca da criança para a aprendizagem. Também as atividades e projetos pensados pelas crianças e educadores são concebidos como oportunidades de elas tornarem essas aprendizagens significativas. “As crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia), afirmam-se como coatores da aprendizagem (...)” isto é, através de uma participação democrática, da “(...) experiência interativa e contínua, reconhecendo à criança o direito à participação (...) (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.31-32)”. Estes intervenientes podem ser construtores do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para que exista um espaço em que todas as crianças possam participar é necessário que haja um ambiente democrático. A democracia, nesta pedagogia é fundamental, pois permite a participação de toda a comunidade (crianças e adultos), consegue integrar a promoção da igualdade, a inclusão e assumir responsabilidade social pelas crianças e famílias. Ao falar de democracia é necessário refletir que a participação democrática “(...) é uma aprendizagem e, como qualquer aprendizagem, se não há quem cuide de a promover, ela não vai ocorrer” (Azevedo, 2019, p.42). Posto isto, e se esta participação democrática não se aprender na escola, as crianças e jovens não irão conseguir ter um papel ativo na sociedade, o que é apresentado neste artigo pelos jovens, “(...) lá (escola) não se aprende”. Através deste comentário é possível perceber que não existe participação por parte daqueles que são os sujeitos da educação. O problema que se levanta é este, onde é que participam as crianças, quando e com quem? A participação democrática deve ser promovida e estimulada desde a entrada da criança no Jardim de Infância, para que, assim a participação seja aprendida, exercitada, exercida, corrigida e melhorada. Só passando por todas estas fases é que os sujeitos poderão ter um papel

ativo na sociedade onde estão inseridos. Assim, empregar a democracia como foco possibilita a criação de condições para que as crianças e adultos possam exercer as capacidades que têm, nomeadamente refletir e pensar sobre diferentes pontos de vista. Este conjunto de capacidades leva a que os intervenientes tenham “(...) respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos (...)” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 192). A atividade da criança é produzida em colaboração com os pares, bem como com o educador, em todas as dimensões da pedagogia em participação, isto é, a criança participa no planeamento, execução e avaliação da atividade ou projeto, no qual está integrada. Logo, para que a criança possa participar ativamente é essencial que o adulto saiba escutar os interesses da criança. Aqui, o educador deve ser um guia da criança, observando-a a descobrir: o mundo onde está inserida; o seu papel; os seus interesses; a exploração de objetos e situações; o seu gosto pela experimentação e o seu interesse pela comunicação, organizando o ambiente educativo e documentando para, no fim, saber compreender e interpretar os pontos de vista das crianças.

Na Pedagogia em Participação existem quatro eixos pedagógicos para refletir sobre a intencionalidade “(...) para o pensar-fazer pedagogia no cotidiano.” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.194). Existem quatro eixos pedagógicos: o primeiro está relacionado com o ser; o segundo com a questão de pertença e participação; o terceiro com a comunicação e exploração; por fim, o quarto eixo com o significado. Segundo Kishimoto & Oliveira-Formosinho, os eixos pedagógicos “(...) são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento (...)” da identidade da criança (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.195).

O primeiro eixo está diretamente ligado à identidade (ser/estar), afirma Formosinho & Oliveira-Formosinho, que a aprendizagem e desenvolvimento da identidade começa logo após o nascimento. Deste modo, este eixo pretende desenvolver a identidade individual, bem como colocar a criança em contacto com as identidades plurais, para que a diferença não seja para elas uma barreira. Os mesmos autores afirmam que “A nossa primeira preocupação pedagógica reside na criação de um clima de bem-estar para as crianças e famílias, onde as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas.”

(Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p.34). O segundo eixo tem como finalidade uma pedagogia de laços, em que o respeito pelo sentido de pertença das crianças às suas famílias exige respostas no ambiente educativo que tem de ser projetado de forma a ouvir as crianças, respeitando-as. Este eixo, assim como os outros foca-se no reconhecimento das diferenças e das semelhanças de cada identidade. O eixo das linguagens e da comunicação “(...) define uma pedagogia de aprendizagem experiencial, onde a intencionalidade é a do fazer (...)” (2013, p.34). Neste eixo a intencionalidade educativa refere-se ao facto de a criança poder experimentar, analisar, explorar e refletir sobre o conhecimento do mundo, utilizando as cem linguagens de Malaguzzi, para comunicar com os outros, encontrando diferentes formas para se expressar, recriar e dar “(...) busca ao significado” e à realidade (Dahlberg et al., 2016, p.235). O último eixo está ligado à narrativa das jornadas de aprendizagem, isto é, ser capaz de dar significado e sentido às aprendizagens. Para Kishimoto & Oliveira-Formosinho, “Compreender é inventar, mas compreende-se melhor quando se vivencia e se narra”. (2013, p.196). Por último, é de salientar que os dois últimos eixos, estão interligados, sendo que ambos aspiram à comunicação das explorações concebidas, através da experimentação e reflexão, proporcionando, assim a criação de situações de construção do conhecimento através da experiência e de aprendizagens significativas.

Em suma, a construção do conhecimento pela criança requer um contexto que seja capaz de promover e facilitar a participação, pois, como refere Oliveira-Formosinho (et al., 2013, p. 67), “(...) aprender é crescer em participação”, promovendo assim o desenvolvimento da personalidade de cada criança. Kishimoto & Oliveira-Formosinho concluem que

(...) uma sala de educação de infância que trabalha a pedagogia em participação organiza as dimensões pedagógicas, isto é, organiza o ambiente educativo, de modo a criar oportunidades de aprendizagem ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento de: identidades pessoais; identidades relacionais e sociais; pertença; participação; exploração, manipulação, representação; comunicação em torno de experiências de manipulação, exploração, representação; experiências de narração com suporte na documentação e visando à criança de significado (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.198).

## 1.1 As Formas de Participação

Geralmente, no JI, os grupos são formados por um elevado número de crianças, formando salas homogêneas ou heterogêneas. Por isto, é necessário que se tenha muita atenção a cada criança, isto é, aos seus interesses, sonhos, necessidades e questões que surgem e que devemos ter em consideração. Cada criança participa à sua maneira, umas comentam, outras são criativas, mas o importante é que cada uma tenha o seu espaço para participar. Deste modo, a participação pode ser realizada em grande e/ou pequeno grupo ou até de forma individual. Segundo Agostinho (2010, p.105-106), a participação e o envolvimento direto das crianças na tomada de decisões sobre temas que fazem parte do seu quotidiano, podem ocorrer de forma individual ou coletiva, isto comprova-se no papel da criança/aluno, “(...) o aluno como sujeito pedagógico participativo que, em companhia, desenvolve os poderes de participar no roteiro da aprendizagem (...) e nas suas aquisições” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.115).

Ian Buchanan, Lisa Harrison e Michael Wyness (citado por Agostinho, 2010, p.106), partilham que “(...) as estruturas participativas para crianças parecem ser mais bem-sucedidas, quando acontecem em pequena escala.”, isto é, quando as atividades, troca de ideias ou negociações acontecem em pequenos grupos. Este tipo de organização possibilita que todos estejam envolvidos no processo, que sejam ouvidos, que possam ouvir, e acima de tudo, que olhem e sintam o outro. No entanto, Oliveira-Formosinho, afirma que “(...) há diversos modos de participação e envolvimento das crianças (...) individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo.” (2011, p.32). Tal afirmação chama a atenção para o facto de serem importantes todos os momentos para a criança, ou seja, é necessário que ela tenha o seu tempo sozinha e em grupo.

Destaca-se também a importância de se considerar o modo particular de cada criança, isto é, cada criança tem a sua identidade, tem necessidades, interesses e capacidades próprias, tem o direito de participar na vida em grupo e ser valorizada (Silva et al., 2016, p.12). Deste modo, é fundamental que, em primeiro lugar, a criança se sinta segura e confiante para se expor perante o grupo, e só depois consiga participar, partilhando de forma crítica aquilo que reflete. Além disto, é necessário que seja dado tempo à criança para pensar. Um tempo que lhe permita olhar à sua volta e refletir, agarrando as diversas circunstâncias no seu próprio ritmo.

Assim, é essencial privilegiar a igualdade de acesso na participação, onde todos tenham o seu espaço para verem as suas ideias expostas, escutadas e debatidas, permitindo que o adulto proporcione “experiências-chave” numa estrutura social e, em simultâneo, observe as crianças como participantes dessa estrutura, cada uma delas com o seu estilo único.

## **1.2 O Envolvimento que leva à Participação**

Para que exista a participação das crianças é essencial que elas estejam envolvidas na atividade em questão, isto é, que estejam predispostas e motivadas para a aprendizagem. No entanto, o envolvimento não depende apenas da criança, mas também do adulto, que deve motivá-la e incentivá-la. Só assim é que as aprendizagens efetuadas se tornarão significativas para o desenvolvimento da criança.

“Mas o que é isto de estar envolvida?”

O envolvimento “(...) pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total”, no qual não existe distanciamento entre a criança e a atividade (Laevers, 2008, citado por Ferreira, 2015, p.19). Este envolvimento é reconhecido pela concentração e persistência, caracterizado pela motivação, atração, entrega à situação, pela intensidade da experiência, energia e satisfação determinada pelo impulso exploratório. Deste modo, a criança está envolvida quando se sente absorvida pela atividade que está a realizar, revelando prazer pelo que está a desenvolver. Esta motivação, umas das características predominantes do envolvimento, resulta da vontade que a criança tem para explorar, experimentar e descobrir. Laevers (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86), afirma que uma criança envolvida na tarefa está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.

Deste modo, o envolvimento pode ser observado e reconhecido pelos profissionais enquanto as crianças realizam determinadas tarefas, notando alguns sinais nas mesmas. Esta lista de indicadores compreende, segundo Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p.127): a concentração – em que a criança está concentrada na atividade/tarefa e apenas estímulos intensos a podem distrair e ela focaliza a sua atenção nos materiais, etc. ; a energia – a criança investe o seu esforço na atividade, mostrando-se interessada e empenhada, energia demonstrada pelo alargar da voz; a

complexidade e criatividade – quando a criança aplica as suas capacidades cognitivas e outras, dedicando-se a um comportamento mais complexo. A criança, caso esteja envolvida, estará decerto a dar o seu melhor. Quanto à criatividade a criança aplica livremente um toque individual à atividade, produzindo algo pessoal; a expressão facial e postura – este aspeto pode indicar tanto uma elevada concentração como aborrecimento. Estes indicadores não verbais revelam-se muito importantes: a persistência – quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção para a tarefa. A persistência refere-se à extensão dessa concentração, variando conforme a idade e a experiência da criança; a precisão – quando as crianças se mostram atentas e focadas aos pormenores do seu trabalho; o tempo de reação – a rapidez com que a criança reage aos estímulos pressupõe que a criança esteja atenta e envolvida; a linguagem – a importância que a atividade tem para as crianças pode ser observada através dos comentários espontâneos das crianças; e a satisfação - este sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o, etc (Bertram & Pascal, 2009, p.128-129).

Assim, participar implica também estar envolvido na atividade. Este envolvimento irá depender dos interesses, das características do grupo, da própria atividade, da duração da mesma, do contexto, da própria perspectiva pedagógica adotada e da formação dos profissionais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.91). O empenho dos profissionais é interdependente do envolvimento das crianças, ou seja, também os adultos têm de estar dedicados para que as crianças se consigam envolver.

As instituições educativas devem assumir o papel de estimuladoras e proporcionar às pessoas o direito de participar. Segundo Azevedo (2019, p.195), existem três níveis de envolvimento das escolas na participação ativa dos alunos. O primeiro nível compreende em cumprir os mínimos legais, isto é, as turmas escolherem o seu representante e, apenas este participar nos atos formais legalmente previstos. O nível seguinte diz respeito à adesão de práticas de participação dos alunos, como a organização de grupos escolares (Assembleias de turma, Parlamento Jovem...), que são educativos e que lhes dão espaço e voz para participar. Já o último nível, que segundo Azevedo, é “(...) o mais raro”, refere-se ao facto de a escola se organizar segundo o princípio da participação,



pois esta é uma “(...) pedra angular do seu quotidiano educativo” (2019, p.196). Este nível caracteriza-se por ser o mais ativo, pois não se reflete apenas no trabalho temporário realizado nos grupos escolares organizados, mas também na própria sala de aula, isto é,

(...) na codificação sobre ritmos e percursos de aprendizagem, na autorregulação das suas aprendizagens, na autoavaliação de pares, na negociação entre os alunos, na construção de portefólios, na colaboração com os colegas em assembleias (...) debates, na coconstrução e apresentação pública de projetos interdisciplinares (Azevedo, 2019, p. 198).

Perante isto, é necessário repensar na forma como vemos a criança/o aluno, pois estes têm a capacidade de refletir, de ter sugestões e propostas de melhoria, de dar a sua opinião sobre notícias que invadem o seu quotidiano todos os dias, sobre regras, etc. Assim, se os deixarmos participar na escola estaremos a formar uma “(...) escola de vida e para toda a vida”, na qual exercem o seu direito e o exercício dele que é um dever das escolas, perante a sociedade (Azevedo, 2019, p.198).

### **1.3 Uma Nova Etapa de Aprendizagem**

Como podemos observar, ao longo da história, a criança foi assumindo um papel mais central e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Este papel possibilita à criança, idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada a explorar, a interagir, a ser criativa e a seguir os seus próprios interesses.

As crianças são seres capazes de construir as suas próprias ideias e conceções, uma vez que, desde que nascem, possuem energia e curiosidade sobre o mundo, aprendendo na interação com o mesmo. Elas são curiosas, querem descobrir o mundo, partilhando aquilo que já sabem, situações que despertam a sua atenção e até as suas sugestões de ações. Assim, parte-se daquilo que as crianças sabem e aprenderam, as suas teorias, para ações que possam vir a modificar algo, percebendo que a sua posição no mundo é fundamental e que as suas ações podem provocar algumas mudanças.

A participação das crianças serve como co-constructora no caminho de aprendizagem das mesmas. É fundamental que exista uma continuidade das aprendizagens, isto é, ter em conta as aprendizagens de contextos anteriores, pois estes conhecimentos prévios contribuem para o caminho de aprendizagem que a crianças realizam. Assim, nestas

mudanças/transições é importante que exista um equilíbrio, dando continuidade às aprendizagens, “(...) de modo a que esta nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Silva et al., 2016, p.97). Nestas transições existem modificações no comportamento, pois os papéis, as relações, as interações e os contextos passam a ser diferentes, dando-lhes oportunidade para crescerem, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outros contextos de forma a sentir segurança para os desafios que a sociedade deste século lhes coloca (Silva et al., 2016, p.97).

As crianças adquirem informações a toda a hora, pois estão cercadas de meios que lhes permitem aceder ao conhecimento. Com isto, este conhecimento é marcado pela interação com o ser humano e o próprio meio. Desta forma, as crianças devem ser encorajadas a construir as suas teorias acerca daquilo que as rodeia, partindo, no seu percurso de aprendizagem, daquilo que já conhecem, as suas perspetivas.

Para este caminho de aprendizagem ser possível é necessário que o adulto acompanhe a criança, valorizando as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas, utilizando-os como ponto de partida para a aprendizagem; incentivando a curiosidade das crianças; promovendo a interação das crianças, para que partilhem e confrontem os seus saberes (Silva et al., 2016, p.87).

## **2. O Poder da Escuta das Crianças**

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (Galeano, 2002).

Foram realizadas várias investigações acerca de aspetos relacionados com a infância, neste caso a escuta das crianças. Estas investigações trouxeram novas informações, revelando que a criança é influenciada por um viés adultocêntrico. Scott, afirma que este viés adultocêntrico está relacionado com o facto de se recorrer ao adulto para a obtenção de informações da criança (2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.13). Desta forma, foi necessário anunciar e refletir sobre a utilidade de escutar a voz das crianças, para assim conseguir obter informações acerca das mesmas, bem como dos seus interesses. Só assim será possível mudar e reconstruir a imagem da criança, como um ser ativo e participativo. O desafio do educador é ouvir o que elas têm para dizer,

isto é, tornar as suas opiniões no “(...) centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.58 -70). Deste modo, é urgente incorporar a escuta das crianças como dispositivo metodológico nos processos formativos.

A Pedagogia da Consideração pela Criança surge após alguns anos de reflexão e partilha entre um grupo de educadoras de infância de uma instituição de educação de infância, “(...) assente numa cultura de escuta, de participação, valorização e respeito máximo pelas crianças (...) (Craveiro et al., 2014, p. 20). A formação realizada neste contexto ajudou a fazer nascer e a consolidar este conceito. Esta Pedagogia

(...) é um alinhamento de ideias, fundamentada em diferentes modelos de intervenção pedagógica, que depois da sua utilização numa práxis consciente deram origem ao que, para os nossos educadores de infância, é significativo no processo de aprendizagem: a criança como centro de toda a ação educativa, considerada como um ser competente e construtor do seu conhecimento, no qual o adulto é parceiro no despertar de emoções e interesses, num processo colaborativo de investigação e ação. No dia a dia a criança é escutada e valorizada, dando vida a um currículo emergente e a inúmeras formas de expressão; é apoiada na construção do seu eu social e moral, enquanto ser individual e pertencente a um grupo e a uma comunidade; a família tem um papel fundamental na motivação da criança como interveniente na sua aprendizagem. (Craveiro et al., 2014, p. 13)

Todos estes pontos se traduzem no dia-a-dia da criança, na sua rotina, no seu espaço e na sua voz ativa. Só assim será possível que a criança construa a sua identidade, reflita, questione e desenvolva o pensamento crítico, tendo sempre como seu guia o educador. Aqui as crianças são, desde o início, estimuladas a comunicar com as outras crianças e os adultos. A criança só se torna um ser competente se for estimulada a verbalizar, exprimir os seus sentimentos, emoções e ideias. Ao escutar as teorias das crianças vão sendo construídas redes de comunicação e de trabalho que surgem nas paredes das salas, criando oportunidades para elas vivenciarem as suas próprias descobertas e interpretações. “A sua curiosidade inata, aliada ao estímulo do adulto e ao meio que a rodeia faz com que esteja predisposta para a aprendizagem.” À criança é necessário dar espaço e tempo para pensar, fazê-la refletir, para assim se sentir segura e confiante para se expor ao grupo. (Craveiro et al., 2014, p. 30).

Em suma, esta pedagogia centra-se na criança e na qualidade das experiências, que podem ser vivenciadas tanto por elas próprias, mas também pelo adulto. O adulto terá de olhar a criança como um sujeito que interage e participa ativamente na ampliação e

construção do seu conhecimento e aprendizagem. Este deve ter a capacidade de escutar, pois esta escuta “(...) possibilita a efetivação de atitudes de reconhecimento das potencialidades das crianças (...) conseqüentemente, de participação da criança.” (Carvalho & Sâmia, 2016, p.43).

Para Rinaldi, “Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos”. (2012, citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p.43).

A atitude de escutar a criança na sua totalidade mostra ser uma atitude fulcral a ser desenvolvida na construção da docência, porém, ela precisa de ser exercitada e mais valorizada. Esta atitude de escutar as crianças, segundo Carvalho & Sâmia, “(...) é um elemento da profissionalidade docente que corresponde à habilidade de realizar uma observação atenta (...)”, para assim promover o conhecimento sobre as crianças e uma melhor compreensão das mesmas. Deste modo, a escuta das crianças apresenta duas funções: “(...) visa tanto a escuta em si, como uma forma de conhecer as crianças, como também (...) interação entre elas (...)” (2016, p.46). Ao ouvir as crianças, os profissionais poderão ter em conta as ideias das crianças e considerá-las como ponto de partida para a aprendizagem (Dewey, 1976, citado por Carvalho & Sâmia, 2016. p.47). É importante salientar que o adulto deve respeitar o tempo, o espaço e o ritmo de cada indivíduo, não devendo forçar as situações, avaliar e julgar aquilo que as crianças dizem.

Em Reggio Emilia, Malaguzzi constituiu um projeto pedagógico baseado em diferentes pedagogias. Ele pretendia que a criança fosse a protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, despertando a sua curiosidade. Quanto ao profissional este teria de ser flexível na sua prática, escutando a criança e dando espaço para aprender com a criança, a família e toda a comunidade.

A criança, em Reggio Emilia, é vista desde o seu nascimento como potenciadora de grandes talentos em desenvolvimento, bem como do seu crescimento. Elas, segundo Edwards, Gandini & Forman, “(...) são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem (...) e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências (...)” (2016, p.155). Assim, todas as crianças procuram ser vistas e ouvidas na sociedade para formarem a sua identidade, bem como se

expressarem através do diálogo e da interação com os outros. O adulto é apenas um recurso e um guia para elas.

Para ouvir as crianças é preciso que o adulto saiba escutá-las. O ato de escutar está no centro da educação. Para sermos capazes de escutar necessitamos de estar atentos à criança, seguir e entrar na aprendizagem da mesma. Surge então a pedagogia da escuta, onde a criança é observada e escutada, para que os profissionais aprendam sobre ela e consigam ser capazes de desenvolver o seu trabalho. Rinaldi (2016, p.237-238) afirma que, “Um contexto de escuta é criado quando os indivíduos se sentem legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica”, o educador através desta partilha enriquece o seu conhecimento, aprendendo com os outros (Edwards et al., citado por Rinaldi, 2016, p.237). Por isso, para escutar é preciso que o educador esteja envolvido no processo e que assuma a posição de “(...) organizador e provocador de ocasiões (...)”. O papel dele é procurar ocasiões em que possa provocar novas formas de descoberta para, assim estimular o diálogo entre criança-adulto ou criança-criança. Sendo assim, este deve fazer surgir as três perguntas chave que as crianças, muitas vezes questionam, tais como *porquê? Como? e O quê?* Estas questões irão ajudar o educador na procura de significado. A procura, “É uma busca difícil, especialmente para as crianças que têm tantos pontos de referência em suas vidas: a família, a televisão, a escola e os locais que frequentam” (Edwards, Gandini & Forman, citado por Rinaldi, 2016, p. 235), as crianças têm ideia que não é possível viver sem significados, sem compreender e dar significado ao mundo. É por esta razão que as crianças são vistas como seres ativos e competentes, explorando e encontrando significados.

