



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

“Como é que as produções das crianças,
divulgadas no tempo de comunicações, podem
promover aprendizagens coletivas?”

Patrícia Salgueiro Carola

Relatório Final para obtenção do grau de Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Ana Mendes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2020

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Patrícia Salgueiro Carola

Relatório Final para obtenção do grau de Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Costa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Ana Mendes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2020

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Aos meus Pais

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Agradecimentos

À minha família que me apoiou ao longo de todos estes meses, transmitindo toda a calma e tranquilidade necessária ao longo de todo este processo.

À coordenadora Celeste Rosa, que com a sua disponibilidade, orientação e carinho foi fulcral para percorrer com sucesso todo este caminho, que só agora se inicia.

Às coorientadoras, Ana Mendes e Mafalda Coito que apoiaram na reestruturação deste relatório de estágio e com as suas sugestões, me permitiram repensar a prática educativa e avaliar a mesma.

Às minhas colegas e amigas, em especial à Marta Martins, à Marta Reis, Maria do Carmo Mendes e a Carolina Dias, que potenciaram momentos de reflexão conjunta e me conduziram a um crescimento pessoal e profissional, ao longo dos últimos anos.

Ao Colégio, em especial à diretora pedagógica Marta Botelho, pela disponibilidade e suporte na realização de todos os estágios curriculares, avaliação constante da prática educativa e flexibilidade na gestão e organização, enquanto trabalhadora-estudante.

Às educadoras cooperantes, Alexandra Palos, Mónica Ricardo e Susana Francisco pela compreensão, apoio e dinamismo com que me apoiaram ao longo deste caminho.

Aos grupos de crianças e famílias que se cruzaram comigo, durante todos estes anos, e que generosamente cederam dados, imagem e informação, bem como partilharam muitos momentos e me integraram no seu dia-a-dia.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Resumo

O presente relatório de estágio integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar centra-se, numa perspetiva de investigação ação. O realizado estudo permitiu conhecer e acompanhar a evolução atual da educação, sobre a qual o conhecimento cresce a grande velocidade. A metodologia tem como base um papel reflexivo na ação investigativa. Importa hoje, que o Educador de Infância reflita, encontrando bases que sustentam a participação das crianças em torno da sua essência.

Desta forma os objetivos traçados, para a futura investigação passam por: (1) Promover a apropriação de critérios de autorreflexão das produções das crianças (2) Promover momentos formais de comunicação de produções aos outros (3) Valorizar momentos de debate entre as crianças no tempo de comunicações (4) Fomentar novas aprendizagens a partir das comunicações das crianças. Compreendeu-se com este estudo que é fundamental promover a apropriação por parte da criança, acerca dos seus processos e das suas produções, como estratégias de envolvimento no seu processo de aprendizagem através da linguagem e da comunicação. Neste processo, estabeleceu-se a negociação e a criação de novos significados das suas produções do grupo para as aprendizagens do mesmo.

Palavra-Chave: Aprendizagens coletivas, Educador reflexivo, Tempo para comunicar

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Abstract

This internship report integrated into the Master in Pre-School Education focuses on an action research perspective. The study made it possible to know and follow the current evolution of education, about which knowledge grows at great speed. The methodology is based on a reflective role in investigative action. Today, it is important that the Kindergarten Teacher reflects, finding foundations that support the participation of children around its essence.

Thus, the objectives set for future research include: (1) Promoting the appropriation of self-reflection criteria in children's productions (2) Promoting formal moments of communicating productions to others (3) Valuing moments of debate among children in the communications time (4) Foster new learning from children's communications. It was understood with this study that it is essential to promote the appropriation on the part of the child, about his processes and his productions, as strategies of involvement in his learning process through language and communication. In this process, negotiation and the creation of new meanings of their group productions are established for their learning.