Carlina Rinaldi propõe uma série de concepções sobre a escuta, destacando o facto de

a escuta precisa de ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos, (...) deve reconhecer as muitas linguagens, os símbolos e códigos que as pessoas utilizam para comunicar (Edwards et al., citado por Rinaldi, 2016, p. 236)

precisa de tempo e é concebida porque existem curiosidades e interesses. A escuta destaca-se também por ser a base das relações com os outros, estimulando uma escuta interna, bem como as emoções. Assim, a escuta não é apenas uma ferramenta para a escola, mas sim para a vida. Ela é uma das tarefas mais importantes para a construção

da identidade do indivíduo. Também é fundamental que nos saibamos escutar a nós próprios para que seja possível fazer uma reflexão interior e mais consciente, só depois disso é que iremos conseguir ter a capacidade de escutar os outros. Segundo Rinaldi, “A verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos” humano (Edwards et al., citado por Rinaldi, 2016, p.236-237). Para assim ser possível existir a oportunidade para o desenvolvimento profissional e humano.

A escuta permite que o educador possa realizar a documentação pedagógica, sendo esta uma “(...) documentação visível (...)”. Esta torna visível o modo como a criança e o resto do grupo está a desenvolver o seu processo de aprendizagem e de crescimento. Para ser possível documentar é necessário que saibamos observar a criança e interpretá-la. Estas três ações (documentar, observar e interpretar), segundo Rinaldi, “(...) são entrelaçados naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações pode ser separada das outras” (Edwards et al., citado por Rinaldi, 2016, p.239), tornando assim, a documentação uma memória para os seus intervenientes.

### **3. O Poder da Documentação Pedagógica**

A documentação pedagógica representa, na atualidade, uma conquista no âmbito da pedagogia. Esta possibilita a todos os intervenientes descrever, compreender, interpretar e dar sentido ao seu quotidiano e à aprendizagem. O processo da documentação quer-se, não como um procedimento ocasional, mas sim, como o ponto-chave da comunicação, da reflexão e da interação sistemática.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a documentação pedagógica diz respeito à

(...) organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa (Silva et al., 2016, p.106).

Katz e Chard (citado por Seitz, 2008, p.88), afirmam que a documentação é um processo no qual se mostram todas as fases do trabalho de uma criança, isto é, “(...) photographs showing work in progress; comments written by the teacher or other adults working

with the children; transcriptions of children's discussions, comments, and explanations of intentions about the activity; and comments made by parents".

Deste modo, a documentação é um processo que incentiva a reflexão, a avaliação das crianças e que permite compreender a criança no seu contexto, registando o seu processo de desenvolvimento e valorizando a sua forma de aprender e os seus progressos. A criança é também estimulada a participar na documentação, neste caso no portfólio individual de cada uma, pois deve ser capaz de selecionar os seus trabalhos, imagens e fotografias, bem como fazer um breve comentário sobre os registos. Também é nela que podem participar as famílias, comentando o trabalho da criança.

A documentação pedagógica deve ser reconhecida como uma "*memória*", isto é, onde é possível verificar uma variedade de experiências e relatos acerca do trabalho da criança. Qualquer pessoa que tenha acesso a esta documentação irá perceber que existe uma" (...) variety of experiences and topics are appropriate to document, but documentation should always tell a complete story" (Katz e Chard, citado por Seitz, 2008, p.88). Esta história irá conduzir à reconstrução da memória e à reflexão sobre o trabalho pedagógico para assim ser possível mostrar às famílias e à comunidade tudo aquilo que faz parte da história de cada criança.

O processo de documentação é único quando existe a colaboração com outros professores, pais e, em alguns casos, crianças logo após a experiência. A informação e o produto tornam-se mais ricos quando dois ou mais professores, crianças e pais trabalham juntos. Assim, "Documenta-se para as crianças, para as famílias, para os educadores; documenta-se para avaliar a experiência, para produzir memória, ou para comunicar" (Marques & Almeida, 2011, p.419). Deste modo, surge a questão, quais são as intenções /motivações que levam a documentar o trabalho da criança? Segundo Benzoni (citado por Marques & Almeida, 2011, p.419), estas intenções agrupam-se em diferentes categorias: documentar para descobrir e conhecer, na qual se pretende refletir sobre o papel da criança e o estilo educativo, ou seja, "(...) uma documentação como sustento de processos de pesquisa."; documentar para analisar e reconstruir, aqui será possível que os profissionais se avaliem e reflitam para melhorar a sua prática; documentar para manter a memória, um conjunto de narrativas, desenhos, fotografias... que mostram a experiência da criança e do grupo; documentar para manter uma relação

com os sujeitos, uma documentação para elaborar junto das crianças e “(...) que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças(...)” levando, deste modo, à construção da sua identidade; documentar para informar e comunicar, isto é, com a finalidade de manter uma relação com a família “(...)fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas (...)”. Na mesma linha de pensamento Edwards (citado por Marques & Almeida, 2011, p. 420), sintetiza as funções da documentação, referindo que servem como uma memória para as pessoas nela envolvida; como uma forma de os profissionais melhorarem a sua prática e, por fim, oferecer ao público informações sobre o trabalho na escola. Já Oliveira-Formosinho (2011, p.36), aponta a emergência de documentar para que, permita reconstruir a imagem da criança; conhecer a identidade da criança e do grupo; observar a aprendizagem e refletir acerca dela; apoiar a planificação; avaliar as aprendizagens das crianças e, por fim, compreender cada criança. Em suma, e cruzando as diversas ideias dos diferentes autores referidos, importa salientar que a documentação permite assim, “(...) descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano (...)” de cada criança, mas sobretudo uma documentação orientada para o futuro, possibilitando a construção de significados.

Para colocar em prática a documentação é necessário praticar, colocando em ação, mas também seguir diversas etapas. É importante salientar que a documentação deve ser realizada com a finalidade de dar testemunho de todo o processo, o que se distingue de, apenas fazer a documentação para exposição. Mendonça (citado por Freitas, 2015, p.120), afirma que a documentação apenas se transforma “(...) quando explica como aconteceu o processo e, não, quando mostra o produto final”. Assim sendo, é importante que os profissionais saibam, em primeiro lugar, fazer a coleção de diversos materiais (registos, desenhos, fotografias, etc.), de seguida, devem fazer a seleção e tratamento dos materiais recolhidos, arquivá-los, para no final, difundir-los (Specchia, citado por Marques & Almeida, 2011, p. 453). Refletindo sobre a ideia de Specchia, notamos então que a documentação não se refere, apenas à recolha e coleção de materiais, mas sim à compreensão e análise das “memórias” que fazem parte da história da criança ou do grupo.

A documentação precisa de um espaço e de um tempo para ser concretizada, isto é, para observar, analisar, organizar o pensamento e torná-la pública é fundamental que o



profissional tenha as devidas condições para isso. Assim, o educador deve tornar esta atividade sistemática, para que, ao olhar para ela, possamos rever o trabalho e o crescimento da criança ao longo do tempo.

Helm, Beneke e Steinheimer (citado por Seitz, 2008, p. 91), afirmam que “When teachers document children’s learning in a variety of ways, they can be more confident about the value of their teaching”. Tendo em conta esta ideia, é importante diversificar e utilizar diversos instrumentos para documentar, como por exemplo: anotações retiradas das observações realizadas, gravações ou vídeos, fotografias que ajudam a organizar o pensamento das crianças, portfólios individuais ou coletivos, relatórios individuais entre outros. Para Dahlberg, Moss e Pence (citado por Ceron & Filho, 2017, p.212), a documentação pedagógica

(...) como conteúdo, é o material que regista o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registos em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças.

Assim, as imagens, os desenhos, as fotografias, os vídeos e as anotações contam a história de crianças e adultos que vivem juntos e compartilham o dia a dia. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar. Vecchi (1999, citado por Edwards et al., 1999, p.131), explicitam diversas formas de documentar e com diferentes intencionalidades como “(...) as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo (...)”. Todas elas se tornaram indispensáveis para testemunhar e refletir sobre a experiência que estamos a viver juntamente com as crianças. Na verdade, as crianças registam/documentam “(...) sobre o que pensam, sobre as suas experiências, sobre a realidade da qual participa (...)” (Fochi, 2015, p.73).

Na Pedagogia em Participação a documentação é colocada no centro da aprendizagem. É através dela que é possível descrever, interpretar e narrar as experiências das crianças. Porém, a documentação não serve apenas para registar as aprendizagens das crianças, mas também para exigir a “(...) participação de diversos grupos (...) pais, profissionais (...)” (Dahlberg, 1994, citado por Edwards et al., 2016, p230). A documentação acaba por estimular a família a sentirem-se mais próximos dos seus educandos e das experiências

que têm fora de casa, aumentando, assim a confiança das famílias perante a equipa que acompanha a criança.

Nesta pedagogia, a observação, a escuta, a documentação, a interpretação/avaliação e a planificação são processos que se entrelaçam, isto é, nenhuma destas ações pode ser separada. Assim, a documentação organiza-se e estrutura-se de acordo com a experiência de que a criança teve acesso, ou seja, emerge no quotidiano de uma prática pedagógica cuidadosa e partilhada que valoriza a ação no tempo e no espaço da sua ocorrência. Ela surge através da partilha e da reflexão, provenientes da participação das crianças (Cagliari, 2004 citado por Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, a documentação tornou-se uma garantia de participação da criança na sua própria educação, na qual ela possa vir a exercer “(...) os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.52). A sua participação irá proporcionar uma reflexão sobre as suas conquistas, os seus erros, a estabelecer relações e, principalmente a resolver problemas. Para os autores já referidos, a documentação desempenha um “cruzamento de olhares”, isto é das crianças, educadores e pais, sobre as marcas do processo educativo. Nesta pedagoga Oliveira-Formosinho & Formosinho definem que os objetivos da documentação representam uma atitude de respeito pelo sujeito que é a criança, transformando-a

(...) em centro da ação pedagógica, registando as suas múltiplas afirmações de identidade como o ponto de partida para, em escuta e comunicação, ser respondida, colaborando assim nas suas experiências (...) de aprendizagem (...) ao nível da construção de identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.53).

Ela, que é o centro do processo educativo conceptualiza-se como uma pessoa que é capaz de aprender quando tem a possibilidade de acesso ao caminho percorrido na sua aprendizagem através da documentação. As suas narrativas ajudam-na a realizar uma análise e a refletir sobre as experiências de aprendizagem, como refere Helm, Beneke & Steinheimer (2007, p.27), “Narratives for children often focus on the story line of the learning experience. They serve a valuable purpose by enabling the children to revisit and reprocess the experience and to see themselves as investigators”. As crianças, segundo Azevedo e Oliveira-Formosinho (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), “enquanto narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações, e

descobrem-se a si próprias e aos outros nestes processos e nessas conquistas.” Para narrarem, o educador tem de ajudar as crianças a refletir sobre as suas realizações e

compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo (...) através do uso de múltiplos instrumentos e de múltiplos olhares – as notas, os registos escritos, as fotografias, os registos áudio e vídeo, os trabalhos das crianças e as suas interpretações, podem ser (re)analisados e (re)interpretados pelos participantes” (Azevedo, 2009, p. 11).

Também a família e a comunidade devem ter acesso a narrativas, no entanto elas incluem outro tipo de linguagem e mais informações sobre o desenvolvimento da criança. Como referem Helm et al., nas

(...) narratives for parents, teachers may want to include more in – depth information, such as why a topic was selected, what standards were achieved, how a topic fits into the overall curriculum plan, or what decisions the teacher made in the progress of the project (2007, p.27).

Assim, a documentação pedagógica não deve ser realizada à criança, mas sim com a criança para que ela vá construindo a sua história, através das narrativas que, segundo Bruner (1987 citado por Gil, 2004, p.471) “(...) organizam a sua experiência e conhecimento sobre o mundo (...) “e que justificam os seus interesses e o sentido que dão à experiência vivida.

Gandini & Goldhaber referem que “Rever a documentação junto às crianças permite-nos ajudá-las a se conscientizarem da própria aprendizagem e a aprenderem a construir o próprio conhecimento”. Isto leva-nos a assumir que as crianças quando voltam a ver a documentação, tendem a relembrar todos os seus trabalhos e as suas descobertas (Gandini & Goldhaber, 2002, p.157).

No entanto, não é apenas junto dos profissionais que as crianças devem rever a documentação, mas também junto dos pais e da família, pois é junto delas que as crianças partilham e refletem a sua aprendizagem. Segundo Lino (2013, p.133), a documentação pedagógica serve também para dar “(...) informação para os pais e para o público em geral sobre o que acontece nas escolas como um meio de provocar reações e solicitar apoios. (...) informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam (...)”. Kingore (2008, p.91) refere que, “In this way, family discussions with the children more readily focus on the child’s perceptions (...)”. A autora afirma que, quando as crianças partilham com os pais a sua documentação, tentem a mostrar a sua perceção e opinião acerca daquilo que fazem no JI. Portanto, a comunicação com

os pais da documentação pedagógica apresenta uma forma de os estimular, envolver e cooperar no processo educativo da criança.

Para tornar a documentação visível a todos é necessário que o profissional observe as crianças, isto é, que esteja atento ao que dizem e fazem as crianças, procurando compreendê-las e percebendo a sua opinião acerca da realidade. A ideia de observação do desenvolvimento era, principalmente, avaliar as competências adquiridas pela criança, ou seja, “(...) o propósito da observação da criança é avaliar o desenvolvimento psicológico infantil (...) as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, citado por Fochi, 2015, p.65). Esta observação tinha como finalidade formar a criança. No entanto, Malaguzzi (1999, citado por Fochi, 2015, p. 65-66) refere que, para ele, a observação consiste em perceber a perspectiva da criança “(...) e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico (...) expectativas e normas”. Para perceber a perspectiva da criança é necessário documentar aquilo que ela diz e faz, estando isto, ligado à observação, pois é esta que permite compreender as crianças dando valor ao que sentem, aos seus interesses, opiniões e curiosidades. Ao observar as crianças conseguimos perceber aquilo que elas aprendem, mas também aquilo que nós aprendemos enquanto profissionais. Depois desta observação atenta é fundamental que se registre tudo aquilo que foi observado, elaborando registos significativos. Para tal, é necessário que se saiba refletir sobre os diferentes pontos de vista, “(...) a fim de construir uma interpretação multifacetada do que vimos e ouvimos enquanto observamos as crianças.” (Gandini & Goldhaber, 2002, p.154). Em suma, a observação deve ser sempre uma maneira de mostrar interesse na criança, percebendo a própria, o seu contexto, a sua opinião e a forma como aprende.

Para Rinaldi (2016, p,239), observação, documentação e interpretação “(...) são entrelaçados naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações pode ser separada das outras. É impossível, de facto, documentar sem observação e interpretação “. Assim, para realizar a documentação é essencial que estejamos em constante observação, observando os outros (crianças) e a nós próprios. Depois de observar e escutar os sujeitos, é necessário que se criem significados, isto é “(...) a linguagem de criação de significado” (Dahlberg, 2016, p.231). Isto permite ver e compreender o que a criança é capaz de fazer e pensar, não procurando uma verdade

objetiva, mas sim a reflexão e interpretação daquilo que a experiência significou para a criança, pois as experiências têm mais significado quando as crianças se sentem envolvidas (Siraj-Blatchford, 2005, p.39). A criação de significados proporciona momentos de reflexão e, é neles que as crianças descrevem o que fizeram, o que descobriram e a sua perspectiva. Muitas vezes, a documentação fornece percepções sobre o pensamento das crianças.

Loris Malaguzzi (citado por Azevedo, 2009, p.38) diz que uma narrativa que fala das crianças nas suas cem linguagens dão testemunho real de todos os princípios pedagógicos defendidos pelos mesmo, mas também da realidade na qual a criança está inserida. Assim sendo, a documentação ajuda a dar voz e identidade à criança, tendo as suas narrativas contribuições que provêm da escola para a sociedade onde estão inseridas, bem como para o desenvolvimento da democracia. É importante referir que a documentação não deve ser apenas uma recolha de informação sobre a criança. Ao tomarmos consciência da informação importante que os documentos produzidos pelas crianças nos dão, podemos estar mais confortáveis na tomada de decisões relativas a atividades significativas, visto que vão ao encontro dos interesses/curiosidades das crianças, ou seja, a documentação pedagógica “permite colocar em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto” (Azevedo, 2009, p. 7), tratando-se por isso de uma ferramenta crítica e reflexiva.

O quadro (Anexo I – Tabela 1 – Elementos Estruturantes da Atividade de Documentação Pedagógica) retrata alguns elementos estruturantes da atividade de documentar, segundo Leontiev, 1978 a;1978 b; 1979, (citado por Mendonça, 2009, p. 83). Este quadro refere que o professor é o sujeito da documentação, pois este tem um motivo e uma necessidade para documentar e para que os seus alunos se apropriem das qualidades do ser humano e se consigam desenvolver. Tendo este quadro de Leontiev (1978) em consideração, a meu ver, aqui o professor apresenta-se como sujeito, não sendo ele o principal foco da documentação, mas sim como a pessoa responsável por recolher a documentação. Este relata também, assim como outros autores referidos anteriormente, que esta ferramenta serve para utilizar como suporte da prática pedagógica e para potencializar o processo de humanização das crianças, onde estas possam rever todo o percurso realizado, como se fosse a tal “memória” já referida. O

quadro apresenta também as principais operações do processo da documentação, isto é, a observação e o registo, de seguida, a organização dos dados recolhidos e, posteriormente a reflexão sobre os dados, através da discussão entre pares, comparação entre práticas e o confronto dos objetivos estabelecidos e os resultados obtidos.

#### **4. Documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino**

##### **Básico**

O século XXI colocou ao JI e à Escola novos desafios, isto é, locais onde se colocam em primeiro lugar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores das crianças, para que, seja possível torná-los mais conscientes do seu futuro e da realidade onde estão inseridos.

Assim, na EPE faz-se uma revisão das OCEPE, conseguindo garantir às crianças um maior desenvolvimento a todos os níveis, dando-lhes oportunidade para experimentar, integrar as suas vivências nas aprendizagens, desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando, pensando de forma crítica e criando. Costa (citado por Silva et al., 2016, p. 4) refere a importância de se agir na EPE, referindo que “Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa”. Para isto, tornou-se fundamental agrupar as OCEPE em áreas de conteúdo, tal como refere o documento, chamando a atenção para os fundamentos e princípios da infância e explicitando uma abordagem das áreas de forma integrada e globalizada. As áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE são as seguintes: a Área de Formação Pessoal e Social que “ (...) incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários”; a Área de Expressão e Comunicação que apresenta diversas formas de linguagem fundamentais para a criança interagir com os outros, incluindo vários domínios como a Educação Física, a Educação Artística; a Linguagem Oral e Abordagem à escrita e a Matemática, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo “(...) que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6).

Igualmente no 1.º CEB, face à transformação da sociedade do século XXI, o Ministério da Educação teve a necessidade de criar um documento que incluísse competências, valores e capacidades que os alunos devem desenvolver até ao 12º ano de escolaridade, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento contribui para a organização e gestão curricular e, também, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos a utilizar na prática.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências que se devem desenvolver (Direção Geral da Educação, 2017, p.9). Os princípios justificam e dão sentido às ações relativas à gestão curricular desenvolvida pela escola, integrando a base humanista, o saber, a aprendizagem, a inclusão, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a sustentabilidade e a estabilidade. A par disto, apresenta-se a visão do aluno, apontando para aquilo que é esperado dos alunos, enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Espera-se um cidadão munido de múltiplas literacias, livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo, capaz de lidar com a mudança, conhecedor das artes e das tecnologias, capaz de ser crítico e de pensar de forma criativa, respeitador da sociedade, entre outros (Cohen & Fradique, 2018, p.24). Também os valores estão incluídos neste documento e são entendidos como orientações, segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são considerados adequados, como o respeito, o trabalho realizado com rigor, a solidariedade com os outros, a curiosidade inata, desenvolvendo o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a cidadania e participação e a liberdade, manifestada na autonomia pessoal centrada na democracia.

Também o currículo do 1.ºCEB sofreu algumas alterações, isto é, baseia-se menos no conhecimento fragmentado, valorizando o desenvolvimento de competências que possam dar resposta aos desafios que se colocam ao aluno. Deste modo, surgiram as Aprendizagens Essenciais que são um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados, relevantes e significativos, bem como as capacidades e atitudes a desenvolver (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º). Com este documento orientador

é possível que os docentes consolidem as aprendizagens de uma forma efetiva, que desenvolvam competências que requerem mais tempo, isto é, que tenham a possibilidade de propor trabalhos de pesquisa, análise, debate e reflexão e, que possam também realizar diferenciação pedagógica na sala de aula. Afinal, é importante que os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos possam ser uma fonte de trabalho, olhando para o mundo e ajudando-os a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir.

Em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as AE surge, com a promulgação do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, possuindo importância curricular no âmbito de exigências e desafios educativos da sociedade contemporânea. Esta visa “(...) garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida (...)” (Cohen & Fradique, 2018, p.28). A cidadania é uma condição de cada elemento da sociedade, uma tarefa essencial na sociedade contemporânea, dando-lhes direitos e deveres para participarem na vida pública. Assim, torna-se importante que se construa uma escola mais democrática para que os alunos se possam afirmar como pessoas mais capazes num mundo cada vez mais complexo. Desta forma, é essencial que se desenvolva esta competência desde cedo na criança, isto é, na EPE. Na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e na CDC (ONU, 1989) é realçado o papel da educação na formação de cidadãos ativos, conscientes e participativos no meio onde estão inseridos. Em Portugal, também a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) chama a atenção para a contribuição da educação para a formação de cidadãos livres, autónomos e participativos, capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social onde estão integrados (artigo 2º). Identicamente a isto, nas OCEPE, salienta-se que a criança deve crescer num ambiente democrático, o que lhe permite formar-se como cidadão responsável, autónomo e solidário, respeitando os outros, com espírito democrático, crítico e criativo (Silva et al., 2016, p. 39).

Com isto, a Educação tem revelado alguma necessidade em (re)pensar o seu papel e (re)definir o(s) seu(s) contexto(s) de acção, de modo a enfrentar os desafios que se lhe colocam. Neste caminho surge então a componente de Cidadania e Desenvolvimento no 1.ºCEB “(...) que passa a integrar o currículo dos ensinos básicos (...)” (Trindade e



Cosme, 2019, p. 89). Esta constitui inúmeras vantagens como: a possibilidade de existirem para os alunos aprendizagens significativas; a partilha de experiências e vivências e a articulação que poderá auxiliar nos significados das informações (Cosme, 2018, p.38). Segundo Trindade e Cosme (2019, p.89), esta componente visa também ajudar no exercício da cidadania ativa, na participação democrática, na partilha e no confronto de ideias sobre temas da atualidade.

*A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* propõe alguns domínios para que possam ser trabalhados em Cidadania e Desenvolvimento, estando eles organizados em três grupos com implicações diferenciadas. (Anexo II – Tabela 2- Domínios para a Educação para a Cidadania no 1.ºCEB)

O primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade (DGE, 2017, p.7)

É importante salientar que no terceiro grupo existe a possibilidade de trabalhar outros temas, estando sempre de acordo com as necessidades de educação para a cidadania. Aqui podem ser “(...) inventariados os acontecimentos relevantes (universais, europeus, nacionais e locais) (...)” da atualidade, para que os alunos possam descrever o modo como interpretam certos acontecimentos que marcam a sociedade contemporânea (Trindade e Cosme, 2019, p.85).

Para a abordagem a estes temas/domínios ser mais rica torna-se importante privilegiar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pois, neste, são apresentadas as áreas de competências que os alunos têm de desenvolver. No entanto, iremos apenas evidenciar a área do pensamento crítico e pensamento criativo que permitem trabalhar o valor da cidadania e participação, também patente no documento referido anteriormente.

Mais recentemente, o pensamento crítico mereceu total destaque, não só ao nível da Educação Básica, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, mas também ao nível da EPE, com as OCEPE (2016). Torna-se assim importante que os agentes educativos promovam esta competência desde a entrada no JI de forma integrada e contínua.

O pensamento crítico desempenha um papel fundamental na adaptação e sobrevivência ao século XXI. A sociedade deste século necessita de pessoas capazes de enfrentar a mudança, de resolver problemas e de ter uma opinião fundamentada e criativa acerca de determinado assunto.

Fasko (2003, citado por Sousa & Mesquita, 2016, p.20) define o pensamento crítico como “(...) uma investigação cujo propósito é explorar uma situação, um fenómeno, uma questão ou problema para chegar a uma hipótese ou conclusão que integra toda a informação disponível e é, por isso, convincente e justificada”. Assim, é possível perceber que há um pensamento dirigido para uma situação, podendo esta ser a resolução de um problema, uma opinião, entre outros. O pensamento deve ser também autêntico, quando se pode refletir sobre problemas reais e criativos, quando se pensa em ideias criativas que surgem da imaginação de cada aluno. Ennis (citado por Tenreiro-Viera & Vieira, 2000, p.28), “(...) afirma que o pensamento crítico requer, muitas vezes, o apoio do pensamento criativo, a fim de encontrar uma resposta adequada para os problemas com os quais se confronta”. Já Lipmam (1988, p.43), defende que não se deve ficar apenas com as ideias de terceiros, mas sim, que os alunos pensem por si próprios e partilhem as suas teorias com os outros.

Perante estas ideias, é importante que se promova este tipo de trabalho logo na EPE, onde a criança desenvolve o “(...) espírito crítico face ao mundo que a rodeia (...), assumindo um contexto de participação e escuta da criança, ajudando-a a crescer num clima de exercício de participação, na tomada de decisões e assumindo uma atitude crítica que se vai aprendendo a construir desde cedo (Silva et al., 2016, p.40). Assim como no JI, também no 1.ºCEB se deve ter em consideração esta competência, esperando que os alunos desenvolvam mais autonomia de pensamento e que se tornem capazes de respeitar as diversas opiniões, proporcionando a formação de bons cidadãos. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* apresenta esta área de competência como uma das áreas a ser desenvolvida pelos alunos. Segundo este documento o pensamento crítico e criativo dos alunos deve dar sentido às experiências, ideias e perspetivas de cada um. Assim, os alunos devem desenvolver

ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir

riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação (Martins, 2017, p.24).

É necessário dar espaço para as crianças pensarem e exprimirem a sua opinião. Para tal, é preponderante que a criança saiba qual é o seu papel, tendo sempre em conta os seus interesses e as suas perspetivas acerca do mundo. Salientando a importância do tempo e do espaço como facilitadores do pensamento, Cremin, Burnard & Craft (2006 citado por Machão, 2016, p. 51) afirmam a necessidade de flexibilizar o tempo para que a criança possa responder às questões. Neste sentido, “(...) a sua ação deve ser como uma plasticina na mão de uma criança. Quando uma criança possui um pedaço de plasticina na mão, molda-a de acordo com os seus interesses, mas deixando em aberto as várias interpretações da sua obra.” (Oliveira, 2015, p. 17). É possível assim, chegar à conclusão de que existem interpretações diferentes, isto é, temos a capacidade de olhar e perspetivar o mundo tendo em conta as nossas experiências. As crianças ao pensarem de forma crítica, estão também a ser criativas, ou seja, apresentam ideias originais, com grande capacidade de imaginação e expressividade, pensam por elas próprias e têm uma visão diferente do mundo.

Guerra (2000, citado por Gonçalves & Nogueira, 2015, p.182) afirma que “Tudo fala na escola. Faz falta saber ouvir e saber analisar o que se ouviu “. Perante isto, o educador/professor deve incentivar a criança a participar com as suas ideias e perspetivas a respeito do mundo e, por sua vez, fazer com que este pense criticamente e de forma criativa, para que se torne um cidadão exemplar, numa sociedade do século XXI que apresenta outras exigências.

## PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A fim de auxiliar na elaboração desta investigação e atendendo aos objetivos estipulados, a opção metodológica utilizada será de caráter qualitativo. Este é o paradigma mais adequado para o trabalho de investigação em questão, pois privilegia a descoberta, a descrição, a compreensão e “(...) manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47-48). Bogdan e Biklen (1994, p.11) afirmam também que este tipo de paradigma “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (...)”.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, isto é, pretende-se substituir as noções de explicação e previsão do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação, em que se procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos de investigação. Neste tipo de investigação, o investigador utiliza metodologias que o permitam observar o modo de pensar e agir dos participantes ao contrário da quantitativa que se preocupava com resultados numéricos. Ele procura também ser o “instrumento” de recolha de dados, que se preocupa em intervir na situação e, por sua vez analisá-la. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), existem cinco características numa investigação qualitativa, sendo elas as seguintes: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador; os dados recolhidos são, normalmente, descritivos; mais destaque no processo do que nos resultados; análise realizada de forma indutiva; o investigador interessa-se por compreender e interpretar os significados das ações que observa. Tal como refere Pacheco (1995<sup>a</sup>, p.16), esta investigação irá ao encontro “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação”.

Neste relatório de investigação será utilizada a entrevista que, segundo Aires (2015, p.27), “(...) é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano”. As entrevistas serão realizadas, em primeiro lugar às crianças do JI e do 1.º CEB, pois são o foco deste estudo, mas também a uma psicóloga. Este instrumento preconiza a interação humana, em que o entrevistador interage e coloca questões ao entrevistado, recolhendo diversas informações. Aires (2015, p.29) refere, então que

existe uma interação que capta os significados entre o entrevistador e o entrevistado e que isto poderá influenciar o percurso da própria entrevista. À medida que a entrevista decorre, os entrevistadores “(...) têm de ser detetives, reunindo partes de conversa, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139).

Assim, esta investigação pretende que as entrevistas às crianças sejam o foco, uma vez que é fundamental envolvê-las como atores no seu próprio direito, o de participação. Yates e Smith (1989 citado por Carvalho, Beraldo, Pedrosa & Coelho, 2004, p.292) referem que a entrevista a crianças é utilizada como forma de investigar as perceções ou conceções da mesma e que esta é capaz de participar de uma forma informada na investigação. Graue e Waslh (2003 citado por Marchão & Henriques, 2017, p. 38) propõem que se utilizam as entrevistas a crianças quando se pretende conhecer o que elas pensam sobre o mundo, escutando-as sobre situações do quotidiano. Estas entrevistas irão proporcionar dar voz à criança, de modo a que seja possível compreender os pontos de vista das mesmas em relação ao tema em estudo. Para isto, o investigador necessita de preparar a entrevista, tendo um guião orientador, mas podendo este ser flexível e passível de ser adaptado conforme o decorrer da entrevista. Também o contexto onde a mesma é realizada deve ser tido em conta, isto é, deve-lhes ser um local familiar para que as respostas sejam mais ricas e significativas.

A entrevista realizada à Psicóloga será semiestruturada, isto é, onde existem perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de conversar sobre o tema proposto. O entrevistador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal. Neste caso o entrevistador pode fazer perguntas adicionais com a finalidade de esclarecer algumas questões que poderão não ficar tão claras. Em suma, o entrevistador desempenha o papel de guia, realizando as perguntas que levam o entrevistado a responder, dando também a sua opinião acerca do assunto em questão. Este tipo de entrevista caracteriza-se pelo seu grau elevado de flexibilidade na exploração das questões.

Tendo em conta as entrevistas realizadas às crianças e à psicóloga será, a par disto, evidenciada alguma documentação realizada ao longo da investigação, como observações das crianças, desenhos realizados pelas mesmas e outras atividades.

A observação (registos de observação) será um recurso para conseguir recolher dados em situações específicas (Aires, 2015, p.24). Estes registos irão permitir recolher informações para ser possível levantar hipóteses e estabelecer relações entre a teoria e a prática. A observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência (Correia, 2009 citado por Mónico, Castro, Alferes & Parreira, 2017, p.727). Com esta técnica o investigador foca-se, essencialmente, na atribuição de significados às práticas e vivências humanas, procurando descobrir e tornar acessíveis realidades e significados.

A análise documental será também tida em consideração, como os desenhos realizados pelas crianças, assim como outras atividades realizadas. Para Morgado, (2012 citado por Freitas, 2015, p.163) a análise documental é uma “(...) fonte de informação importante no contexto de investigação (...) em educação”. Deste modo, o recurso à documentação apresenta-se como mais valia, por um lado, no que diz respeito à parte do enquadramento teórico, mas também para uma melhor compreensão dos diversos significados que as crianças têm das situações do quotidiano. Assim, será utilizada para complementar as entrevistas às crianças.

Deste modo, o paradigma deste relatório irá permitir uma análise, mais aprofundada, das diferentes perspetivas/vozes das crianças acerca de situações do quotidiano. Posto isto, para ser possível interpretar e refletir perante as perspetivas das crianças, será necessário que o observador escute, observe e questione o sujeito ativo, que é a criança. Para Bogdan e Biklen (1994, p.51), os investigadores de carácter qualitativo estão “(...) continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber (...)” as suas experiências, factos sobre o mundo onde vivem, e, principalmente o modo como interpretam estas vivências. Escutar as crianças será muito importante para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos. Para “investigar a criança” deve-se encorajá-la a participar, ouvindo-a e escutando-a sobre o que tem para dizer. Por último, como refere Carneiro (2016, p.33) este investigador deve utilizar em simultâneo a recolha de dados, a análise e o processo de escrita, para assim interpretar e perceber o significado que os participantes têm do mundo social em que vivem.

## 1. Contextos de Investigação e Sujeitos de Investigação

### 1.1 Contextos de Investigação

Esta investigação foi realizada em dois contextos diferentes, isto é, o primeiro momento foi efetuado numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em EPE e, o segundo momento, numa instituição de Ensino Particular de 1.º CEB e outras valências.

O primeiro contexto é uma IPSS, localizada no distrito do Porto, encontrando-se inserida numa zona com elevada densidade populacional e onde existem vários tipos de comércio. A instituição possui quatro valências distribuídas por diferentes espaços: a Creche, o Pré-Escolar, onde as crianças estão organizadas em salas heterógenas e o A.T.L. Além das salas de trabalho de cada uma das valências existem, ainda, espaços comuns e que podem ser utilizados por ambas as valências, como a biblioteca, dois polivalentes, uma sala de investigação e gabinetes de atendimento. No que se refere à organização curricular, esta IPSS baseia-se nas OCEPE (2016), estimulando, deste modo, a aprendizagem pela descoberta, na qual tenham voz e participem ativamente na vida do grupo. Assim, esta instituição distingue-se pela «*Pedagogia da Consideração pela Criança*», na qual a criança é o processo de toda a ação educativa, tem voz ativa e onde são valorizadas as suas vivências e experiências do seu quotidiano (Craveiro et al., 2014, p.13) (Anexo III – Caracterização do Jardim de Infância).

O contexto de investigação em 1.º CEB foi realizado numa instituição de Ensino Particular, localizada no distrito do Porto e que serve diversificadas valências educativas, como: a Creche, o Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Caracteriza-se por ser um estabelecimento com autonomia pedagógica, isto é, confere orientação metodológica dos instrumentos escolares, planos de estudo, conteúdos programáticos e avaliação das aprendizagens. Esta instituição dá relevância às mudanças que a sociedade deste século enfrenta, pensando em metodologias de trabalho diversificadas como novos espaços de aprendizagem, a avaliação e a forma como organiza o currículo. Atualmente está inserido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, promovendo o pensamento crítico e a autonomia, onde toda a comunidade seja protagonista num clima onde sintam confiança para partilhar as suas

vivências (Anexo IV – Caracterização do Estabelecimento de Ensino do 1. ciclo do Ensino Básico).

## **1.2 Sujeitos de Investigação**

Este estudo contou com a colaboração de diferentes sujeitos de investigação, fazendo parte deles um grupo de crianças da EPE, uma turma do 1.ºCEB e uma psicóloga.

Na EPE participou um grupo de crianças heterogéneo, formando uma sala mista, com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Este grupo é composto por 24 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O grupo é constituído, maioritariamente, por crianças com 3 anos, mais precisamente 14, tendo 5 crianças com 4 anos e 5 com 5 anos de idade. As principais características deste grupo são o egocentrismo intelectual que é muito marcado no estágio pré-operatório, o animismo e a criatividade na forma como veem o mundo. Para além de se tratar de um grupo heterogéneo ao nível das idades, é também um grupo heterogéneo relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, embora que, independentemente da idade, cada criança tenha as suas próprias características que a distinguem de todas as outras (Anexo V – Caracterização do Grupo e das Famílias).

No 1.ºCEB participou nesta investigação uma turma do 3º ano de escolaridade constituída por 24 alunos, com 8 anos de idade. A turma é constituída por 9 alunos do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Este grupo tem como principais características a criatividade, a autonomia e a comunicação: são alunos criativos porque procuram partilhar novas ideias e dinamizar alguns projetos, comunicando e partilhando com a restante turma. Cada aluno é autêntico, pois manifesta as suas crenças, tendo sempre como base o seu contexto. Por fim, mostram ser um grupo unido, preocupando-se com o bem-estar de todos, assim como a preocupação com assuntos do quotidiano, tendo sempre a sua perspetiva. Existe alguma heterogeneidade ao nível dos ritmos de trabalho. De uma maneira geral a turma é empenhada cumprindo as tarefas propostas.

A profissional em psicologia foi escolhida sendo uma participante intencional, pois é especialista na área de aprendizagem da criança, nomeadamente, participação e escuta das crianças.



## **2. Procedimentos**

### **2.1 Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento da informação**

Este ponto refere-se aos procedimentos que foram tidos em conta durante esta investigação, ou seja, os instrumentos e técnicas que foram utilizados para obter as diversas informações e como foi realizado o seu tratamento.

No que diz respeito às entrevistas das crianças foram realizadas durante a prática pedagógica profissional, no 1º e 2º semestre em EPE e no 3º e 4º semestre em 1.º CEB. Ambas foram realizadas em contextos que lhes eram familiares, como o JI e a Escola. Os entrevistados foram colocados numa tabela com o respetivo código (Anexo VI – Tabela 3: Participantes nas Entrevistas).

No caso da EPE, as diversas entrevistas foram realizadas com diferentes organizações, de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo. Ao agrupar as crianças em pequenos grupos consideramos como critério a faixa etária, visto ser um grupo heterogéneo, colocando crianças com diferentes idades e experiências para que a entrevista se tornasse mais significativa e onde se pudesse perceber as diferentes perspetivas das crianças. No 1.ºCEB, as entrevistas foram individuais e em grupo, proporcionando, também a troca de experiências entre os alunos.

O registo das entrevistas foi realizado por um gravador de voz, para que fosse possível acompanhar a criança e para realizar uma transcrição mais espontânea e verdadeira das perspetivas das mesmas. No 1.ºCEB os alunos realizaram um registo escrito, visto já terem adquirido totalmente a capacidade da escrita. É importante referir que, em todas as entrevistas utilizamos recursos que serviram de apoio (fotografias, vídeos, textos etc.), para a concretização das mesmas.

A entrevista realizada à psicóloga contou com um guião orientador composto por seis questões que se destinam a reunir informações acerca do tema em estudo (Anexo VII – Guião da Entrevista). No entanto, a entrevista mostra ser flexível e, por isso, a entrevistada mostra a sua opinião acerca do tema, estando à vontade com o assunto da entrevista e falando sobre aspetos que não se encontram nas perguntas do guião, ou seja, o entrevistado não se prende à pergunta formulada e a conversa é moderada pelo entrevistador.

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Ao longo do processo investigativo e de prática em contexto de EPE e no 1.º CEB, surgiram várias ideias que levaram a refletir e compreender sobre a forma como as crianças e alunos interpretam e descrevem o mundo. A ação que aqui se pretende refletir e analisar decorreu em dois contextos. Através da escuta em entrevistas realizadas nestes contextos, na EPE e no 1.º CEB, será possível perceber as suas ideias sobre factos do mundo onde estão inseridos.

Os dados serão apresentados em entrevistas realizadas às crianças que serão tratadas tendo em conta o modo como interpretam e descrevem situações do mundo onde estão inseridas. Estas serão organizadas em categorias que serão escolhidas conforme as ideias que as crianças partilham, distinguindo-as, por sua vez, em diferentes indicadores. Neste sentido, a prática seguiu sempre a mesma intenção, ou seja, partir daquilo que as crianças sabem e depois perceber como agiam perante o assunto, apresentando as suas sugestões de ações. A par disto, serão realizados desenhos, pinturas, cartazes, textos, entre outros, que pretendem verificar e confirmar as perspetivas das crianças sobre o mundo.

É importante referir que, durante a análise das entrevistas, tudo aquilo que a criança pensa e diz é válido, isto é, todos os seus saberes e partilhas são importantes para ela própria, como para o grupo.

## 1. Contexto de Educação Pré-Escolar

### **MARCELO, O PRESIDENTE!**

**Objetivo:** compreender as perspetivas dos alunos em relação à figura apresentada e perceber o que fariam ou mudariam, caso fossem o Presidente da República.

**Participantes:** 10 crianças com 3 e 5 anos de idade

### **Entrevistas às crianças**

#### **PARTE 1**

Entrevista em Grupo a crianças  
Exploração de fotografias do Presidente Marcelo, com auxílio do livro *“Marcelo, o Presidente.”*

#### **PARTE 2**

Registo em Grupo  
(Desenho + Pintura)

#### **PARTE 3**

Entrevista Individual (criança)  
*“E se fosses o Presidente da República, o que farias?”*

### **Entrevistas às crianças de 3-5 anos**

#### **PARTE 1**

A conversa iniciou-se com a apresentação de uma imagem do Presidente da República questionando as crianças:

- Conhecem este senhor?
- Já alguma vez o viram?
- “Eu já vi na televisão.”
- “Eu acho que nunca vi.”
- “Sim, já vi.”

De seguida, é apresentada outra imagem com o Presidente Marcelo.

- “Não é a mesma pessoa.”
- “É a mesma só que está com roupa diferente.”

Numa outra imagem, é apresentada a bandeira de Portugal, juntamente com o Presidente da República em frente a um microfone.

- “Essa é a bandeira de Portugal.”
- “Ele fala ao microfone para muitas pessoas.
- “Ele é Presidente e é o Marcelo. Eu acho que ele manda prender as pessoas.”
- “Ele deve mandar no Portugal.”
- “O Presidente toma conta do nosso país.”
- “Ele vive longe.”
- “Vive numa casa preta em Lisboa.”
- “É o Presidente da República.”
- O que será que o Presidente Marcelo gosta de fazer?
- “Gosta da praia.”
- “Gosta de nadar.”
- “Gosta de ler.”
- “Gosta de falar ao microfone.”
- “Gosta de comprar livros.”
- “Ele tira selfie’s.”
- “Gosta de fotografias.”
- “Gosta de dar beijinhos aos senhores.”
- “Ele é amigo das pessoas.”
- “Ajuda os pobrezinhos porque não têm de comer.”

## PARTE 2

- O que fizeram no vosso registo?
- “Desenhei o Marcelo a falar ao microfone e ele estava a dizer: - Minhas queridas pessoas, senhores e senhoras, ouçam com muita atenção.”
- “Escrevi que o Marcelo gosta de tirar fotografias.”
- “Desenhei muitos Marcelos.”
- “Ajudei a M a pintar o Marcelo.”
- “Escrevi o Marcelo gosta de ler.”

## PARTE 3 - Sugestões de Ações

*“E se fosses o Presidente da República, o que farias?”*

- “Ajudava as pessoas e nadava com elas.”
- “Dava casa às pessoas que não têm.”
- “Dava bolas a todos os meninos.”
- “Dava comida aos homens que não têm comida.”
- “Ajudava o planeta.”
- “Tirava muitas selfie’s.”
- “Nadava e dava beijinhos às pessoas.”
- “Era amigo dos senhores que não têm casa.”
- “Ajudava as pessoas para ganharem comida.”
- “Fazia muitos miminhos e deixava-os vir a minha casa para comer.”
- “Gostava de trabalhar, dar beijinhos na testa e abraços.”
- “Ajudava a dar comidinha aos pobrezinhos.”