Keywords: Collective learning, Reflective teacher, Time to communicate.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Abreviaturas

UC – Unidade Curricular

PE – Projeto Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II – Contexto Pré-Escolar

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III – Contexto Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

ED – Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Abreviaturas	vii
Índice de Figuras	x
Capítulo I	
1. Introdução	2
Capítulo II	4
1. Enquadramento Teórico	5
1.1 Educação de Infância em Portugal: Alguns apontamentos da evolução política e social.....	5
1.2 Dimensão Social das Aprendizagens	7
1.3 O contexto de Educação de Infância e a sua importância nas aprendizagens	8
1.4 A voz das crianças: Tempo para Comunicar.....	10
1.5 Envolvimento das crianças no Processo de Avaliação	12
Capítulo III	14
2. Plano de Investigação	17
2.1 Descrição do Plano de Investigação	18
2.2 Questões e Objetivos do Plano de Investigação	19
2.3 Caracterização do Contexto Institucional	20
2.4 Caracterização do Ambiente Educativo	22
3. Caracterização do Grupo	24
3.1 Grupo 1: 1º Ano de Mestrado 2º Semestre	24
Grupo 2: 2º Ano de Mestrado, 1º Semestre	25
3.3 Participantes	26
3.3.1 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	27
3.3.2 Observação Direta: Observação Participante.....	27
3.3.3 Notas de Campo.....	28

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

3.3.4 Produções das crianças	29
4. Observação Indireta	29
4.1 Narrativas Supervisionadas	29
4.2 A Escala de Envolvimento do Grupo	30
4.3 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas.....	31
4.5 Plano de Ação	32
4.5.1 Planificação em Teia do Plano de Ação 1º Grupo	34
4.5.2 Planificação em teia do Plano de Ação 2º Grupo.....	35
4.5.3 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação	36
4.5.4 Avaliação	38
Capítulo IV	40
1. Apresentação e discussão dos resultados	41
1.1 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Implementadas.....	41
1.1.1 Aprendizagens Sociais.....	42
1.1.2 A família e a escola: uma relação de parceria.....	48
1.1.3 Da escuta à aprendizagem: Partir do que se pensa para se construir o que se aprende	57
1.1.4 O Educador como sujeito reflexivo.....	66
Capítulo V	73
1. Conclusões	74
1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa	74
1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura.....	76
1. Referências Bibliográficas.....	78

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Índice de Figuras

Figura 1 - Planificação	41
Figura 2 - Bolo	43
Figura 3 - Registo do bolo.....	43
Figura 4 - Comunicação - Lista de palavras.....	44
Figura 5 - Desafio a pares	45
Figura 6 - Registo - Lista de compras	45
Figura 7 - Bolo - camadas.....	46
Figura 8 - Barco – Titanic.....	49
Figura 9 - Outras descobertas	49
Figura 10 - Formas Geométricas	50
Figura 11 - Sequência numérica	51
Figura 12 - Reunião da manhã	53
Figura 13 - Teatro de sombras.....	54
Figura 14 - Entrevista.....	54
Figura 15 - Tempo de Comunicações	57
Figura 16 - Diário	58
Figura 17 - Registo - Leão-Marinho	59
Figura 18 - Partilha do que pensamos saber	59
Figura 19 - Pesquisa.....	60
Figura 20 - Cartaz - Leão-Marinho	61
Figura 21 - Características.....	61
Figura 22 - Páginas do Projeto	62
Figura 23 - Título do Projeto	63
Figura 24 - Descobrir as letras do título	63
Figura 25 - Globo.....	64
Figura 26 - Partilha de ideias	64
Figura 27 - Mapa de comunicações	67
Figura 28 - Tempo de Comunicações	68
Figura 29 - Acompanhar na produção da criança	69
Figura 30 - Gráfico.....	69
Figura 31 - Produção	70
Figura 32 - Registo da produção.....	70