## 1.1 Descrição e Análise das Entrevistas às Crianças de 3-5 anos

Para compreender como as crianças entendem factos sobre o mundo, mais concretamente compreender as perspetivas que as crianças têm sobre a figura do Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa, foi realizada uma entrevista a um grupo de 10 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos. Esta entrevista, num primeiro momento, foi realizada em grupo, para que pudesse existir o confronto de ideias e, num segundo momento, individual, na qual cada participante destacava a sua sugestão de ação, caso fossem o Presidente Marcelo.

Assim, as teorias das crianças foram organizadas em seis categorias:

1. Representante Supremo da República Portuguesa
2. Como conhecem o Presidente (TV/jornal/internet/outras)
3. Passatempos
4. Características da vida pessoal
5. Relacionamento/interação com o povo
6. Desconhecimento

Tendo em conta a primeira categoria “Representante Supremo da República Portuguesa”, quatro crianças partilham que esta figura é uma personalidade reconhecida pelo nosso país. A criança E1 refere que “Ele deve mandar no Portugal.”, o E2 considera que “O Presidente toma conta do nosso país.”, a criança E3 diz que esta figura “É o Presidente da República.”, já o E4 relaciona um dos símbolos portugueses com esta personalidade, referindo que “Essa é a bandeira de Portugal.”. Sendo esta pessoa importante para o país, teria a seu cargo alguns direitos, um dos quais o E5 refere: “Ele é Presidente e é o Marcelo. Eu acho que ele manda prender as pessoas.”.

Na categoria “Como conhecem o Presidente”, apenas duas das crianças referem que já viram esta figura. O E2 afirma já o ter visto na televisão “Eu já o vi na televisão.” e o E3 refere que já o viu, não partilhando o local “Sim, já vi.”.

Na próxima categoria “Os passatempos”, a grande maioria apresenta atividades que julgam que o Marcelo aprecia, como ir à praia, ler, tirar fotografias, etc. O E1 diz que ele “Gosta da praia.” e quando lá vai “Gosta de nadar.”. O E6 tem como perspetiva que o Marcelo gosta de leitura, defendendo que “Gosta de ler.” e “(...) de comprar livros.” E

salientando esta ideia, também, no registo elaborado pelo grupo. (Anexo VIII – Perspetivas sobre os Passatempos do Presidente Marcelo).

A criança E1 referiu e desenhou no registo que esta personalidade “Gosta de falar ao microfone.” e que esta era uma tarefa muito bem desempenhada por ele (Anexo IX – Perspetiva do Entrevistado 1). Nesta categoria, duas crianças chamam a atenção para o facto de o Presidente apreciar guardar algumas memórias, através de fotografias, como refere o E5 que ele “Gosta de fotografias.”. Contudo o E2 chama a atenção para o nome das famosas fotografias do Presidente Marcelo, as selfie’s: “Ele tira selfie’s.” (Anexo X – Perspetiva do Entrevistado 2).

Relativamente às características da vida pessoal do Presidente da República, dois elementos do grupo apresentam uma ideia de como é o local onde habita, por um lado o E7 considera que “Ele vive longe.”, já o E8 acredita que ele “Vive numa casa preta, em Lisboa.”.

Na categoria “Relacionamento/interação com o povo”, as crianças identificam o enorme coração que esta figura tem para com o povo português. O E5 realça a interação que o Presidente Marcelo Rebelo de Sousa tem com o povo, partilhando o seu papel de transmissor de informação ao país e referindo que “Ele fala ao microfone para muitas pessoas.”. As crianças referem também o lado solidário e afetivo do Presidente. O E9 apresenta a sua teoria, dizendo que “Gosta de dar beijinhos aos senhores.”, o E4 conta que “Ele é amigo das pessoas.” e o E10 chama a atenção para a ajuda que ele presta aos “(...) pobrezinhos porque não têm de comer.”.

Por fim, focando na última categoria, é possível identificar que o E8, apesar de apresentar teorias sobre o Presidente, não o conhece: “Eu nunca o vi.”.

Ao analisarmos as respostas das crianças é possível verificar que as suas ideias correspondem, talvez, à mesma perceção geral dos habitantes portugueses. Todos os entrevistados conhecem a personalidade apresentada, exceto o E8 que não conhece, mas que refere as suas teorias. O grupo refere a função que desempenha no país, são capazes de referir os gostos/passatempos do Presidente da República e identificar algumas das características da sua personalidade, como ser uma pessoa afetuosa e solidária, pensando sempre no seu povo. Face a estas perspetivas, foi possível perceber

como as crianças agiriam sobre o mundo, caso fossem o Presidente da República. Estas sugestões serão integradas em cinco categorias:

1. Planeta
2. Saúde
3. Segurança
4. Escola
5. Solidariedade

As sugestões de ações que os participantes partilharam, apenas se inserem em duas categorias: o planeta e a solidariedade. Na categoria “Planeta”, o E4 apresenta a sua ideia, caso fosse o Presidente da República “Ajudava o planeta.”, afirmando que contribuía para um planeta mais saudável. De seguida, a categoria mais apresentada pelos participantes diz respeito à “Solidariedade”, na qual as crianças sugerem e acreditam que com a ajuda de todos podemos fazer do mundo um lugar melhor. Assim, o E1 afirma que “Ajudava as pessoas e nadava com elas.”, o E10 “Dava casa às pessoas que não têm.”, o E8 sugeria a dádiva de “(...) bolas a todos os meninos.”, o E6 ajudava os que passam fome e “Dava comida aos homens que não têm comida.”, assim como o E5 que “Ajudava a dar comidinha aos pobrezinhos.” (Anexo XI – Entrevista Individual na Educação Pré-Escolar). Além disto, partilham também formas de estar próximo e cuidar das pessoas, como o E2 que “Tirava muitas selfie’s.”, o E5 “Nadava e dava beijinhos às pessoas.”, o E3 “Era amigo dos senhores que não têm casa.”, o E7 “Ajudava as pessoas para ganharem comida.”, o E6 “Fazia muitos miminhos e deixava-os vir a minha casa para comer.” e o E9 “Gostava de trabalhar, dar beijinhos na testa e abraços.”.

Através das entrevistas realizadas aos 10 participantes do JI, foi possível perceber que as teorias que apresentaram se desenvolveram devido à interação que têm com o mundo, isto é, partimos daquilo que as crianças sabem sobre esta personalidade e encorajamos as crianças a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que as rodeia. Entendemos que esta abordagem assume uma nova forma de aprender, tentando compreender como as crianças interpretam e descrevem o mundo onde estão inseridas. Ao escutar as diferentes partilhas entendemos que o que partilham é a sua verdade, aquilo em que acreditam e querem mostrar que sabem. Através destas ideias



foi possível “aprender”, pois o grupo contactou com situações que lhes suscita curiosidade e interesse e os faz querer participar, descobrir e compreender.

Com as entrevistas individuais, percebemos que as crianças contactam com saberes que fazem parte do seu mundo e que, ao longo do tempo, se podem modificar, ou não. Sendo a criança a protagonista, ela assume uma posição e papel no mundo, isto é, a criança, face às suas perspetivas assume essa atitude, referindo aquilo que faria, caso fosse o Presidente da República Portuguesa, apontando as suas sugestões de ação, tendo em conta as suas vivências e aquilo que sabem sobre a figura do Presidente da República.

Ao escutar as perspetivas das crianças, mas também na análise dos registos das mesmas, permitiu-nos entender aquilo que sabem e qual o caminho de aprendizagem que pretendem fazer, deixando-lhes escolher o seu rumo, caminhando, desta forma, para uma nova forma de aprender, onde a criança se assume como sujeito ativo.

No final, todos os participantes elaboraram um registo em grupo, utilizando uma das “*cem linguagens*” para se expressarem sobre as perspetivas que tinham acerca do Presidente Marcelo (Anexo XII – Registo de Grupo em Educação Pré-Escolar). No decorrer da realização do registo, as crianças foram divulgando aquilo que fizeram. O E1 explicou um dos papéis fundamentais do Presidente da República, falar ao microfone, no qual desenhou “(...) o Marcelo a falar ao microfone e ele estava a dizer: Minhas queridas pessoas, senhores e senhoras, ouçam com muita atenção”. Outros dois participantes reforçaram a ideia de que este presidente tem muitos passatempos, como tirar fotografias e ler. O E2 refere: “Escrevi que o Marcelo gosta de tirar fotografias.” e o E5 relata “Escrevi o Marcelo gosta de ler”.

Este registo das crianças veio reforçar as ideias que expressaram nas entrevistas, arrecadando todas as informações através da escuta das crianças, percebendo as suas teorias e, de que forma agiriam caso fossem esta figura tão importante em Portugal (Anexo XIII – Reflexão da Intervenção “Marcelo, o Presidente”, no JI).

## 2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

### **MARCELO, O PRESIDENTE!**

**Objetivo:** compreender as perspetivas dos alunos em relação à figura apresentada e perceber o que fariam ou mudariam, caso fossem o Presidente da República.

**Participantes:** 23 crianças com 8/9 anos de idade

### **INTERVENÇÃO**

#### **Entrevistas aos alunos**

#### **PARTE 1**

Leitura de um excerto do livro  
“Marcelo, o Presidente “  
Visualização de fotografias  
Entrevista individual ao aluno

#### **PARTE 2**

Entrevista em grupo aos  
alunos  
“O que pensam de mim?”

#### **PARTE 3**

Entrevista em grupo aos  
alunos  
“E se fossem o Presidente da  
República, o que fariam ou  
mudariam no país?”

#### **Entrevistas aos alunos de 8-9 anos**

#### **PARTE 1**

“Eu já o vi na televisão.”

“Eu penso que seja simpático.”

“Sim, já vi este senhor. É velho e também é magro.”

“Eu vi o Marcelo em minha casa e numa festa do Porto.”

“Sim, na televisão.”

“Já vi na TV e acho que ele é um bom presidente.”

“Sim, já o vi na CMTV. Eu penso que ele é um anjo, bonzinho e que não goza com as pessoas.”

“Já o vi à porta de minha casa. Penso que ele tem uma grande barba.”

“Nunca o vi. Penso que ele foi para outro clube de futebol.”

“Eu já o vi na TV e penso que é muito difícil ser presidente.”

“Sim, já o vi na TV e estava na igreja. Acho que ser presidente é fácil.”

“Sim, na TV. Ele é muito importante.”

“Nunca o vi porque não sou de cá. Eu acho que ele é um bom presidente.”

“Já o vi na TV, no jornal e no google.”

“Eu acho que já o vi nos ecrãs. Ele ajuda as pessoas.”

“Ele é o Marcelo e já o vi nos ecrãs e na praia.”

“Eu já o vi na TV e penso que ele é um bom amigo e alguém em quem podemos confiar.”

“Eu já o vi na TV.”

“Eu nunca o vi na vida. Eu penso que ele é velho.”

“Já o vi na TV. Acho que tu és uma pessoa muito importante para o nosso país.”

“Acho que conheço o Marcelo. Já o vi na TV. Ele é uma pessoa muito importante.”

“Sim, já o vi na Televisão. Ele é uma pessoa muito importante e bom.”

“Já o vi na TV. Penso que ele é bom com Portugal.”

## PARTE 2

### Grupo 1

“Já o vimos na televisão e no ecrã.”

“É nosso presidente.”

“Já o vimos numa festa, mas um dos elementos do grupo nunca o viu.”

“Pensamos que ele é velho, bom amigo, alto, bonito, giro e muito divertido. Achamos também que é trapalhão e tem muitas coisas para fazer.”

“O Marcelo é engraçado e bom presidente.”

### Grupo 2

“Nós achamos que ele é muito bom presidente. Gostamos de conhecê-lo melhor e também achamos que ele é bom para o nosso país. O grupo já o tinha visto, mas um amigo nosso não porque não é do nosso país.”

### Grupo 3

“Nós já vimos o Marcelo. O A já viu o Marcelo ao vivo e os outros na televisão. Nós achamos que o Marcelo é um bom presidente e é muito importante. Ele nasceu no dia 12 de dezembro.”

#### Grupo 4

“Sim, gostamos de entrar no seu mundo e saber mais. Sabemos que ele é presidente. Suspeitamos que a sua filha se chama Bárbara e que ele tem 72 anos. Já o vimos na TV e pensamos que poderia melhorar mais o nosso planeta.”

#### Grupo 5

“Nós todos já vimos o Marcelo na TV. Nós todos achamos que ele é magro, tem o cabelo branco e come pouco.”

#### Grupo 6

“Sim, já o vimos na TV e o grupo acha que és uma pessoa muito importante para o nosso país e que fazes coisas incríveis. Ele é bom com Portugal, mas achamos que é difícil ser presidente.”

### PARTE 3 – Sugestões de ações

#### Grupo 1

“Se fossemos presidente não deixávamos matar pessoas e animais. Obrigávamos as pessoas a apanhar o lixo do chão. Matávamos o COVID-19. Também trancávamos as pessoas que matam pessoas ou outras coisas. Para terminar, dávamos vacinas que curassem tudo, às pessoas e aos animais.”

#### Grupo 2

“Se fossemos presidente proibíamos as lojas de venderem armas e drogas, mas também não deixávamos as pessoas fumar. O mundo está muito perigoso e as armas não ajudam nada.”

#### Grupo 3

“Se nós fossemos o presidente mandávamos destruir as máquinas de fumar, acabávamos com a poluição e quando houvesse doenças fechávamos as pessoas em casa para tratarem de si e não terem medo de andar na rua.”

#### Grupo 4

“Ter mais água, ter menos poluição no nosso planeta. Na nossa opinião as raparigas têm de ter o telemóvel mais cedo e os rapazes mais tarde para levarem para a escola. As escolas deviam ter insufláveis.”

### Grupo 5

“Se fossemos presidente, púnhamos os camiões do lixo da cor dos caixotes. Pôr os hospitais à beira dos colégios e também em zonas onde há mais velhinhos. Gostávamos de ter gelado na escola.”

### Grupo 6

“Proibido matar animais e crianças. Meter os animais à solta e domesticar os animais sem pagar. Obrigávamos as pessoas a deitar lixo para o chão e se não cumprissem iam para a prisão durante 20 anos. Não deixaríamos que os animais passassem fome.”

## 2.1 Descrição e Análise das Entrevistas aos Alunos de 8-9 anos

Para dar voz aos alunos e perceber como entendem factos sobre o mundo onde estão inseridos e quais as suas perspetivas acerca da figura do Presidente da República, foi apresentado ao grupo um excerto do livro *“Marcelo, o Presidente.”* (Anexo XIV – Excerto do livro *“Marcelo, o Presidente”*). A par disto, receberam algumas fotografias desfocadas para que conseguissem adivinhar quem era (Anexo XV – Fotografias de suporte no 1.ºCEB). Após isto, foram realizadas várias entrevistas a um grupo de 23 alunos, com idades compreendidas entre os 8/9 anos de idade. Estas entrevistas foram realizadas, em primeiro lugar, de forma individual, tentando perceber aquilo que sabiam sobre esta figura e se já alguma vez a tinham visto; em segundo lugar a discussão das perspetivas de cada um, compilando-as numa entrevista de grupo, constituído por 4 elementos, exceto um, composto por 3 e, por fim, uma entrevista, novamente em grupo, na qual os alunos apresentavam sugestões de ações, isto é, o que fariam ou mudariam no nosso país, caso fossem o Presidente Marcelo.

Numa primeira entrevista (Anexo XVI – Entrevista Individual no 1.ºCEB), as teorias dos alunos foram distinguidas em 6 categorias:

1. Representante Supremo da República Portuguesa
2. Como conhecem o Presidente (TV/jornal/internet/outras)
3. Passatempos
4. Características da vida pessoal
5. Relacionamento/interação com o povo
6. Desconhecimento

Ao analisar a primeira categoria compreendemos que os alunos associam esta figura ao nosso país e, por isso, afirmam que o Presidente Marcelo Rebelo de Sousa é uma personalidade importante e imprescindível para o nosso país. O aluno E11 chama a atenção para a facilidade de desempenhar este cargo, referindo achar “(...) que é fácil ser presidente.”, no entanto o E12 revela que este papel nem sempre é fácil, afirmando: “(...) penso que é muito difícil ser presidente.”. Sete dos entrevistados afirmam que o Presidente da República é importante para o país e que executa bem o seu cargo. O E18 refere que “(...) ele é um bom presidente.”, assim como o E13 que diz que esta personalidade (...) é um bom presidente.”. O E14 considera que ele é “(...) uma pessoa importante para o nosso país.”, bem como o E15 “Ele é uma pessoa muito importante.”, E16 “Ele é uma pessoa muito importante e bom.” e o E23 “Ele é muito importante.”). O E17 menciona que o Marcelo “(...) é bom com Portugal.”.

Tendo em conta a categoria, como conhecem o Presidente (TV/jornal/internet/outras), maior parte dos alunos conhecem esta figura através destes meios. Uma grande parte dos alunos afirma ter visto o Presidente Marcelo na televisão, o E22 afirma “Eu já o vi na televisão.”, do mesmo modo que o E19 “Sim, na televisão.” e o E33 “Já vi na TV.”. O E32 apresenta o local onde viu o Presidente Marcelo: “Sim, já o vi na CMTV.”, mas também o E31 “Sim, já o vi na TV e estava na igreja.” e o E16 “(...) já o vi nos ecrãs.”. No entanto, o E11 refere que já o viu “(...), no jornal e no google.”). Também é importante mencionar que três dos alunos informam que conhecem o Presidente da República noutro tipo de atividades. O E20 alega “Eu vi o Marcelo em minha casa e numa festa do Porto.”, o E30 “Já o vi à porta de minha casa.” e, por fim o E29 já o viu “(...) na praia.”.

Na categoria relacionada com os passatempos do Presidente da República, nenhum dos participantes revelou ter perspetivas sobre as suas atividades/passatempos.

Na próxima categoria, quatro alunos apontam algumas características da vida pessoal do Presidente Marcelo. O E26 refere um ponto forte desta figura, a simpatia “Eu penso que seja simpático.”, já os restantes apontam características físicas: o E27 diz que “É velho e também é magro.”, o E15 pensa “(...) que ele tem uma grande barba” e o E33 narra “(...) que ele é velho”.

Na categoria “Relacionamento/interação com o povo”, três alunos identificam o bom coração que esta figura tem para com o povo português. Eles chamam a atenção para a preocupação que o Presidente Marcelo tem com a população portuguesa, salientando o seu lado solidário, o E28 “Ele ajuda as pessoas.”, o E32 “(...) ele é um bom amigo e alguém em quem podemos confiar.” e o E13 “(...) ele é um anjo, bonzinho e que não goza com as pessoas.”.

Por fim, na última categoria, três alunos da turma desconhecem esta figura, o E 25 alega “Nunca o vi.”, da mesma maneira que o E24 que diz “Eu nunca o vi na vida.”. Já o E21 afirma o mesmo, mas apresenta a causa “Nunca o vi porque não sou de cá.”.

Num segundo momento foi realizada uma entrevista em grupo (Anexo XVII – Entrevista em Grupo no 1.ºCEB), na qual, os alunos do 1.ºCEB partilharam as suas perspetivas em relação à figura apresentada, registando essas ideias em grupo. No decorrer da entrevista, cada aluno apresentou a sua ideia acerca do Presidente da República, porém as ideias que reuniram em grupo foram ao encontro daquilo que tinham partilhado de forma individual. No entanto, quatro grupos foram partilhando novas perspetivas que surgiram da conversa em grupo, nomeadamente aspetos pessoais da vida do mesmo e o seu papel como representante do nosso país. O G1 defende que o Presidente “(...) é trapalhão e tem muitas coisas para fazer.”, o G3 pensa que “Ele nasceu no dia 12 de dezembro.”, o G4 afirma que “(...) a sua filha se chama Bárbara e que ele tem 72 anos.” e o G6 considera que ele “ (...) faz coisas incríveis.”.

Com a partilha das diferentes perspetivas, tanto em grupo, como de forma individual, foi possível compreender que a maior parte dos alunos conhece esta figura e sabe que desempenha um cargo importante no nosso país. Face a estas perspetivas, foi possível perceber como os alunos agem sobre o mundo onde vivem e, por isso, numa entrevista em grupo, partilharam algumas sugestões de ações (o que fariam ou mudaram no nosso país), caso fossem o Presidente Marcelo (Anexo XVIII – Grupos do 1.ºCEB nas Entrevistas).

Estas sugestões foram integradas em cinco categorias:

1. Planeta
2. Saúde
3. Segurança
4. Escola
5. Solidariedade

Na primeira categoria “*Planeta*”, os grupos apresentam sugestões para ser mais solidário com o planeta, expondo práticas de boas ações que as pessoas devem fazer para salvar o mesmo. O G1 afirma que obrigava “(...) as pessoas a apanhar o lixo do chão.”; o G3 refere “(...) acabávamos com a poluição.”; o G4 considera importante “Ter mais água, ter menos poluição no nosso planeta.”; o G5 sugere a colocação dos “ (...) camiões do lixo da cor dos caixotes.” e o G6 anuncia que seria imprescindível “Meter os animais à solta e domesticar os animais sem pagar. Obrigávamos as pessoas a não deitar lixo para o chão e se não cumprissem iam para a prisão durante 20 anos.”.

Em relação à saúde os alunos apresentam algumas sugestões que se enquadram no tempo que estão a viver (Pandemia COVID-19), no qual o G1 refere que terminava com “(...) o COVID-19.”. No entanto, os alunos apresentam também outras sugestões no que toca à saúde, como: o G1 “(...) dávamos vacinas que curassem tudo, às pessoas e aos animais.”; o G2 “(...) não deixávamos as pessoas fumar.”; o G3 “ (...) destruir as máquinas de fumar.”, mas também, “(...) quando houvesse doenças fechávamos as pessoas em casa para tratarem de si e não terem medo de andar na rua.” e o G5 refere que colocava “(...) os hospitais à beira dos colégios e também em zonas onde há mais velinhos.”.

Na categoria “*Segurança*”, os alunos procuram dar sugestões, não apenas relacionadas com as pessoas, mas também com os animais. As suas ideias remetem para melhorar o mundo, o que refere o G2 “O mundo está muito perigoso e as armas não ajudam nada.”. Assim, apresentam sugestões como: o G1 defende que “Se fossemos presidente não deixávamos matar pessoas e animais.”, mas também “(...) trancávamos as pessoas que matam pessoas ou outras coisas.”; o G2 declara que “Se fossemos presidente proibíamos as lojas de venderem armas e drogas.” e o G6 que defende que seria “Proibido matar animais e crianças.”.



Na categoria dedicada à escola, os grupos referem algumas sugestões relativas à escola, o local onde acabam por passar grande parte do seu tempo e, por isso, apresentam algumas sugestões de “melhoria”, por exemplo, o G4 refere que, na sua opinião “(...) as raparigas têm de ter o telemóvel mais cedo e os rapazes mais tarde para levar para a escola.” e que “As escolas deviam ter insufláveis.” o G5 diz que gostava “(...) de ter gelado na escola.”, no entanto, apenas estes dois grupos referem sugestões de ações para a escola.

Por fim, na última categoria, a solidariedade é apresentada pelo G6, referindo que não deixariam “(...) que os animais passassem fome.”. Este grupo apresentou esta ideia chamando a atenção para o valor de ser solidário, não só com as pessoas, mas também com os animais.

Com a realização destas entrevistas foi possível dar vez e voz às crianças, ou seja, todos os participantes ocuparam o lugar de “sujeito” e apresentaram as perspetivas que tinham em relação à figura apresentada, o Presidente da República.

### **3. Análise Comparativa entre Perspetivas das Crianças da EPE e do 1º CEB**

Nas duas valências foram realizadas entrevistas individuais e em grupo que permitiram dar vez e voz a cada criança, escutando aquilo que elas têm para partilhar e como fariam para transformar situações do seu quotidiano. A partir destas, organizamos as suas teorias em categorias, em primeiro lugar, para compreender como as crianças entendem factos sobre o mundo (Anexo XIX – Tabela 4: O que as crianças entendem sobre factos do mundo onde vivem) e, em segundo lugar perceber como agiriam, tendo em conta as suas perspetivas (Anexo XIX – Tabela 5 – Sugestões das Ações das Crianças).

Numa forma de comparar as perspetivas expostas em cada uma das valências descritas, iremos confrontar as teorias das crianças, seguindo as diferentes categorias. Em primeiro lugar, confrontar as ideias que possuem acerca desta figura: Na primeira categoria, em ambas as valências, os participantes demonstram saber quem é a personalidade, referindo que é uma pessoa importante para o país. No entanto, no 1.º CEB, como é espectável, os alunos pormenorizam mais a informação, alegando as facilidades e dificuldades que esta figura tem enquanto Presidente do nosso país. Na próxima categoria, chamamos a atenção para o suporte através do qual conhecem o

Presidente da República. Aqui é possível mostrar que as crianças têm acesso a vários tipos de suportes, como a televisão, a internet, os jornais e entre outros. A partir destes, podem estar mais próximos desta personalidade. Em ambas as valências, os participantes destacam os locais, nos quais conheceram esta figura, acreditando que a rotina que faz parte do seu contexto contribuiu para as crianças terem estes conhecimentos e perspetivas. Na categoria dos passatempos, é de realçar que os participantes da EPE dão uma grande importância a esta, talvez por ser, uma categoria muito ligada à sua rotina, isto é, à brincadeira e ao lazer, uma atividade que lhes "(...) proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais 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 (...)" (Silva et al., 2016, p 11). Deste modo, importa salientar que os participantes do JI têm mais perceção dos passatempos do Presidente Marcelo. Assim, confrontando as suas perspetivas, é possível verificar que as suas ideias, estão de acordo com a realidade. Na categoria a respeito das características da vida pessoal do Presidente, as teorias apresentadas pelas crianças do JI apontam para pontos menos relacionados com o seu aspeto, o que não acontece no 1.ºCEB, onde os alunos referem as suas características, tanto físicas como psicológicas. Aqui é possível verificar que as suas perspetivas surgem através dos meios por onde conhecem o Presidente da República e deste modo, referem aspetos como os que salientam nas entrevistas.

Na categoria "Relacionamento/interação com o povo", os dois contextos mostram o lado solidário de Marcelo, mostrando a preocupação com os outros, o carinho que estabelece com o povo português e o facto de "dar a mão" a quem mais precisa, o que é possível observar na EPE quando o E5 do JI menciona que "Ajudava a dar comidinha aos pobrezinhos.", uma virtude que é construída por cada um na interação com o meio. Todas as perspetivas que mostram, tanto no JI como no 1.ºCEB, estão de acordo com a realidade. Na última categoria, é possível entender que existem crianças nas duas valências que não conhecem a figura apresentada, afirmando, apenas, que nunca o viram. Porém, no 1.ºCEB, um dos alunos acrescenta informação relatando que não o conhece pois não é de nacionalidade portuguesa.

Face a estas perspetivas partilhadas nas duas valências, foi importante entender como é que os participantes agiriam caso fossem o Presidente da República Portuguesa. Perante isto, as crianças referiram algumas sugestões de ações ligadas ao planeta, à saúde, à segurança, à escola e a ações de solidariedade. As sugestões dos participantes acerca do planeta apontam para uma melhoria do mesmo, no entanto, no JI as crianças apelam à ajuda do planeta e no 1.ºCEB os alunos pormenorizam mais a informação, chamando a atenção, também para algumas consequências que podem vir a ter, como refere o G6: “(...) e se não cumprissem iam para a prisão durante 20 anos.”. É importante salientar que este tema, o planeta, é um interesse do grupo do 1.ºCEB e, por isso, apresentarem este tipo de sugestões. Quanto à saúde, os participantes do JI não referem nenhuma sugestão, mas no 1.ºCEB, apresentam algumas ideias no que toca ao cuidado a ter com as pessoas, principalmente os mais idosos, importando-se também com o panorama que o país vive, o COVID-19 e, por isso, referirem este aspeto que lhes é tão próximo e que faz farte do seu dia-a-dia. Na categoria seguinte, os alunos apresentam sugestões para viverem num mundo mais seguro. A sua perceção é de que vivemos num mundo perigoso e, por isso ressaltam aspetos que estão de acordo com a realidade e os quais serão, a ver dos participantes, aplicáveis para transformar o mundo. A escola, um local que frequentam com muita regularidade e à qual os participantes do 1.ºCEB apresentam sugestões de ações para a seu ver, melhorarem a escola. Na última categoria, as crianças do JI, apresentam várias sugestões que estão relacionadas, por um lado, com as perspetivas que têm sobre esta personalidade, isto é, o facto de ser uma pessoa solidária, mas também com o seu contexto, pois este interfere no modo de pensar e agir da criança. Já no 1.ºCEB, apenas o G6 apresenta uma ideia relativa a esta categoria. Este facto deve-se, certamente ao facto de as teorias das crianças do JI estarem mais direcionadas para esta categoria e, por isso, apresentam este tipo de sugestão. Por outro lado, no 1.ºCEB, os alunos não referem sugestões, exceto um grupo que chama a atenção para a generosidade do Presidente Marcelo.

#### **4. Descrição e análise da entrevista a uma especialista na área de aprendizagem da criança**

Baseado nos pressupostos deste estudo, ou seja, da compreensão de como as crianças, em idade Pré-Escolar e os alunos do 1.ºCEB, interpretam e descrevem as realidades do mundo onde vivem, tornou-se também importante saber a opinião de uma especialista nesta área de aprendizagem da criança e, assim, analisar os resultados tendo em conta os dados da entrevista realizada (Anexo XX – Entrevista e Anexo XXI – Tabela 6: Categorização da Entrevista da Psicóloga).

##### Aprendizagem das crianças

Para a entrevistada, as crianças da EPE e do 1.ºCEB aprendem de várias formas, sendo elas muito distintas. É na infância que se lançam as bases para o desenvolvimento da criança, nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, cognitivos, emocionais, comunicativos, etc.

Em primeiro lugar, refere que elas aprendem através da imitação,

“(…) isto significa que, têm de ter um adulto, que é o exemplo, e elas vão aprendendo através da imitação dos comportamentos e atitudes, obviamente, do próprio adulto.”

uma vez que, todos sabemos, que aquilo que somos hoje se deve e está relacionado, neste caso, com os indivíduos que fazem parte da nossa vida e com quem interagimos e, por isso, as crianças observam e imitam esses comportamentos. A proximidade que as crianças têm com as famílias e muitas vezes o próprio peso afetivo acaba por influenciar a aprendizagem da mesma. Por outro lado, chama a atenção para as crianças que aprendem por tentativa erro,

“(…) as crianças, nesta idade, fazem um conjunto de tentativas em relação a determinado objetivo ou ação e, muitas vezes, falham e outras vezes conseguem.”

Portanto, é através destas tentativas que vão executando, que conseguem aprender, percebendo, deste modo, quais as ações/comportamentos que podem vir a repetir, mas também, com os erros que cometem, compreendem aquilo que não podem vir a repetir e que é considerado um comportamento incorreto. As crianças são seres únicos e curiosos e, desta forma, faz com que ela continue tentando sempre, mesmo que falhe,

ela procura novas formas e soluções que lhes permitam aprender. Aqui a entrevistada salienta também,

“(…) que as crianças só repetem aquilo que, obviamente, tem sucesso.”.

A especialista aponta também para a aprendizagem pelo meio do reforço,

“(…) onde as crianças aprendem com o reforço do adulto, o que significa que, com um reforço positivo de uma ação da criança, ela entende que essa ação é para ser repetida.”

uma aprendizagem que acontece quando as crianças demonstram desempenhar bem uma ação e que ocorre, sempre, moldado a um comportamento, dando ênfase aos bons comportamentos e desejando o melhor para as crianças. Este reforço é também um fator importante na comunicação, pois permite ao adulto e à criança comunicar com mais facilidade e estabelecendo uma maior relação. Também no que diz respeito à aprendizagem das crianças, a entrevistada relaciona os meios de comunicação como uma forma de as crianças terem acesso ao conhecimento e relata que,

“(…) estas atividades são, por si próprias, interessantes e ajudam a manter os alunos envolvidos na sua própria aprendizagem.

Este acesso ao conhecimento dá oportunidade à criança de contactar com o seu mundo e de aprenderem através dele, com experiências significativas, num contexto que é autêntico e da vida real.

- Diferenças entre as crianças da EPE e do 1.ºCEB

Relativamente às diferenças entre as crianças da EPE e do ensino do 1.ºCEB a entrevistada defende que

“(…) sim, elas existem, pois estamos em fases de desenvolvimento diferentes (….) a criança pode estar no 1º estágio de Piaget, ou no 2º estágio e depois, quando transita para o 1.ºCEB, já passa para o 3º estágio, o que significa que, claramente, têm um desenvolvimento diferente e, por isso, irão perceber a realidade de forma diferente (….)”

A entrevistada, em primeiro lugar, aponta para as diferentes fases de desenvolvimento. As crianças deste estudo apresentam idades distintas e, por isso perceberem o mundo de forma diferente, aumentando a complexidade das suas perspetivas, das

capacidades e das competências enquanto se estão a desenvolver. A par disto, a entrevistada chama a atenção para

“O modo como aprendem, também depende da criança em si (...)”.

visto que, cada criança é um ser único e, independentemente da religião, nacionalidade, das diferenças a nível cognitivo, social, etc devem ser encorajadas a aprender, tendo as mesmas oportunidades de aprendizagem, como refere também a entrevistada

“(...) cada criança é única, o que está relacionado com a sua genética, o seu contexto, a família, o seu nível socioeconómico e cultural, etc.”

Em jeito de conclusão, a entrevistada reconhece que as diferenças existem e que as crianças vão

“(...) aprender estes factos sobre o mundo onde vivem de forma diferente.”

Salienta também e sugere que

“(...) se o ensino fosse mais idêntico às metodologias da EPE, talvez a criança aprenderia de forma mais similar à da EPE, e por isso, a forma de aprendizagem também seria diferente.”

### Conhecimentos Prévios da Criança

A ideia de que a capacidade das crianças para aprender algo novo decorre daquilo que já sabem não é novidade. A entrevistada afirma que a escuta das experiências, conhecimentos e perspetivas das crianças antes dos momentos de ensino/aprendizagem são fundamentais. Posto isto, refere que

“Se nós conseguirmos partir do que a criança traz, isto é, do conhecimento da criança, da sua experiência, ela vai aprender muito melhor, muito mais facilmente do que se não tiver nenhuma relação com aquilo que ela está a “estudar”, isto é, com a realidade dela. Portanto, quanto maior for a ligação do que ela está a aprender, com o mundo dela, com esta tal experiência dela, conhecimento e perspetiva dela, melhor ela vai aprender e mais longe chega à aprendizagem.”

A esta aprendizagem mais longínqua a entrevistada reporta-se a uma alteração num determinado comportamento, isto é,

“(...) a aprendizagem permanece, quanto maior for a ligação entre o que se está a aprender e a realidade da criança.”

Esta aprendizagem baseada nos conhecimentos prévios da criança facilita os momentos de ensino/aprendizagem e, por este motivo, devemos ser capazes de os usar para a compreensão e aprendizagem. O adulto deve dar espaço à criança, dando-lhe voz para que estes conhecimentos sejam partilhados e tidos sempre em conta, observando-a e escutando-a atentamente, promovendo, deste modo, o conhecimento/aprendizagem e também uma melhor compreensão da mesma. Assim, quanto maior for esta ligação, com as experiências prévias e o seu mundo, maior será a aquisição de conhecimentos e mais durabilidade no tempo terá.

### Complexidade Cognitiva

Os factos sobre o mundo são entendidos de forma mais complexa, isto é, menos imaginária e mais real, à medida que vão crescendo. Tudo isto, segundo a entrevistada está relacionado com as estruturas cerebrais. A mesma relata que as

“(…) estruturas cerebrais vão sendo desenvolvidas e as das crianças da EPE ainda estão a ser desenvolvidas, assim como no 1.ºCEB, o que significa que quanto mais as estruturas cerebrais estão desenvolvidas, mais desenvolvido vai ser o nosso pensamento.”

A partir disto, é possível verificar que a complexidade cognitiva influencia a forma como as crianças observam o mundo e à medida que estas estruturas cerebrais se vão desenvolvendo a criança vai percecionando a realidade de forma mais complexa, mais real e menos imaginária. Daí, nas crianças do JI as suas perspetivas do mundo serem mais imaginárias, o que não acontece no 1.ºCEB, pois os alunos já apresentam as suas estruturas cerebrais mais desenvolvidas. No entanto, tal como defende a entrevistada

“(…) é importante referir que depende de criança para criança, da idade, da experiência e do acesso que tem à informação.”

Assim, as crianças da EPE e do 1.ºCEB apresentam diferenças na forma como compreendem e agem sobre o mundo, estando isto relacionado com o próprio pensamento, mas também com outros fatores já mencionados anteriormente. A criança tem acesso à informação, ao pensamento e aquilo que ela pensa, ou seja, as suas perspetivas, surgem aliadas à experiência de cada uma.

### Influência do contexto de vida das crianças na percepção do mundo

No que se refere ao contexto de vida das crianças e o acesso que têm ao conhecimento, a entrevistada defende que estes dois fatores acabam por influenciar o modo como elas percebem o mundo, narrando que

“Sim, claro. O contexto de vida das crianças e o acesso que cada uma delas tem ao conhecimento influencia o modo como elas percebem e agem sobre o mundo.”

- Papel do Adulto

Neste ponto, a entrevistada considera que os adultos desempenham um papel fulcral neste processo de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, isto é,

“O papel do educador/professor é, em primeiro lugar, independentemente do contexto de vida de cada criança e do acesso que cada uma tem ou não ao conhecimento, é fazê-las aprender. (...) Deste modo, o educador/professor tem de tentar colmatar o contexto dessa criança e o acesso que ela tem ao conhecimento.”

Posto isto, não obstante o contexto, torna-se importante dar oportunidade às crianças a ter acesso ao conhecimento e aprenderem, tendo sempre por base os seus valores, tal como refere a entrevistada:

“(...) conhecendo, é claro, as suas características, interesses e experiências de vida.”

Em suma, as crianças aprendem com o mundo que as rodeia, em interação com o mesmo e, por esta razão, o papel do educador/professor é tirar partido da diversidade de contextos e de experiências, enriquecendo as crianças com oportunidades de aprendizagens, onde possam ter o mesmo acesso à informação, onde todas sejam valorizadas, onde possam ser escutadas as suas perspetivas e onde possam estar envolvidas e participem no seu próprio percurso de aprendizagem.

### Formas de Representação

A importância de as crianças revelarem as suas vivências, os seus conhecimentos e perspetivas utilizando diversas formas de representação é a chave para que possam desenvolver diversas capacidades e competências que a sociedade do século XXI propõe. Assim, a entrevistada relaciona a utilização destas formas com a Teoria das



Inteligências Múltiplas, de Gardner, e as Cem Linguagens de Malaguzzi, chamando a atenção para o seguinte:

“(...) existem crianças muitíssimo boas na área da educação artística, orientação espacial e, por isso, têm uma facilidade de transmitirem o conhecimento através do desenho, mas há crianças que não.”

Assim, o papel do educador/professor é deixar

“(...) que as crianças possam transmitir os seus conhecimentos, através de modos mais diversificados possíveis.”

- Modos de revelar o conhecimento

Quanto aos modos que as crianças podem utilizar para mostrar o seu conhecimento, a entrevistada destaca alguns, dando exemplos:

“Na EPE pode ir desde o teatro, a pintura, a linguagem oral, a música, no fundo explorar as várias áreas, assim como no 1.ºCEB.”

A este respeito, é possível verificar que a criança é capaz de utilizar diversos modos de comunicar o seu conhecimento, através de várias linguagens fundamentais para a criança interagir com os outros, exprimir o que sente de forma criativa e espontânea e de representar o mundo que a rodeia, exprimindo-se e comunicando com os outros. É também importante salientar que o adulto deve conhecer as potencialidades da criança, permitindo-lhe deixar mostrar essas aptidões e ajudar a desenvolver aquelas que ainda estão em aquisição. Posto isto, a entrevistada refere que

“A criança é um todo e tem vários tipos de linguagem, por isso é importante deixá-las desenvolver e mostrar.”

### Documentação, Observação e Registo

No que toca ao recurso à documentação, à observação e ao registo de observação das crianças a entrevistada refere que estes instrumentos são muito úteis para conhecer a criança e também definir o caminho de aprendizagem de cada uma. Assim a entrevistada relata que estes

“(...) tipos de recursos são úteis. (...) vão ao encontro daquilo que é mais importante para elas. Assim, o educador/professor deve explorar este tipo de características e interesses

das crianças, fazendo um diagnóstico para perceber qual o caminho de aprendizagem da criança.”

A entrevistada enfatiza a ideia de que as crianças não são todas iguais, tendo cada uma um certo estilo de aprendizagem.

“(…) existem crianças que são mais visuais e, por isso, aprendem desta forma, há crianças que são mais auditivas, há crianças mais cinestésicas, gostam de “pôr a mão na massa (…).”

Assim, para o adulto definir o caminho de aprendizagem da criança, é importante que ele a acompanhe, conhecendo os seus interesses e características, valorizando as suas explorações, descobertas e qual é o seu estilo de aprendizagem. Ao realizar esta espécie de diagnóstico o educador/professor irá saber orientar o trabalho das crianças, deixando-a ser ela própria a decidir o seu caminho.

Em síntese, é fundamental refletir sobre o modo como posicionamos a criança, isto é, ela apresenta-se como sujeito de aprendizagem e nós, profissionais de educação, devemos ouvi-la para conhecer os seus interesses, as suas características, as experiências, os conhecimentos prévios que servem para ligar a aprendizagem com a realidade da criança; para perceber a sua interpretação do mundo e como agem, como nos comunicam essas perspectivas e vivências e, no fundo, o caminho que querem seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como principal objetivo compreender o modo como as crianças descrevem e interpretam realidades do mundo onde vivem. Para isto, foi necessário dar espaço às mesmas para participarem, escutando as suas vozes e percebendo as suas perspectivas em relação ao mundo onde estão inseridas. Através da escuta das experiências e conhecimentos prévios das crianças é possível partir para momentos de aprendizagem, comunicando estas vivências a partir de diferentes formas de representação, definindo, então, o caminho a seguir.

Para tal, é necessário rever a imagem da criança, tornando-a protagonista e olhando para a sua realidade, de forma a agir com as suas sugestões de ações no seu quotidiano, deixando, desta forma, de ser um elemento indiferente na sociedade. Ao ser reconhecida como tal, a sua participação no processo de aprendizagem será valorizada, facilitando o seu envolvimento na construção do conhecimento e partindo das experiências prévias para construir o seu caminho de aprendizagem. Face a isto, este estudo permitiu dar resposta ao objetivo acerca da forma como as crianças compreendem factos sobre o mundo onde vivem, assim como entender, face às suas perspectivas, como atuariam perante uma situação.

A pedagogia da escuta da voz da criança é uma abordagem que, mais do que a ouvir, implica, também estabelecer uma relação com o outro, como refere Freire (1996, citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p.45) “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.”. Graças a esta escuta é possível perceber quais são as suas características, os seus interesses, as suas dúvidas. Quando escutamos as crianças somos capazes de nos envolver no processo, fazendo questões, dando uma interpretação, um sentido à sua teoria, valorizando, sempre, aquilo que nos têm para dizer. É com esta forma de escutar a criança que lhe damos um estatuto próprio, reconhecendo o seu modo de estar no mundo. Ela, através de várias formas de representação, como a oralidade, os desenhos, a escrita, entre outros, é capaz de revelar e ter a capacidade de comunicar as suas vivências e experiências ao mundo. Assim, será possível perceber

aquilo que sabem, entendem e pensam sobre o seu mundo, utilizando diferentes modos de representar as suas perspetivas.

Ao escutar as crianças, por exemplo, os seus conhecimentos prévios e as suas perspetivas em relação ao mundo onde vivem é possível definir o caminho de aprendizagem da criança, tendo sempre em conta os seus interesses e características. Deste modo, é possível mostrar como a escuta da voz da criança e o seu registo nos revelam o que ela já sabe e que caminho de aprendizagem quer seguir. Com esta nova forma de aprendizagem as crianças são encorajadas a construírem as suas perspetivas, partindo para o seu caminho de aprendizagem com aquilo que já sabem.