Capítulo I

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Introdução

O presente Relatório Final surge com o propósito de expor a investigação realizada, no ano letivo 2018/2019 e 2019/20. Insere-se no Mestrado em Educação pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, lecionadas no Instituto Superior de Ciências Educativas. Esta investigação fez-se nortear por uma questão de partida: “Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

O trabalho que se apresenta é referente à intervenção pedagógica desenvolvida, pelo que detém um carácter investigativo, em contexto em educação Pré-Escolar. Considera-se importante que esta prática se concretize num ambiente que se quer de êxito para aprendizagens significativas, no sentido de construir conceções sociais, enquanto futuro Educador de Infância. O presente relatório surge neste enquadramento e é inspirado no pensamento coletivo do Movimento da Escola Moderna.

A oportunidade de aperfeiçoar a prática educativa implica que as crianças aprendam umas com as outras, com significado de partilha. A partilha no tempo de comunicações possibilitou, às crianças do grupo o surgimento de um interesse em aprender mais sobre o produto final. Esta partilha sobre as experiências de uma ou várias crianças, influencia outras a comunicar e a participar no momento de comunicações. Para Vygotsky é “através da linguagem que o indivíduo organiza a sua vida mental e (...) como elemento essencial na constituição da consciência e do indivíduo. A linguagem passa por possuir enorme valor, já que é através dela que é estabelecida a interação social.” (Vala & Guedes, 2015, p. 55)

Assim, as reflexões conjuntas contribuíram como processo de avaliação e melhoria de aprendizagens entre todos. Por esta razão “aprender a ser um participante competente no tempo de comunicações implicava compreender esta estrutura básica, participar seguindo a sequência e perceber o que se esperava que acontecesse em cada passo de estrutura.” (Folque, 2014, p. 317)

O sentimento de apoio no contexto de avaliação promoveu, no tempo de comunicações experiências diversas, promotoras de aprendizagens coletivas. Portanto, “falar sobre processos de aprendizagem é um aspeto essencial da avaliação formativa e de aprender a aprender. As crianças que apresentavam, ao recordar o processo que tinha realizado, tornando-o conscientes, passavam por um processo metacognitivo.” (Folque, 2014 p. 319)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Desta forma, as interações das crianças, bem como a validação do grupo, contribuíram para a construção cooperada de critérios de avaliação. De acordo com as finalidades do modelo do MEM, as comunicações ao grupo evidenciam os “pontos de partida, ritmos e estilos de aprendizagens ... [tendo] como objetivo o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos educandos.” (González, 2002, p. 113).

Com efeito, a “literatura contemporânea considera que é intrínseco aos processos de mudança e inovação no âmbito educacional e de formação constituírem-se eles próprios como sujeitos de reflexão e discussão.” (González, 2020, p. 6). Desta forma, importa referir o valor de refletir sobre a prática pedagógica como “instrumento de teorização (...) para fundamentar as interações no quotidiano profissional e para abrir horizontes nos âmbitos educacionais e sociais.” (González, 2020, p.6).

O presente relatório apresenta-se, dividido em cinco capítulos. Numa primeira instância refere-se ao enquadramento teórico, relativamente às conceções da evolução das políticas sociais na dimensão das aprendizagens das crianças, o contexto de Educação de Infância e a sua importância e por último o envolvimento das crianças no processo de avaliação. Seguidamente, ao capítulo da metodologia que, visa dar a conhecer as opções metodológicas, como conhecimento privilegiado sobre a ação pedagógica, bem como, a descrição do plano de investigação e os seus objetivos, caracterização do contexto educativo, os instrumentos de recolha e análise de dados e, ainda, a apresentação e justificação de ação. De seguida apresenta-se a discussão de resultados e no último capítulo as conclusões da dimensão investigativa e a implicação da investigação para a prática profissional futura.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo II

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Enquadramento Teórico

1.1 Educação de Infância em Portugal: Alguns apontamentos da evolução política e social

“A educação é a vida e o programa escolar, para que seja educativo, tem de ser revigorante!”