Perante os resultados deste estudo, foi possível concluir que as crianças, tanto da EPE, como dos alunos do 1.ºCEB, são capazes de construir as suas teorias e o seu conhecimento acerca do mundo que os rodeia. À medida que se vão desenvolvendo, o seu pensamento torna-se mais complexo e as suas ideias vão sendo mais reais e menos imaginárias. Percebemos, efetivamente, que a relação entre o educador/professor com a criança, facilita a construção de conhecimentos, pois esta interação proporciona a partilha de experiências de vida, perspetivas e olhares que divergem sobre o mundo. Assim, constatamos que o adulto deve adotar uma postura atenta, valorizando as teorias, as explorações e os interesses, utilizando-os como ponto de partida para o seu caminho de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, K. (2010). *Formas de Participação das Crianças* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Aljustrel, V. (2017). A relação com a família em contexto de creche e jardim de infância. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Azevedo, J. (2019). A Escola e a falta de Participação dos Jovens. Disponível em: <https://pontosj.pt/opiniao/a-escola-e-a-falta-de-participacao-dos-jovens/>

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M & Sâmia, M. (2016). *Aprender a escutar as Crianças. Um Dispositivo de Formação*. Saber & Educar, 21, p. 40-49. Disponível em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222>

Ceron, L.& Filho, G. (2017). *Registro e Documentação pedagógica na Educação Infantil*. In Albuquerque., Felipe, J., Corso, L. (Org.). Para Pensar a Educação Infantil em Tempos de Retrocessos. (1ªEd. Pp.209-221., cap. 11). Disponível em: [https://www.academia.edu/31585907/Ebook\\_Para\\_Pensar\\_a\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil\\_-\\_Lutamos.pdf](https://www.academia.edu/31585907/Ebook_Para_Pensar_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_-_Lutamos.pdf)

Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Craveiro, C., Sampaio, A., Xavier, A., Magalhães, C., Oliveira, D., Branquinho, P., Cambalacho, P., Ferraz, S & Pacheco, D. (2014) *Pedagogia da Consideração pela Criança: inovar em educação de infância*. Porto: Impulso Positivo.

Craveiro, C. & Silva, B. (2016). *A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância*. In F. I Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. Franco & T. Sarmento (Orgs.), *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Santo Tirso: Whitebooks.

Dahlberg, G. (2016). *Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia*. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso

Direção Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf)

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.) (2016). *As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.

Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.

Franco & Sarmento, M. (Orgs.), *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Santo Tirso: Whitebooks.

Freitas, L. (2015). *Fotografia Pedagógica na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional do educador de infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Ferreira, S. (2015). *O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo – o papel do educador*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Galeano, E. (2002). *O Livro dos Abraços*. Porto: Alegre

Gandini & Goldhaber. (2002). Duas Reflexões sobre a Documentação. In. *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Gil, G. (2004). As histórias das crianças: *um estudo sobre competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza*. *Análise Psicológica*, V4, 467-484. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a03.pdf>

Gonçalves, D. & Nogueira, I. (2015). *A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de concepções sobre Matemática*. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, Vol. Extr., No. 6, 180-182. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.491.

Helm, J. Benke, S. & Steineimer, K. (2007). *Windows on Learning: documenting young children's work*. (2nd ed.). Columbia Univesity.

Kingore, B. (2008). *Developing Portfolios for Authentic Assessment, Prek - 3: guiding potential in young learners*. Thousand Oaks: Corwin Pess.

Kishimoto, M.T & Oliveira- Formosinho. (2013). *Perspetiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia - em - participação*. In *Em Busca da Pedagogia da Infância*. Porto Alegre: Penso.

Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação e Infância*. Porto: Porto Editora

Lipman, M. (1988). *Critical Thinking – what can it be? Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.

Machão, A. (2016). *Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância*. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.

Marchão, A., & Henriques, H. (2017). *Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância*. II Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de atas (p. 697-704). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Marques, A. & Almeida, M. (2011). *A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades*. Revista de Educação Pública, V.20, 413-428.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Mello, S.A. (2005). *Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão*. Florianópolis. Palestra proferida em evento. Educasul.

Mendonça, C. (2009). *A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Filosofia e Ciências, Brasil.

Mónico, L., Castro, P., Alferes, V. & Parreira, P. (Eds). (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. In Atas Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (pp. 724-733) - CIAIQ. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007b). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira – Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.& Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII),81-93.

Oliveira-Formosinho., J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia- em -Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J et al. (Eds.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.



Oliveira - Formosinho, J. & Pascal, C. (2016). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso.

Oliveira, R. (2015). *Estratégias de Ensino Promotoras de Aprendizagens e do Pensamento Crítico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Pacheco, J, A. (1995<sup>a</sup>). *Currículo: Teoria e Praxis* (Texto policopiado) – em publicação.

Rinaldi, C. (2016). *A pedagogia da escuta: a perspetiva da escuta em Reggio Emilia*. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso

UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Siraj-Blatchford, I., Coord. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Sousa, A. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

Sousa, A. & Mesquita, E. (2016). *A importância da Metodologia de Trabalho de Projeto na Aprendizagem das Crianças*. In Mesquita, C., Pires, M & Lopes, R. (Eds.), *Atas do 1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 237- 253). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Sousa, A. (2016). *O Pensamento Crítico na Educação em Ciências: revisão de estudos no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Steiz, H. (2008, March). *The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom*. *Young Children*, vol. 63, 88-93.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos- Propostas Concertadas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Trevisan, G. (2016). A participação das crianças em contextos de vida quotidianos: Interrogações e possibilidades. In Bastos, A & Veiga, F (Org.), *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos das crianças* (pp. 90 - 108). Vila Nova de Famalicão: Húmus.

Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento- Propostas E Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.) (s/d) *Trabalho por projetos na Educação de Infância- Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa. ME. DGIDC.

Ventura, C. & Simões, A. (2015). *Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica*. In Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa (pp. 289-302). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa

# Anexos

## Anexo I

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA ATIVIDADE DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
Sujeito	Professor.
Fim	Estabelecimento de uma relação mais consciente do professor com o trabalho de humanização do homem.
Objeto	Documentação pedagógica
Necessidade	Que as crianças: (1) Apropriem-se das máximas qualidades próprias do gênero humano. (2) Desenvolvam, ao máximo, sua inteligência e sua personalidade.
Motivo	Usar a documentação como suporte da organização do ensino de modo a suprir a necessidade que o professor tem de potencializar o processo de humanização da criança.
Ação	Documentar o processo de ensino e aprendizagem: observar, registrar, analisar e refletir para planejar novas ações.
Objetivo	Usar a documentação como instrumento para: (1) Estabelecimento de diálogo entre a teoria e a prática. (2) Aperfeiçoamento da própria prática docente, para intencionalmente favorecer a aprendizagem das crianças. (3) Organização do ensino de modo a intencionalmente potencializar o processo de humanização das crianças.
Operações	Observação e registro sob as formas de: escrito, gravação em áudio e filmagem das aulas
	Organização dos dados por meio de diários, painéis, pautas de observações etc.  Reflexão acerca dos dados gerados, por meio de discussão com os pares, estudo de textos teóricos, comparação entre práticas e com práticas anteriores, confronto entre os objetivos estabelecidos e os resultados obtidos.

Tabela 1- Elementos Estruturantes da Atividade de Documentação Pedagógica

## Anexo II

<p><b>1.º Grupo:</b></p> <p><i>Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade);</i></p> <p><i>Igualdade de Género;</i></p> <p><i>Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);</i></p> <p><i>Desenvolvimento Sustentável;</i></p> <p><i>Educação Ambiental;</i></p> <p><i>Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico).</i></p>
<p><b>2.º Grupo:</b></p> <p><i>Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);</i></p> <p><i>Media;</i></p> <p><i>Instituições e participação democrática.</i></p> <p><i>Literacia financeira e educação para o consumo;</i></p> <p><i>Segurança rodoviária;</i></p> <p><i>Risco.</i></p>
<p><b>3.º Grupo:</b></p> <p><i>Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social);</i></p> <p><i>Mundo do Trabalho;</i></p> <p><i>Segurança, Defesa e Paz;</i></p> <p><i>Bem-estar animal;</i></p> <p><i>Voluntariado.</i></p> <p><i>Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo).</i></p>

Tabela 2- Domínios para a Educação para a Cidadania no 1.ºCEB

### **Anexo III - Caracterização do Jardim de Infância**

Para que houvesse uma melhor compreensão no que diz respeito à estrutura e funcionamento da instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, foi importante adquirir alguns documentos estruturantes que visam o melhor funcionamento da instituição. A consulta dos diversos documentos, da instituição, do grupo, da equipa pedagógica que acompanha as crianças, mas também o contexto familiar onde estão inseridas, bem como, as suas experiências de vida.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no distrito do Porto. Encontra-se inserida numa zona com elevada densidade populacional e onde existem vários tipos de comércio como indústrias têxteis, alimentares e serviços públicos. Na área onde está inserida a instituição, encontram-se infraestruturas comuns e que são utilizadas para diferentes atividades, como um auditório, um campo de ténis e de futebol, um parque infantil, um coreto, um recinto polivalente e, ainda uma estação dos CTT.

Segundo o Projeto Educativo (2017-2021), a instituição foi fundada a XX XX XX, por um grupo de residentes na comunidade envolvente, para dar resposta às necessidades da comunidade aí inserida. A direção desta instituição é composta por cinco elementos, sendo eles: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Vogal. A direção é composta por “(...) voluntários que dedicam grande parte da sua vida á mesma (...) (Projeto Educativo, 2017 – 2021, p.6). Estes anos permitiram aprender e desenvolver competências na área da educação, mas também aplicar medidas para o sucesso da instituição e dos seus utentes.

Esta possui quatro valências distribuídas por espaços diferentes. A creche que é composta por duas salas, o Pré-Escolar composto por cinco salas organizadas em grupos heterogéneos (grupos de crianças com 3, 4 e 5 anos) que funcionam em polos distintos. O A.T.L funciona num edifício autónomo, com diferentes salas, tanto de estudo como de brincadeira livre. Existem ainda espaços comuns e que podem ser utilizados por todas as valências, como a biblioteca, dois polivalentes, um palco com plateia, uma sala de investigação e vários gabinetes de atendimento.

O Corpo Docente, ao longo dos anos, foi-se especializando na área curricular, desenvolvendo e aplicando metodologias curriculares que vão ao encontro das necessidades das crianças.

Nesta instituição há uma interação entre todos os elementos humanos que fazem parte da comunidade educativa. Desta interação podemos salientar o atendimento individualizado aos pais, a avaliação através dos portfólios individuais da criança, as festas, as reuniões de pais e ainda, os convites que podem receber para realizar atividades na respetiva sala. No entanto,

existe também uma relação com a comunidade em geral, pois o facto de esta instituição estar situada numa cooperativa de habitação, permite que haja uma parceria muito próxima com os espaços comuns, como o auditório e o parque infantil. Os residentes ajudam também a equipa pedagógica e, por sua vez, as crianças a viver novos projetos, ter ideias e fazer novas descobertas, levando a experiências mais ricas e significativas.

No que toca à organização curricular, esta instituição pratica um currículo baseado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação e nos normativos legais para as diferentes valências. No entanto, pretendem que este currículo seja flexível, baseado num modelo construtivista, que permite às crianças uma aprendizagem pela descoberta, na qual tenham voz e participem, indo assim ao encontro dos direitos das crianças.

Por fim, esta instituição de educação de infância, privilegia uma “(...) educação para os valores e ideais (...); uma educação para a cidadania (...); autonomia e responsabilidade; o desenvolvimento harmonioso (...)” entre muitos outros (Projeto Educativo, 2017-2021, p.23-24).

## **Anexo IV - Caracterização do Estabelecimento de Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico**

O contexto de investigação em 1. Ciclo do Ensino Básico foi realizado numa instituição de Ensino Particular, a funcionar desde XX, tendo atualmente três polos que servem diversificadas valências educativas. Segundo o Regulamento Interno (RI) da mesma, “(...) está superiormente autorizado para os seguintes níveis de ensino: Creche: crianças dos 4 meses aos 2 anos de idade; Jardim-de-infância: alunos dos 3 aos 5 anos de idade; 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB) e Ensino secundário.” (RI, Artigo 9º, 2019, p.9).

Esta instituição teve origem, no facto de se projetar uma educação diferente, alicerçada na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas. Desenvolve a sua atividade no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo e está inscrito na associação de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, (AEEP). Caracteriza-se por ser um estabelecimento com autonomia pedagógica, isto é, confere orientação metodológica dos instrumentos escolares, planos de estudo e conteúdos programáticos, avaliação das aprendizagens, entre outros.

A instituição localiza-se na Área Metropolitana do Porto, numa freguesia, onde existe um surto industrial, espaços dedicados à atividade agrícola, tendo também nela presentes, igrejas, habitações rústicas, alfaias agrícolas e ainda moinhos que fazem parte do património histórico.

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição, a mesma é constituída por dois diretores pedagógicos, que assumem também a direção administrativa e financeira. O pessoal docente e não docente da instituição de ensino tem tornado possível “(...) um desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na Educação, por isso, encontram-se no 1.º CEB vinte e cinco professores (doze titulares de turma e doze professores de áreas coadjuvadas e quatro de sala de estudo)” (Projeto Educativo, 2015 – 2019, p.15). O pessoal não docente trabalha em parceria com os docentes e executam tarefas de auxílio, como na preparação de atividades.

O estabelecimento de ensino em questão tem também disponíveis atividades curriculares que privilegiam a aquisição de competências básicas nos alunos do século XXI, competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Para que estas competências possam ser desenvolvidas e adquiridas pelos alunos, as atividades estão organizadas de acordo com o enquadramento normativo emanado pelo Ministério da Educação e funcionam no horário letivo, sendo elas, filosofia para crianças, projetos interdisciplinares, como a Cria@rt(e) Classroom, Projeto A+ e o Inglês.

Os projetos implementados na instituição tornam possível “(...) formar cidadãos do mundo livres, responsáveis e solidários, conscientes de que as exigências da sociedade atual pressupõem o domínio de competências acadêmicas, mas também a capacidade de aceitar desafios, de inovar e de conviver de forma solidária. Assim, entendemos que a escola deve preparar os alunos para a cooperação e para a capacidade de trabalhar em equipa e de ser interdependente, numa perspetiva multicultural e de reconhecimento e aceitação das diferenças “(PE, 2015-2019, p. 36).

É importante salientar que esta instituição se preocupa com o Perfil do Aluno do século XXI, assumindo uma nova forma de pensar e agir numa escola que requer outras metodologias de trabalho, isto é, novos espaços, uma nova organização, a avaliação e a forma de como se trabalha o currículo. Atualmente, preocupa-se em promover a criatividade, a inovação, a resolução de problemas, o pensamento crítico e argumentativo. Assim, a instituição pretende que toda a comunidade seja protagonista, num clima adequado e de confiança, em que possam partilhar as suas vivências e trabalhar em equipa.

Por fim, o Estabelecimento Particular está inserido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, permitindo-lhe experimentar novas metodologias e práticas educativas, pois têm mais autonomia para o fazer.



## **Anexo V – Caracterização do Grupo e das Famílias**

### **Caraterização do Grupo**

O grupo em questão caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo, formando uma Sala Mista. A equipa pedagógica é composta pela Educadora, pela Auxiliar da Ação Educativa e pela Estagiária. Segundo o Projeto Curricular de Sala (2018-2019, p.27), o grupo é composto por 24 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O grupo é constituído por uma grande parte de crianças com 3 anos de idade, nomeadamente 14, tendo 5 crianças com 4 anos de idade e 5 com 5 anos.

Este grupo de crianças, com 3, 4 e 5 anos de idade, encontra-se no estágio pré-operatório que se estende dos 2 aos 7 anos de idade. As crianças que fazem parte deste grupo, isto é, uma grande parte das mesmas tem 3 anos de idade o que significa que os esquemas de representação estão a ser substituídos, iniciando-se o pensamento. Predomina o egocentrismo intelectual que é muito marcado no começo deste estágio, no entanto, com o passar do tempo este foi sofrendo uma descentração à medida que nos aproximamos do estágio seguinte. É também característico, nesta fase, o animismo, ou seja, o facto de as crianças atribuírem a objetos inanimados de uma alma- o realismo- a criança materializa as suas fantasias, isto é, a criança constrói a sua própria realidade (Projeto Curricular de Sala, 2018/2019, p. 25). Este está presente também na atribuição de vida a bonecos e peluches. Neste período em que se encontra o grupo, o pensamento das crianças sofre uma mudança qualitativa, visto que elas já não estão limitadas apenas à parte sensorial, predominando nele a livre criatividade, pois o modo intuitivo como percebem o mundo lhes permite serem capazes de ter a sua perspetiva acerca do meio onde vivem. Ela considera o mundo somente através dos seus olhos.

Focando agora o nível de interação entre o grupo pode dizer-se que as crianças participam em jogos coletivos, que implicam pseudocolaboração, de forma que isto acabou por contribuir para a sua permanente socialização, para um constante intercâmbio verbal, mas também para reforçar as relações.

No que diz respeito à linguagem, estas crianças foram, ao longo do ano, conhecendo um novo vocabulário o que se deve ao facto dos seus interesses se diversificarem, abordando assim novos temas que lhes permite tornar o seu vocabulário mais variado e rico.

Este grupo manifesta diferentes interesses e necessidades, sendo eles: o apoio do adulto para saber brincar em cooperação; a necessidade de sentirem da parte do adulto afeto; necessidade

de existirem regras e rotinas estabelecidas e mostram, especialmente bastante curiosidade pela hora do conto e exploração de histórias.

Quanto à organização do espaço, é essencial pensar nas necessidades e interesses do grupo de crianças para, assim criar um ambiente de aprendizagem que garanta a igualdade de oportunidades para todas as crianças. Segundo o Projeto Curricular da Sala (2018-2019), este ambiente deve ser organizado pelo educador conforme a sua metodologia de trabalho, mas também com o apoio da criança. Esta deve participar na sua organização, tendo uma voz ativa. O modelo curricular utilizado é o High Scope e o Movimento da Escola Moderna (MEM). O primeiro é um modelo que defende que a sala deve modificar-se de acordo com a evolução do grupo, podendo a própria criança participar nesta mudança, o MEM assenta numa base de flexibilidade, tendo como principal objetivo responder às necessidades e características do grupo, permitindo-os ter uma aprendizagem ativa.

A sala é um espaço que conta com grande luminosidade, devido às grandes janelas que existem, é uma sala com cores claras, chão antiderrapante e com paredes revestidas de trabalhos e projetos das crianças. À entrada da sala encontram-se os respetivos cacifos, devidamente identificados pelo educador. O wc da sala é partilhado com outra sala, e nesta existem louças adequadas ao tamanho das crianças, para que exista mais autonomia.

A sala encontra-se dividida em áreas (Acolhimento; Garagem; Pasta de Farinha; Jogos; Casinha; Expressão Plástica; Construções; Biblioteca e a as Letras) para tornar a escolha mais responsável da criança para brincar e explorar a respetiva área. Estas áreas de trabalho serão apresentadas e alteradas conforme os interesses do grupo e serão também identificadas mais tarde, depois de uma maior exploração. Os materiais que fazem parte de cada uma das áreas são adequadas à faixa etária em questão. Para que exista uma aprendizagem mais ativa, os materiais encontram-se com fácil acesso e ao dispor da criança, isto é, ela é capaz de explorar o material e de seguida arrumar o mesmo no respetivo local.

O ambiente educativo “(...) deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva et al., 2016, p.23). A rotina diária estabelecida na sala mista é baseada no modelo High Scope e no Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo esta uma rotina baseada, principalmente na flexibilidade, apostando nas necessidades e características do grupo. Executar cada coisa no seu tempo ajuda-os a compreender e antecipar os acontecimentos. Esta rotina é marcada pelos seguintes momentos: 7:30/9:00h – Receção das crianças numa área adjacente ao refeitório por uma Educadora ou Auxiliar da Ação Educativa;

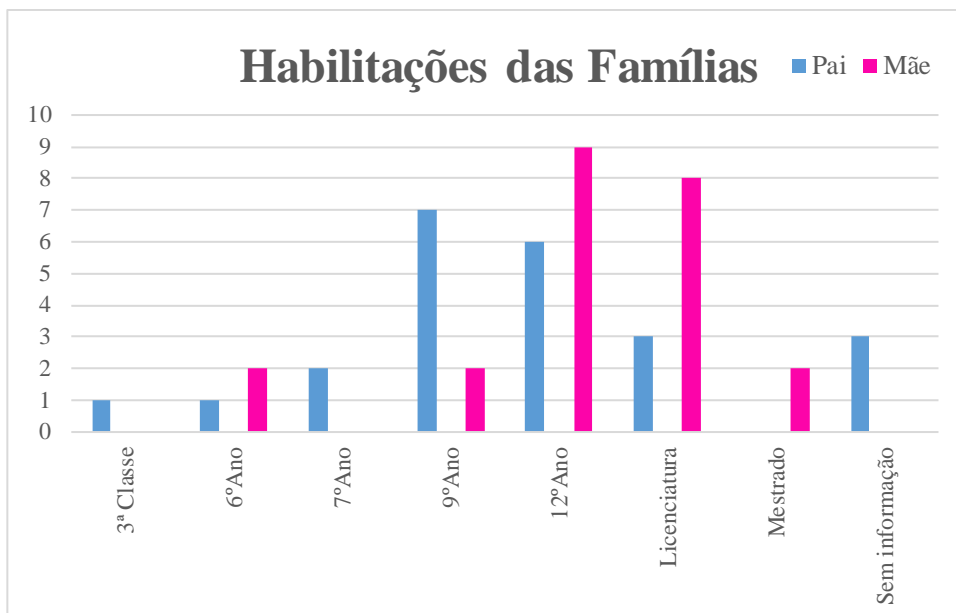
9h – Chegada do Educador – Acolhimento na sala; 9:30h – as crianças escolhem as áreas de trabalho realizam atividades em pequenos grupos; 10:45h – Arrumação da sala e de seguida atividade de transição orientada; 11h – Higiene Pessoal; 11:30h – Almoço; 12:15 – Momento de higiene pessoal antes da hora do sono; 12:30-15:00h – Hora do Sono (grupo 3 anos), atividades orientadas (grupo 4 e 5 anos); 15:30h – Lanche; 16-18h – Atividades livres na sala e das 18:30-19:30h – as crianças vão para um local adjacente ao refeitório até ao fecho da instituição.

O envolvimento da família e da comunidade assume um papel essencial no contexto escolar da criança. É, pois, importante que as famílias participem na vida escolar da criança, percebendo assim o dia-a-dia dos seus filhos e ser mais fácil existir um diálogo em casa sobre aquilo que fizeram durante o dia. Posto isto, é pedido às famílias que participem e colaborem em alguns projetos da instituição, nomeadamente festa de Natal, reuniões de pais, dia do pai e da mãe e atividades de sala que sejam organizadas ao longo do ano. Assim, o papel do jardim de infância é estimular o desenvolvimento da criança, com o apoio dos pais e do resto da família, se um desses lados não funcionar o desenvolvimento poderá ficar comprometido.

### **Caraterização das Famílias**

Para perceber melhor o contexto no qual as crianças do grupo estão inseridas, foi essencial ter acesso às fichas de anamnese das crianças, podendo assim fazer a interpretação de cada uma delas e, no final, refletir acerca do grupo. Posto isto, foi possível verificar alguns pontos nelas presentes, nomeadamente: as habilitações dos pais e as suas profissões; a existência de irmãos; com quem vivem as crianças e o tipo de habitação. Este ponto tornou-se essencial para avaliar as crianças do grupo, ajudando a perceber o seu contexto e as suas experiências de vida.

Para Magalhães (citado por Aljustrel, 2017, p.16-17), a família é um “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)”. É neste contexto que ocorrem, muitas conversas e primeiras partilhas, mas sobretudo a transmissão de valores, crenças e atitudes que vão auxiliar no desenvolvimento da criança. Portanto, todos estes contextos em que a criança permanece vão influenciá-la na sua forma de ver o mundo.



**Gráfico I- Habilitações das Famílias**

A partir deste gráfico é possível perceber que os pais da Sala Mista apresentam diferentes habilitações. No que diz respeito aos pais que se encontram representados a azul, apresentam habilitações que vão desde a 3ª classe à Licenciatura. Uma grande parte dos pais (13) têm o 9ºano e o 12ºano, sendo que 3 têm formação no Ensino Superior. No entanto, apenas um dos pais tem como habilitação a 3ª Classe. No que diz respeito às mães das crianças, representadas a cor-de-rosa, concentram-se entre o 12ºano e a Licenciatura, registando assim uma maioria (17). No entanto, apenas uma mãe tem como habilitação o Mestrado.

É de salientar que três dos pais da Sala Mista não colocaram qualquer informação sobre a sua habilitação na ficha de anamnese da instituição.

Com este gráfico é possível compreender que os pais das crianças da Sala Mista apresentam habilitações muito distintas. Os homens apresentam uma escolarização mais baixa dos que as mulheres, o que se nota, no facto de que, por um lado, um dos pais tem como habilitação apenas a 3ª classe e, por outro, uma mãe tem o Mestrado.

## Profissões dos Pais



- |                            |                        |                             |
|----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| ■ Técnico de Laboratório   | ■ Vigilante            | ■ Técnico de Eletromecânica |
| ■ Desempregado             | ■ Assistente Comercial | ■ Operador Fabril           |
| ■ Operadora de Caixa       | ■ Engenheiro Civi      | ■ Empregado de Mesa         |
| ■ Serralheiro              | ■ Impressão Digital    | ■ Jurista                   |
| ■ Sem Informação           | ■ Esteticista          | ■ Educadora de Infancia     |
| ■ Auliar da Ação Educativa | ■ Agente de Viagens    | ■ Secretariado              |
| ■ Enfermeira               | ■ Professora           | ■ Engenheiro Mecânico       |

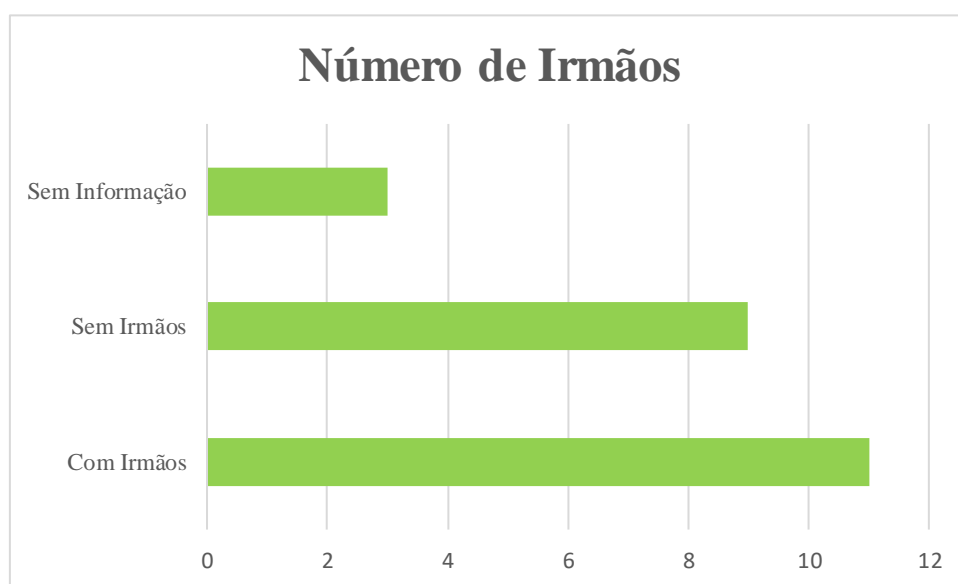
**Gráfico II – Profissões dos Pais**

No que diz respeito às profissões dos pais das crianças é possível referir que estas são muito diversificadas. Neste gráfico encontram-se todas as profissões mencionadas pelos pais das crianças. É possível perceber que maior parte das profissões vão ao encontro da sua habilitação. Segundo o gráfico circular uma grande parte dos pais, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, estão desempregados. A causa disto pode estar relacionada com a situação do país, por exemplo, o desenvolvimento tecnológico, a globalização, entre outros.



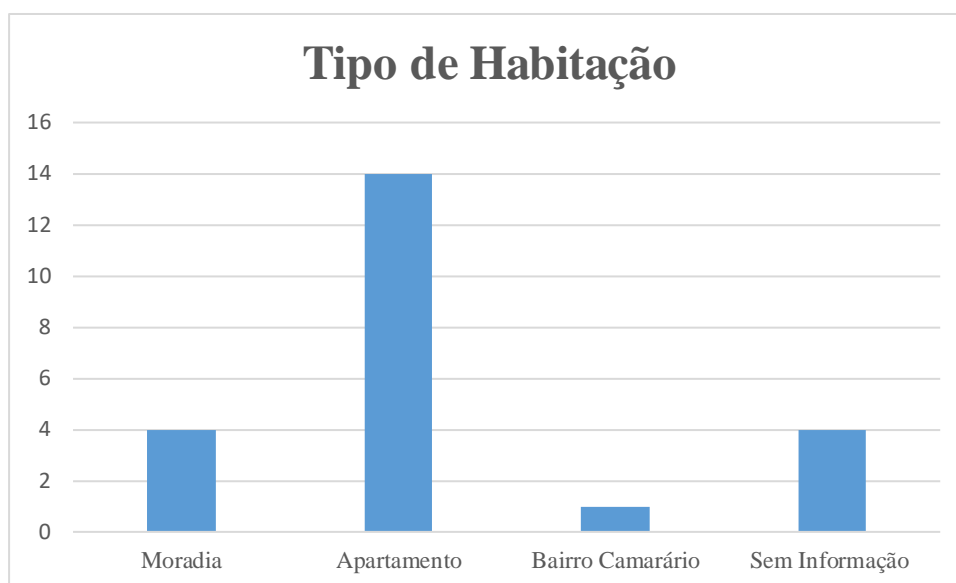
**Gráfico III – Com quem vive a criança**

Com o gráfico apresentado é possível constatar que maior parte das crianças da Sala Mista, mais precisamente 18 vivem com o pai e a mãe. Percebe-se que dezoito das crianças estão inseridas numa família nuclear. De seguida, é apresentado no gráfico acima, que apenas uma criança vive com os pais e a avó. Também uma das crianças desta sala apresenta na sua ficha de anamnese que os pais se encontram divorciados tendo a guarda partilhada desde o ano de 2015. Duas crianças vivem apenas com a mãe e uma não tem qualquer informação relacionada com o tema do gráfico estudado.



**Gráfico IV – Número de irmãos**

Relativamente ao número de irmãos das crianças da Sala Mista foi possível verificar no gráfico de barras acima, que maior parte das crianças, ou seja, 11 têm irmãos e 9 não têm irmãos. No entanto, 3 das crianças da sala não têm qualquer informação na sua ficha, acerca da existência de irmãos na sua família.



**Gráfico V – Tipo de Habitação**

No que se refere ao tipo de habitação onde as crianças estão inseridas, pode dizer-se que maior parte das famílias vivem em apartamentos. De seguida, verifica-se que 4 das crianças vivem numa moradia e que o mesmo número de crianças não tem qualquer informação sobre o tipo de habitação. Por fim, apenas uma criança da sala vive num bairro camarário.

### Anexo VI- Tabela 3- Participantes nas Entrevistas

Nível de Ensino	Número de Participantes	Código
EPE	10	E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10
1ºCEB	23	E11; E12; E13; E14; E15; E16; E17; E18; E19; E20; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E28; E29; E30; E31; E32; E33

### Anexo VII – Guião da Entrevista

O presente inquérito por entrevista integra-se na elaboração do Relatório de Investigação, no âmbito do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa compreender como as crianças, em idade de educação pré-escolar (EPE - 3-5 anos) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB - 6-10 anos) interpretam e descrevem as realidades do mundo onde vivem.

Agradecemos a sua colaboração e garantimos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

#### Questões

- 1) Como é que as crianças em idade de EPE aprendem? De uma maneira geral, existem diferenças entre como aprendem as crianças da Educação Pré-Escolar e as do 1ºCiclo do Ensino Básico?
- 2) Na sua opinião, é importante o educador/professor valorizar e partir da escuta das experiências, conhecimentos e perspetivas das crianças antes dos momentos de ensino/aprendizagem? Porquê?
- 3) Conforme vão crescendo as crianças entendem os factos sobre o mundo de modo mais complexo? Mais real? Menos imaginário? O que diria a este respeito?
- 4) Considera que o contexto de vida das crianças e o acesso que cada uma tem ao conhecimento influencia o modo como elas percebem e agem sobre o mundo? Qual o papel do educador/professor?



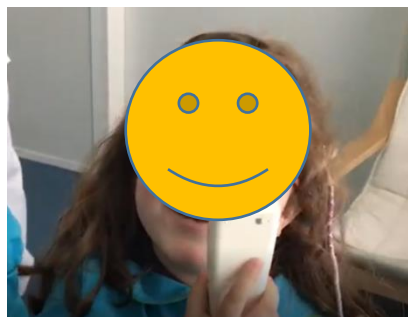
5) As crianças são capazes de comunicar as suas vivências, conhecimentos e perspetivas, através de várias formas de representação. Considera importante os educadores/professores utilizarem modos diversificados de revelar o conhecimento na EPE e no 1º CEB? Porquê?

6) O recurso à documentação, à observação, ao registo de observação das crianças é importante para o educador/professor compreender como as crianças interpretam e descrevem o que sabem e conhecem e para os educadores/professores “definirem” qual o caminho de aprendizagem a seguir? Porquê?

### Anexo VIII – Perspetivas sobre os passatempos do Presidente Marcelo



### Anexo IX – Perspetiva do Entrevistado 1



## Anexo X – Perspetiva do Entrevistado 2



## Anexo XI- Entrevista Individual na Educação Pré-Escolar



## Anexo XII - Registo em Grupo em Educação Pré-Escolar



### **Anexo XIII- Reflexão da Intervenção “Marcelo, o Presidente”, no JI**

Esta intervenção teve como principal foco, tentar compreender as perspectivas das crianças em relação à figura apresentada, mas também, se têm conhecimento de quem é o Presidente da República e quais as suas funções no nosso país. Na preparação desta intervenção deparei-me com algumas questões, isto é, será que as crianças irão despertar interesse por esta figura e será que o conhecem? Pois bem, com estas questões, percebi que se criasse uma atividade adequada e rica para aquelas crianças iria causar-lhes impacto e elas, ao partilharem as suas experiências se iriam sentir envolvidas e, por sua vez, participar na atividade.

No que toca à questão da participação, foquei-me no direito que todas as crianças têm, o direito de participar, explicitando a sua opinião e os significados que têm sobre o mundo. Nesta atividade as crianças desempenharam um papel ativo, trabalhando em conjunto numa pedagogia participativa, na qual todos podem partilhar as suas descobertas, vivências e experiências. Ao longo da atividade as crianças foram apresentando diversas formas de participação e níveis de envolvimento. Estes indicadores foram possíveis observar, por exemplo, na concentração das crianças, na energia que desempenharam durante a entrevista e no interesse do assunto para a criança. Este interesse varia consoante as vivências de cada uma, fazendo com que o nível de envolvimento seja diferente. Para a realização da entrevista, foi essencial que, em primeiro lugar, as crianças se sentissem seguras e confiantes perante os outros e com tempo para refletir, pois cada uma tem o seu ritmo e a sua identidade. Como refere Ian Buchanan, Lisa Harrison e Michael Wyness (citado por Agostinho, 2010, p. 105-106), a participação e a dedicação são mais bem-sucedidas quando a troca de ideias é segura e realizada com um menor número de crianças, o que se refletiu na prática, pois apenas 10 crianças participaram nesta atividade. Esta dinâmica acabou por funcionar, pois todas tinham oportunidade de partilhar a sua teoria e também de olhar para os outros e escutá-los.

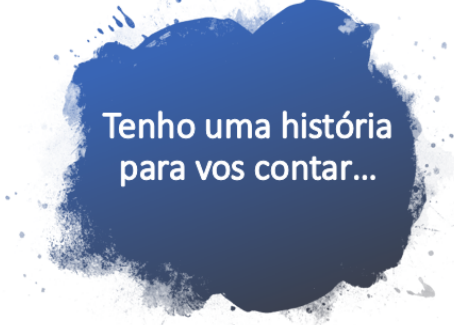

Também foi possível notar o envolvimento das crianças na própria atividade. Estas encontravam-se concentradas e motivadas por partilhar as suas perspectivas, mas também de escutarem os outros e de aprenderem. No que se refere aos indicadores de Laevers (1994), todos eles foram tomados em consideração, isto é, as crianças apresentaram todos os indicadores (a concentração na descoberta da figura do Presidente e na sua vida; a energia observada através da voz da criança; a criatividade nas diferentes perspectivas e no próprio registo do grupo; a postura que permitiu observar a concentração da criança; a persistência em tentar decifrar as diferentes imagens; a precisão; o tempo de reação e a linguagem focando-se no tipo de vocabulário utilizado e nas ideias que tinham, caso fossem desempenhar o cargo do Presidente da República) que nos levam a comprovar que se sentiram envolvidas no processo.

O mais importante nesta intervenção foi poder escutar as vozes das crianças e perceber o que nos têm a dizer sobre o nosso Presidente da República. Através das diferentes vozes percebemos que algumas crianças do grupo conhecem o Presidente Marcelo e nos apresentam algumas propostas daquilo que ele faz (PARTE 1). As crianças apresentaram estas teorias tendo em conta alguns dos seus pontos de referências, isto é, a família, a escola e a televisão. Todos estes pontos fizeram com que surgissem diversos pontos de vista, sendo eles aceites por todas as crianças. Na PARTE 2 as crianças apropriaram-se da arte para serem capazes de representar as suas memórias, neste caso “(...) para registar o que disseram, descobriram e observaram, para se lembrarem de algo que foi importante e significativo (Craveiro et al., 2014, p.77)”. Este tipo de documentação serviu para que as crianças pudessem, mais tarde, olhar para ele e relembrar as ideias que partilharam sobre o Presidente Marcelo. Pois como afirma Silva et al., (2016, p. 106) as crianças atribuem significados aquilo que vão aprendendo e, por isso, este registo irá contar a história dos conhecimentos decorrentes das suas vivências e experiências que, agora, serão partilhadas com todos através das transcrições das suas palavras e do desenho.

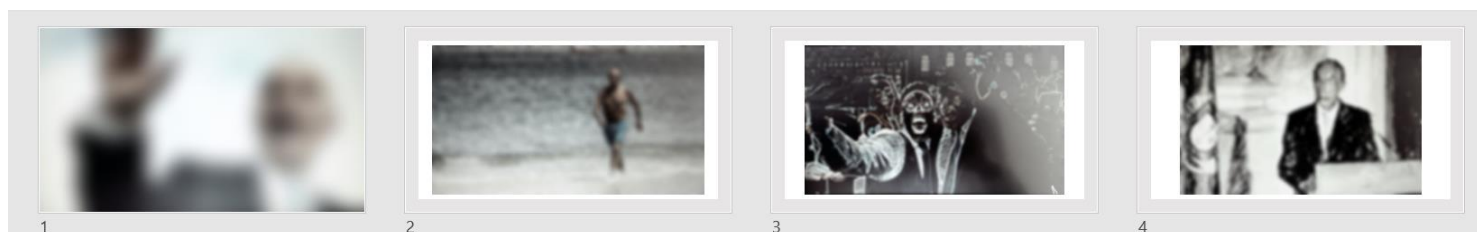
Na fase final da atividade (PARTE 3), foi realizada uma entrevista a cada criança, na qual, cada uma, respondeu à questão “E se fosses o Presidente da República, o que farias?”. A entrevista contou com a utilização de uma máscara do Presidente Marcelo, para que as crianças, durante aquele momento se sentissem um Presidente e pudessem partilhar a sua perspetiva acerca do mesmo, daquilo que se passa no nosso país e o que fariam caso fossem eles o Presidente da República. Consideramos que “a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica.” (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Ventura e Simões, 2015, p.297). Tendo isto em consideração foi dada voz à criança e oportunidade de se expressarem livremente, expondo os seus saberes acerca da figura do Presidente. Com as propostas das crianças (ver entrevista PARTE 3) referente ao que fariam se fossem o Presidente Marcelo, chegamos à conclusão de que todas entenderam e têm a sua teoria relativa ao papel de Presidente no país, bem como tudo aquilo que ele desempenha fora desse contexto. As crianças apresentam as suas perspetivas, apontando o Presidente Marcelo como uma pessoa solidária, isto é, que gosta de ajudar as pessoas e, sobretudo, de estar próximo dos habitantes do nosso país. Assim, as propostas que as crianças apresentam vão ao encontro do tipo de pessoa que entendem que o Presidente Marcelo seja, mas também derivado das suas experiências prévias e contextos, pois segundo Silva et al., (2016, p.85) é nestes contextos em que vivem que as crianças aprendem e, enquanto cidadãos têm oportunidade de “(...) desenvolver um sentimento de pertença, que não pressupõe uma identidade uniforme, mas

decorre de uma história heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências (...) (Silva et al., 2016, p.88)”.

#### Anexo XIV – Excerto do livro “Marcelo, o Presidente.”

 <p>Tenho uma história para vos contar...</p>	<p>Era uma noite fria, o calendário assinalava a data de <b>12 de dezembro do ano de 1948</b> e no quentinho de uma barriga de mãe, estava uma criança desejosa de nascer. Esperando com emoção o bebé, havia a mãe chamada <i>Maria das Neves</i> e o pai chamado <i>Baltazar</i>. Estavam muito ansiosos pois iam ser pais pela primeira vez. Ia já alta a lua, e brilhavam as belas estrelas sobre o telhado do número <sup>102</sup> da Rua de São Bernardo, em Lisboa, quando se ouviu um choro.</p>
<p>Um menino acabara de chegar ao mundo. Os olhos dos pais brilharam de amor assim que viram aquele bebé pequenino, e os seus corações desejaram que o seu futuro fosse feito de todas as coisas boas que compõem a vida. O que os pais não podiam adivinhar é que seguravam nos braços alguém que haveria de crescer para se tornar num homem muito importante...</p>	 <p>Mas quem será este Homem tão importante?</p>

#### Anexo XV- Fotografias de suporte no 1.º CEB

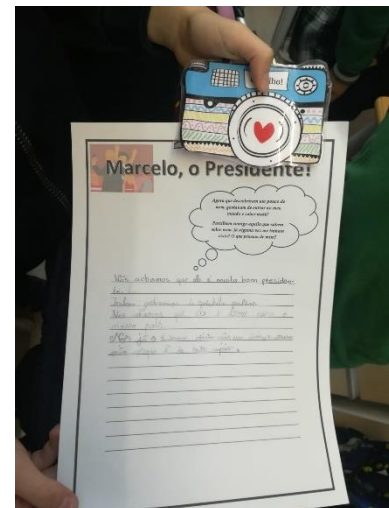
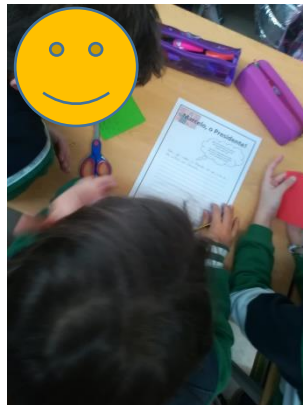




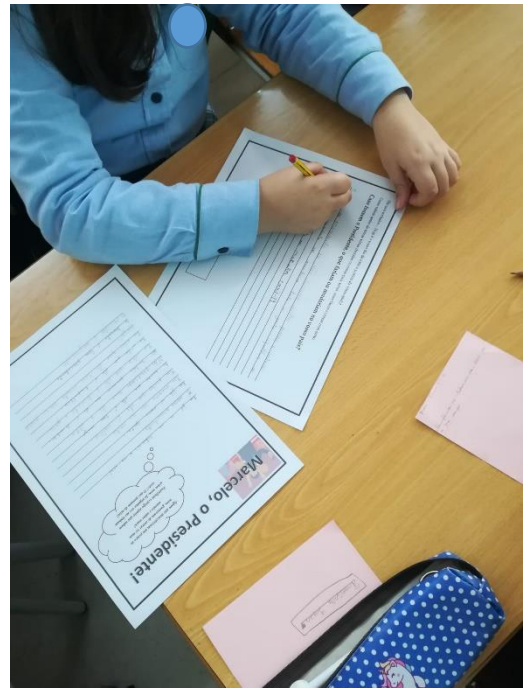
## Anexo XVI – Entrevista Individual no 1.ºCEB



## Anexo XVII – Entrevista em grupo no 1.ºCEB



## Anexo XVIII – Grupos do 1.ºCEB nas Entrevistas



## Anexo XIX - Categorização das Entrevistas das Crianças em EPE e 1.ºCEB

**Quadro 4:** Tabela 4- O que as crianças entendem sobre factos do mundo onde vivem.

CATEGORIA	INDICADOR	CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Representante Supremo da República Portuguesa	Cargo que ocupa	E3 - “É o Presidente da República.” E5 - “Ele é Presidente e é o Marcelo.”	E14 - “(...) uma pessoa importante para o nosso país.” E15 - “Ele é uma pessoa muito importante.” E16 - “Ele é uma pessoa muito importante e bom.” E23 - “Ele é muito importante.”
	Funções	E1 - “Ele deve mandar no Portugal.” E2 - “O Presidente toma conta do nosso país.” E5 - “(...) Eu acho que ele manda prender as pessoas.”	
	Símbolos Portugueses	E4 - “Essa é a bandeira de Portugal.”	
	Desempenho		E11 - “Acho que é fácil ser presidente.” E12 - “(...) penso que é muito difícil ser presidente.”