(John Dewey, 2007, p.7)

Em Portugal, a qualidade da Educação de Infância tem-se vindo a desenvolver num processo gradual, procurando colmatar a suas fragilidades e dar respostas às novas exigências da sociedade (Sim-Sim, 2005).

Efetivamente, a Educação de Infância, ao longo dos anos fortaleceu-se de acordo com as políticas económicas, sociais e culturais (Vasconcelos, 2000). Deste modo, torna-se importante salientar que a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, se apresenta como um marco importante no sistema educativo. No que lhe diz respeito é um diploma no qual é estabelecido o sistema educativo nacional e se concretiza o direito à educação, para enriquecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Nesta linha de pensamento esta lei tem como base, promover a participação da criança, fomentar a sua integração em grupos sociais diversos, assim como ampliar capacidades de expressão e comunicação (Lei nº 46/86, Diário da República nº 237).

Foi, essencialmente a partir dos anos 90, do século passado, que a Educação de infância em Portugal começou a construir de forma sólida a sua identidade, procurando dar resposta ao duplo papel de educar e cuidar (Folque, 2014).

Em 1995, devido a modificação governamental, foi constituído um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, que deu início ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal.

Formosinho e Vasconcelos em 1997 assumiram a responsabilidade de criar um relatório estratégico para o governo, com o propósito de ampliar os serviços de educação e divulgar uma visão mais ampla da qualidade educativa (Folque, 2014).

Neste seguimento, em 1997 a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), estabelece a educação básica, como sendo a primeira etapa educativa ao longo da vida (Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J.). E ainda consagrado o ordenamento jurídico da rede de educação pré-escolar estabelece as orientações políticas de alargamento no seu processo expansão e funcionamento (Vasconcelos, 2000).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, foi necessário reconhecer a importância das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Como tal, o novo papel do Governo passava a adotar novas estratégias para promover uma administração menos burocrática e, por outro lado, a exercer um papel regulador e ao mesmo tempo compensatório, possibilitando uma melhor coordenação de propostas educativas (Formosinho. & Oliveira-Formosinho, 2014).

Em 1997, procedeu-se à criação da primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento apresenta um conjunto de princípios gerais pedagógicos, com o objetivo de ajudar os educadores a repensar as suas práticas educativas e, com efeito, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Desta forma, os educadores de infância puderam contar com um diploma que fundamentasse e orientasse teoricamente a sua prática pedagógica, bem como organização na sala de atividades e nas experiências diárias das crianças. (Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho. J, 2014).

De facto, a educação pré-escolar, nos anos 1999 e 2000 desenvolveu-se progressivamente, no sentido de estabelecer um trabalho de qualidade entre os serviços, as famílias e a comunidade. Assim, tornou-se importante tanto na rede pública, como na rede privada, criar práticas que incluíssem a criança enquanto cidadão participativo no seu processo de aprendizagem (Folque, 2014).

Passados 20 anos desde a publicação das últimas OCEPE, o processo repetiu-se provocando novas alterações devido às conjunturas político-sociais com a segunda versão deste documento. As OCEPE, promulgadas em 2016, referenciam aspetos que devem ser reconhecido por todos os educadores de infância, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a diversidade como um meio privilegiado, a inclusão de todas as crianças, o reconhecimento de que o brincar é atividade natural da criança, o elevado envolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem e a realização de projetos de aprendizagens.

Considerar os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância com o propósito de destacar aprendizagens de qualidade, são aspetos considerados revelantes. Quer na creche quer no jardim-de-infância, o trabalho profissional com as crianças, passam por fundamentos comuns que devem ser orientados pelos mesmos princípios (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Não obstante “só podemos definir aprendizagens de qualidade se definirmos ao mesmo tempo as finalidades e os objetivos definidos pelo contexto social onde a aprendizagem acontece” (Watkins, Carnel & Claxton, citados por Folque, 2018).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.2 Dimensão Social das Aprendizagens

“A Educação existe numa cultura situada e a ela pertence.”