			<p><b>E13</b> - “Eu acho que ele é um bom presidente.”</p> <p><b>E17</b> - “(...) é bom com Portugal.”</p> <p><b>E18</b> - (...) é um bom presidente.”</p>
<b>Como conhecem o Presidente</b>	<b>Televisão</b>	<p><b>E2</b> - “Eu já o vi na televisão.”</p> <p><b>E3</b> - “Sim, já vi.”</p>	<p><b>E22</b> - “Eu já o vi na televisão.”</p> <p><b>E19</b> - “Sim, na televisão.”</p> <p><b>E33</b> - “Já vi na TV.”</p> <p><b>E32</b> - “Sim, já o vi na CMTV.”</p> <p><b>E31</b> - “Sim, já o vi na TV e estava na igreja.”</p> <p><b>E16</b> - “Ele é o Marcelo e já o vi nos ecrãs.”</p>
	<b>Jornal e Internet</b>		<p><b>E11</b> - “(...), no jornal e no google.”</p>
	<b>Outros</b>		<p><b>E20</b> - “Eu vi o Marcelo em minha casa e numa festa do Porto.”</p> <p><b>E30</b> - “Já o vi à porta de minha casa.”</p> <p><b>E29</b> - “(...) na praia.”</p>

<b>Passatempos</b>	<b>Atividades de recreação ou de tempos livres</b>	<p><b>E1</b> - “Gosta da praia.”</p> <p><b>E1</b> - “Gosta de nadar”</p> <p><b>E6</b> - “Gosta de ler.”</p> <p><b>E6</b> - “Gosta de comprar livros.”</p>	
	<b>Atividades de cortesia e comunicação informal</b>	<p><b>E1</b> - “Gosta de falar ao microfone.”</p> <p><b>E5</b> - “Gosta de fotografias.”</p> <p><b>E2</b> - “Ele tira selfie’s.”</p>	
<b>Características da Vida Pessoal</b>	<b>Habitação</b>	<p><b>E7</b> - “Ele vive longe.”</p> <p><b>E8</b> - “Vive numa casa preta em Lisboa</p>	
	<b>Dados Pessoais</b>		<p><b>G3</b> - “Ele nasceu no dia 12 de dezembro.”</p> <p><b>G4</b> – “Suspeitamos que a sua filha se chama Bárbara e que ele tem 72 anos.”</p>
	<b>Aspetto físico</b>		<p><b>E27</b> - “É velho e também é magro.”</p> <p><b>E15</b> - “Penso que ele tem uma grande barba.”</p> <p><b>E33</b> - “Eu penso que ele é velho.”</p>

	<b>Caráter</b>		<p><b>E26</b> - “Eu penso que seja simpático.”</p> <p><b>G1</b> - “(...) é trapalhão e tem muitas coisas para fazer.”</p>
<b>Relacionamento/ interação com o povo</b>	<b>Afeto</b>	<p><b>E9</b> - “Gosta de dar beijinhos aos senhores.”</p> <p><b>E4</b> - “Ele é amigo das pessoas.”</p>	<b>E28</b> - “Ele ajuda as pessoas.”
	<b>Solidariedade</b>	<b>E10</b> - “Ajuda os pobrezinhos porque não têm de comer.”	
	<b>Comunicação</b>	<b>E5</b> - “Ele fala ao microfone para muitas pessoas.”	
	<b>Autenticidade</b>		<p><b>E32</b> - “(...) ele é um bom amigo e alguém em quem podemos confiar.”</p> <p><b>E13</b> - “(...) ele é um anjo, bonzinho e que não goza com as pessoas.”</p>

<b>Desconhecimento</b>	<b>Não conhece o Presidente da República</b>	<b>E8 - “Eu nunca o vi.”</b>	<b>E25 - “Nunca o vi.”</b> <b>E24 - “Eu nunca o vi na vida.”</b>
	<b>Apresenta um motivo</b>		<b>E21 - “Nunca o vi porque não sou de cá.”</b>

*Tabela 5- Sugestões de ações das crianças.*

CATEGORIA	INDICADOR	CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
<b>Planeta</b>	<b>Bem-estar do planeta</b>	<b>E4 - “Ajudava o planeta.”</b>	
	<b>Terminar com a poluição</b>		<b>G3 - “(...) acabávamos com a poluição.”</b> <b>G4 - “Ter mais água, ter menos poluição no nosso planeta.”</b>
	<b>Motivar para a Reciclagem</b>		<b>G5 - “(...) púnhamos os camiões do lixo da cor dos caixotes.”</b>

	<b>Proibido deitar lixo para o chão</b>		<p><b>G1</b> - “Obrigávamos as pessoas a apanhar o lixo do chão.”</p> <p><b>G6</b> - “Obrigávamos as pessoas a não deitar lixo para o chão e se não cumprissem iam para a prisão durante 20 anos.”</p>
	<b>Dar liberdade aos animais</b>		<b>G6</b> - “Meter os animais à solta e domesticar os animais sem pagar.”
<b>Saúde</b>	<b>Deixar o hábito de fumar</b>		<p><b>G2</b> - “(...) não deixávamos as pessoas fumar.”</p> <p><b>G3</b> - “(...) destruir as máquinas de fumar.”</p>
	<b>Vacinação para os animais e para as pessoas.</b>		<b>G1</b> - “(...) dávamos vacinas que curassem tudo às pessoas e aos animais.”
	<b>Acabar com o COVID-19</b>		<b>G1</b> - “Matávamos o COVID-19.”

	<b>Localização das instituições de saúde.</b>		<b>G5</b> - “Pôr os hospitais à beira dos colégios e também em zonas onde há mais velinhos.”
<b>Segurança</b>	<b>Proibida a venda de materiais bélicos</b>		<b>G2</b> - “Se fossemos presidente proibíamos as lojas de venderem armas e drogas.”
	<b>Proibido matar animais e pessoas</b>		<b>G1</b> - “Se fossemos presidente não deixávamos matar pessoas e animais.” “(...) trancávamos as pessoas que matam pessoas ou outras coisas.” <b>G6</b> - “Proibido matar animais e crianças.”

<b>Escola</b>	<b>Direitos da mulher e do homem</b>		<b>G4</b> - “Na nossa opinião as raparigas têm de ter o telemóvel mais cedo e os rapazes mais tarde para levar para a escola.”
	<b>Materiais da escola</b>		<b>G4</b> - “As escolas deviam ter insufláveis. “ <b>G5</b> - “Gostávamos de ter gelado na escola.”
<b>Solidariedade</b>	<b>Oferta de alimentos aos mais carenciados</b>	<b>E6</b> - “Dava comida aos homens que não têm comida.” <b>E5</b> - “Ajudava a dar comidinha aos pobrezinhos.” <b>E7</b> - “Ajudava as pessoas para ganharem comida.” <b>E6</b> - “(...) deixava-os vir para minha casa comer.”	<b>G6</b> – “Não deixaríamos que os animais passassem fome.”

	<b>Oferta de bens materiais</b>	<p><b>E10</b> - “Dava casa às pessoas que não têm.”</p> <p><b>E8</b> - “Dava bolas a todos os meninos.”</p>	
	<b>Ligação com o povo</b>	<p><b>E1</b> - “Ajudava as pessoas e nadava com elas.”</p> <p><b>E2</b> - “Tirava muitas selfie’s.”</p> <p><b>E5</b> - “Nadava e dava beijinhos às pessoas.”</p> <p><b>E3</b> - “Era amigo dos senhores que não têm casa.”</p> <p><b>E6</b> - “(...) fazia muitos mimosinhos.”</p> <p><b>E9</b> - “Gostava de trabalhar, dar beijinhos na testa e abraços.”</p>	



## Anexo XX – Entrevista

### **1) Como é que as crianças em idade de EPE aprendem? De uma maneira geral, existem diferenças entre como aprendem as crianças da Educação Pré-Escolar e as do 1.ºCiclo do Ensino Básico?**

As crianças em idade Pré-escolar aprendem através da imitação, ou seja, nestas idades aprendem de acordo com a imitação social, já dizia Bandura, isto significa que, têm de ter um adulto, que é o exemplo e elas vão aprendendo através da imitação dos aprendem por tentativa erro, ou seja, as crianças nesta idade, fazem um conjunto de tentativas em relação a determinado objetivo ou ação e muitas vezes falham e outras vezes conseguem. Portanto vão aprendendo, de acordo com as tentativas, às quais podem ter sucesso, insucesso, mas vão aprendendo com essas respostas, os resultados das ações e repetem aquilo que, obviamente tem sucesso. É importante também falar do reforço, onde as crianças aprendem com o reforço do adulto, o que significa que, um reforço positivo de uma ação da criança, ela entende que essa ação é para ser repetida. Também a partir de meios de comunicação (TV, internet, jornais) as crianças aprendem diversos assuntos, despertando-lhes, por vezes, interesse. Estas atividades são, por si próprias, interessantes e ajudam a manter os alunos envolvidos na sua própria aprendizagem.

Quanto às diferenças entre a EPE e o 1.º CEB, sim, elas existem, pois estamos em fases de desenvolvimento diferentes, como refere Piaget. O modo como aprendem também depende da criança em si que pode estar no 1º estágio de Piaget, ou no 2º estágio e depois quando transita para o 1.º CEB, já passa para o 3º estágio, o que significa que, claramente, têm um desenvolvimento diferente e, por isso, irão perceber a realidade de forma diferente, mas, é importante referir que uma criança é uma criança, isto é, uma criança de 3 anos é diferente de outra de 3 anos, cada criança é única, o que está relacionado com a sua genética, o seu contexto, a família, o seu nível socioeconómico e cultural etc. Depois, uma criança de 3 anos é diferente de uma de 6 e 9 porque está num estágio de desenvolvimento diferente, quer a nível cognitivo, afetivo ou emocional e social e claro, obviamente vai apreender estes factos sobre o mundo onde vivem de forma diferente. Posto isto, penso que se o ensino fosse mais idêntico às metodologias

da EPE, talvez a criança aprenderia de forma mais similar à da EPE, e, por isso, a forma de aprendizagem também seria diferente.

**2) Na sua opinião, é importante o educador/professor valorizar e partir da escuta das experiências, conhecimentos e perspectivas das crianças antes dos momentos de ensino/aprendizagem? Porquê?**

Sem dúvida, quer seja o educador ou o professor. No entanto, penso que o educador faz mais isto do que o professor, tendencialmente. Se nós conseguirmos partir do que a criança traz, isto é, do conhecimento da criança, da sua experiência, ela vai aprender muito melhor, muito mais facilmente do que se não tiver nenhuma relação com aquilo que ela está a “estudar”, isto é, com a realidade dela. Portanto, quanto maior for a ligação do que ela está a aprender com o mundo dela, com esta tal experiência dela, conhecimento e perspectiva dela, melhor ela vai aprender e mais longe chega a aprendizagem. E o que é isto de aprendizagem mais longe é quando acaba por existir uma alteração no comportamento e que permanece no tempo. Ora, esta aprendizagem permanece quanto maior for a ligação entre o que se está a aprender e a realidade da criança. Assim, se o educador/professor fizer esta ligação e partir da aprendizagem que a criança traz, maior será a aprendizagem e mais permanente no tempo.

**3) Conforme vão crescendo as crianças entendem os factos sobre o mundo de modo mais complexo? Mais real? Menos imaginário? O que diria a este respeito?**

Claro que sim, à medida que as crianças vão crescendo vão vendo o mundo de forma mais complexa e menos imaginária e, à partida, mais real. As nossas estruturas cerebrais vão sendo desenvolvidas e, as da EPE ainda estão a ser desenvolvidas, assim como no 1.ºCEB, o que significa que quanto mais as estruturas cerebrais estão desenvolvidas, mais desenvolvido vai ser o nosso pensamento. É óbvio que, quanto mais complexo for o desenvolvimento cognitivo, com mais complexidade irei ver a realidade. Portanto, efetivamente, as crianças vão vendo a realidade e o mundo de uma forma mais complexa, mais real e menos imaginária. Mais uma vez, é importante referir que depende de criança para criança, da idade, da experiência e do acesso que têm à informação.

**4) Considera que o contexto de vida das crianças e o acesso que cada uma tem ao conhecimento influencia o modo como elas percebem e agem sobre o mundo? Qual o papel do educador/professor?**

Sim, claro. O contexto de vida das crianças e o acesso que cada uma delas tem ao conhecimento influencia o modo como elas percebem e agem sobre o mundo. Portanto, sem dúvida que sim. O papel do educador/professor é, em primeiro lugar, independentemente do contexto de vida de cada criança e do acesso que cada uma tem ou não ao conhecimento é fazê-las aprender. Claro que com umas é mais fácil e com outras será mais difícil, nós não podemos ser ingênuos e pensar que uma criança que não tem um suporte familiar irá aprender da mesma forma que uma criança que o tem, é certo. Deste modo, o educador/professor tem de tentar colmatar o contexto dessa criança e o acesso que ela tem ao conhecimento. Portanto, o educador/professor tem que, independentemente do contexto da criança, fazer com que ela aprenda, conhecendo, é claro, as suas características, interesses e experiências de vida. Ele deve estar atento para agir consoante a situação.

**5) As crianças são capazes de comunicar as suas vivências, conhecimentos e perspectivas, através de várias formas de representação. Considera importante os educadores/professores utilizarem modos diversificados de revelar o conhecimento na EPE e no 1.º CEB? Porquê?**

Sim, é obvio que sim. Neste caso, até posso citar Gardner que está relacionada com a teoria das inteligências múltiplas e de Malaguzzi as cem linguagens. Chamo a atenção para isto porque existem crianças muitíssimo boas na área da educação artística, orientação espacial e por isso têm uma facilidade de transmitirem o conhecimento, através do desenho, mas há crianças que não. Deste modo, é importante que os educadores e professores do 1.ºCEB deixem que as crianças possam transmitir os seus conhecimentos através de modos mais diversificados possíveis. Na EPE pode ir desde o teatro, a pintura, a linguagem oral, a música, no fundo explorar as várias áreas, assim como no 1.ºCEB. A criança é um todo e tem vários tipos “linguagem”, por isso é importante deixá-las desenvolver e mostrar.

**6) O recurso à documentação, à observação, ao registo de observação das crianças é importante para o educador/professor compreender como as crianças interpretam e descrevem o que sabem e conhecem e para os educadores/professores “definirem” qual o caminho de aprendizagem a seguir? Porquê?**

Estes tipos de recursos são úteis. Portanto, cada criança tem um certo estilo de aprendizagem, ou seja, existem crianças que são mais visuais e por isso aprendem desta forma, há crianças que são mais auditivas, há crianças mais cinestésicas (“pôr a mão na massa”), então se o educador/professor não conhece as crianças como é que vão ao encontro daquilo que é mais importante para elas. Assim, o educador/professor deve explorar este tipo de características e interesses das crianças, fazendo um diagnóstico para perceber qual o caminho de aprendizagem da criança. No fundo, é importante utilizar as várias formas, para depois conseguir chegar a mais crianças, conhecendo o estilo de aprendizagem de cada uma, quer na EPE e 1.ºCEB.

**Anexo XXI – Tabela 6- Categorização da Entrevista da Psicóloga**

CATEGORIA	INDICADOR	PSÍCOLOGA
<b>Aprendizagem das crianças</b>	<b>Imitação</b>	“(…) isto significa que, têm de ter um adulto, que é o exemplo e elas vão aprendendo através da imitação dos comportamentos e atitudes, obviamente, do próprio adulto.”
	<b>Tentativa Erro</b>	“(…) as crianças nesta idade, fazem um conjunto de tentativas em relação a determinado objetivo ou ação e muitas vezes falham e outras vezes conseguem. Portanto vão aprendendo, de acordo com as tentativas, às quais podem ter sucesso, insucesso, mas vão aprendendo com essas respostas, os resultados das ações e repetem aquilo que, obviamente tem sucesso.”
	<b>Reforço</b>	“(…) onde as crianças aprendem com o reforço do adulto, o que significa que, um reforço positivo de uma ação da criança, ela entende que essa ação é para ser repetida.”
	<b>Meios de Comunicação</b>	“(…) as crianças aprendem diversos assuntos, despertando-lhes, por vezes, interesse. Estas atividades são, por si próprias, interessantes e ajudam a manter os alunos envolvidos na sua própria aprendizagem.”

<p><b>Diferenças entre as crianças de EPE e do 1ºCEB</b></p>	<p><b>Fases de Desenvolvimento</b></p>	<p>“Quanto às diferenças entre a EPE e o 1º CEB, sim, elas existem, pois estamos em fases de desenvolvimento diferentes, como refere Piaget. O modo como aprendem também depende da criança em si que pode estar no 1º estágio de Piaget, ou no 2º estágio e depois quando transita para o 1º CEB, já passa para o 3º estágio, o que significa que, claramente, têm um desenvolvimento diferente e, por isso, irão perceber a realidade de forma diferente (...)”</p>
	<p><b>Ser Único</b></p>	<p>“(...) é importante referir que uma criança é uma criança, isto é, uma criança de 3 anos é diferente de outra de 3 anos, cada criança é única, o que está relacionado com a sua genética, o seu contexto, a família, o seu nível socioeconómico e cultural etc.”</p>

<b>Conhecimentos Prévios da Criança</b>	<b>Importância</b>	<p>“Se nós conseguirmos partir do que a criança traz, isto é, do conhecimento da criança, da sua experiência, ela vai aprender muito melhor, muito mais facilmente do que se não tiver nenhuma relação com aquilo que ela está a “estudar”, isto é, com a realidade dela. Portanto, quanto maior for a ligação do que ela está a aprender, com o mundo dela, com esta tal experiência dela, conhecimento e perspectiva dela, melhor ela vai aprender e mais longe chega à aprendizagem.”</p>
	<b>Papel do Adulto</b>	<p>“(…) se o educador/professor fizer esta ligação e partir da aprendizagem que a criança traz, maior será a aprendizagem e mais permanente no tempo.”</p>
<b>Complexidade Cognitiva</b>	<b>Estruturas Cerebrais</b>	<p>“(…) estruturas cerebrais vão sendo desenvolvidas e as das crianças da EPE ainda estão a ser desenvolvidas, assim como no 1ºCEB, o que significa que quanto mais as estruturas cerebrais estão desenvolvidas, mais desenvolvido vai ser o nosso pensamento.”</p>
	<b>Influências</b>	<p>“(…) é importante referir que depende de criança para criança, da idade, da experiência e do acesso que tem à informação.”</p>

<p><b>Influência do contexto de vida das crianças na percepção do mundo</b></p>	<p><b>Contexto / Acesso ao Conhecimento</b></p>	<p>“O contexto de vida das crianças e o acesso que cada uma delas tem ao conhecimento influencia o modo como elas percebem e agem sobre o mundo. Portanto, sem dúvida que sim.”</p>
	<p><b>Papel do Adulto</b></p>	<p>“O papel do educador/professor é, em primeiro lugar, independentemente do contexto de vida de cada criança e do acesso que cada uma tem ou não ao conhecimento é fazê-las aprender. (...) Deste modo, o educador/professor tem de tentar colmatar o contexto dessa criança e o acesso que ela tem ao conhecimento. Portanto, o educador/professor tem que, independentemente do contexto da criança, fazer com que ela aprenda, conhecendo, é claro, as suas características, interesses e experiências de vida. Ele deve estar atento para agir consoante a situação.”</p>
<p><b>Formas de Representação</b></p>	<p><b>Comunicação das Vivências</b></p>	<p>“(…) neste caso, até posso citar Gardner que está relacionado com a teoria das inteligências múltiplas e de Malaguzzi as cem linguagens. Chamo a atenção para isto porque existem crianças muitíssimo boas na área da educação artística, orientação espacial e por isso têm uma facilidade de transmitirem o conhecimento, através do desenho, mas há crianças que não.”</p>



	<p><b>Modos de Revelar o Conhecimento</b></p>	<p>“Na EPE pode ir desde o teatro, a pintura, a linguagem oral, a música, no fundo explorar as várias áreas, assim como no 1ºCEB.”</p> <p>“A criança é um todo e tem vários tipos de linguagem, por isso é importante deixá-las desenvolver e mostrar.”</p>
<p><b>Documentação, Observação e Registo</b></p>	<p><b>Conhecimento da Criança</b></p>	<p>“Estes tipos de recursos são úteis. (...) cada criança tem um certo estilo de aprendizagem, ou seja, existem crianças que são mais visuais e por isso aprendem desta forma, há crianças que são mais auditivas, há crianças mais cinestésicas (“pôr a mão na massa”), (...)”</p> <p>“(...) é importante utilizar as várias formas, para depois conseguir chegar a mais crianças, conhecendo o estilo de aprendizagem de cada uma, quer na EPE e 1ºCEB.”</p>