(Niza, 2001, p. 405)

Segundo Folque (2018), as aprendizagens das crianças têm vindo a ganhar um carácter cada vez mais social, acompanhando a evolução da sociedade atual, na qual o conhecimento expande a grande velocidade. Importa, por isso, “ir para além dos conhecimentos (conteúdos)” (p. 47), de modo a suscitar nas crianças o interesse, a motivação e uma participação ativa na comunidade que leve a uma aprendizagem efetiva.

Como tal, são intenções primordiais na educação de hoje, proporcionar o desenvolvimento da criança como aprendiz, mantendo o gosto pela aprendizagem, e como cidadão, assumindo um papel social fundamental numa sociedade que se quer cada vez mais democrática. Ao encontro destas intenções vão as finalidades do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 1987, citado em Niza 2012, p.96).

A valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes (estudos, inquéritos, habilidades) e produções, multiplicando o seu alcance através da difusão, da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa (Niza, 2013,p.147)

Torna-se, assim, imperativo que a divulgação desses produtos seja evidente e esclarecedores como circuitos de produção (Niza, 2013). Deste modo, os valores cívicos que constituem a cooperação e a comunicação vão ao encontro dos saberes individuais de cada criança (Niza, 2012). Através destes circuitos de comunicação, as crianças clarificam as aprendizagens que vão construindo, partilhando-as numa estratégia de exercício solidário. Com efeito, estes circuitos de comunicação definem-se como “Um dos pilares do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação.” (Raminhos, 2009, p. 38).

Segundo Silva et al. (2016) apoiar e estimular esse progresso e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

de infância proporcionam, reveste-se de capital importância. De facto, é fundamental que cada criança aprenda a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

As trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo). O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho. (Niza, 1998, p.4)

1.3 O contexto de Educação de Infância e a sua importância nas aprendizagens

Nos dias de hoje, as aprendizagens tornam-se cada vez mais complexas, sendo um desafio constante, de modo a encontrar “a resiliência” como uma disposição de aprendizagem (Folque, 2014).

A participação numa sociedade democrática não consiste apenas no aprender, mas também, no aprender a participar ativamente numa cidadania plena. É necessário com isto, que a criança construa aprendizagens de várias formas, questione a sua opinião e que seja sujeito da sua própria participação (Wilson; 2002; Cofield, 2002; citados por Folque, 2018).

Segundo James e Prout (1990) as crianças devem ser envolvidas na elaboração das suas vidas sociais, bem como na sociedade em que vivem, não como simplesmente sujeitos passivos.

Para alcançar esta transformação é necessário acreditar que ela é possível para que as crianças possam sentir-se “seguras em arriscar” para poder mudar as condições “atuais das suas vidas” (Folque, 2018, p. 51) Assim importa refletir sobre a educação para uma democracia, no que se refere às concepções morais e éticas do cidadão (Folque, 2018).

Segundo Rogoff, (1990) as interações sociais adquirem maior interesse ao contribuírem para a negociação das aprendizagens da criança. Como tal, a ideia de que a construção do conhecimento é um processo social e interativo e que, por esse motivo, as interações sociais adquirem um papel primordial na Educação de Infância, estas interações contribuem para o processo de negociação das aprendizagens das crianças e para que as mesmas se vão “tornando, progressiva e gradualmente, aprendentes que se autorregulam e se tornam autónomos” (Folque, 2014, p. 75).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Nesta perspectiva, é fulcral que o educador consiga “transformar o espaço escolar num local e tempo privilegiado para o reconhecimento, valorização e estimulação das diferentes formas de uso da língua, ou seja para o desenvolvimento da competência comunicativa da criança” (Sim-Sim, 1998). Os circuitos de comunicação desenvolvem assim, um momento para evidenciar novas formas de reconhecer a importância de comunicar. Segundo Vygotsky, citado por Folque, 2006, verificar estas comunicações através das produções produzidas pelas crianças, proporciona interações entre o adulto e as crianças. Estes diálogos ajudam o educador a escutar as suas opiniões, bem como a entender aprendizagens cooperativas através da partilha. O grupo é constituído por crianças de diferentes idades, remetendo-nos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, (ZDP) que defende esta interações com “adultos ou pares mais avançados, como promotor de aprendizagem.” (Folque, 2006, p. 7)

A interação entre a criança e adulto possibilita várias formas de pensar, quando as negociações são partilhadas conjuntamente (Siraj-Blatchford, citado por Folque, 2014). Deste modo, a partilha em comunicações sociais reforça as opiniões das crianças, durante as suas aprendizagens, estabelecendo várias formas de aprender (Carr, M., 1995). De acordo com Wells, a relação que as crianças e os adultos manifestam face à utilização dos materiais em sala, favorecem o meio social/organizacional com que se deparam (2001). Dewey ajuda a sustentar esta ideia ao referir que é imperativo que, na escola, haja tempo para a criança explorar os materiais e dialogar sobre as suas explorações “nas conversas, na interação pessoal e na comunicação” (2002, p.46). Desta forma, observar sistematicamente o que as crianças produzem autonomamente, como interagem com os materiais e exploram as várias áreas de conteúdo, constitui uma estratégia primordial de recolha de informação. Assim, observar ajuda o educador a contextualizar o que foi observado, durante o tempo da manhã, “fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentadas desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 2013, p.153). Para sustentar esta prática é, necessário que o educador desenvolva uma ação pedagógica de constante e sistemática observação através das ações da criança, de forma a entender o significado dos seus interesses e a encorajar as suas explorações e descobertas. Neste seguimento, o educador convida, a criança a registar o que realizou e, posteriormente a comunicar a (s) sua (s) produção (ções) e as suas aprendizagens no tempo de comunicações, consciente que “a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar” (Folque, 1999 p.6).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.4 A voz das crianças: Tempo para Comunicar

“A fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social.”

(Vygotsky, 1979, p. 33)

A linguagem na educação pré-escolar é de facto “um poderoso instrumento no início, manutenção e controlo das interações sociais” (Chaulkley, 1982, p. 75) Por esse motivo, sendo a comunicação “um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (Niza, 2010 p. 4).

Cada passo deste processo consiste numa participação ativa, constituindo um apoio para as crianças refletirem e explicitarem os seus processos de aprendizagem, constituindo “uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Dahlberg, Moss & Pence, citados por Formosinho., J (2008). Assim, importa referir a importância de usar “a linguagem para comunicar, para estruturar o pensamento, para clarificar as ideias e para nos divertirmos” (Sim-Sim, 1998, p. 215). Após uma comunicação individual ou a pares, considera-se que haja uma partilha de conhecimentos por parte das crianças, para que estas possam desenvolver uma flexibilidade de opiniões e consigam construir uma cultura de aprendizagens como participantes críticos em torno do seu desenvolvimento. É neste sentido que a “instrumentalidade da partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia” (Niza, 2012, p. 361).

A exploração individual ou a pares é frequentemente apresentada a todo o grupo, durante, a qual as crianças são incentivadas a comunicar.

O valor motivacional e cívico que constituem a cooperação e a comunicação, não só na construção dos saberes individuais, pelo esforço de cada aluno, para ensinar o que aprendeu, clarificando e pondo à prova essas aprendizagens, mas sujeitando-as à partilha como exercício solidário. (Niza 2013 p. 147)

Torna-se, assim, importante criar ambientes educativos desafiantes, nos quais a criança tem que ser “vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (Formosinho, 2013, p. 23).

As aprendizagens sociais cooperadas constroem-se, assim, em contexto democrático e participado. É, neste sentido, que a “conversação e a comunicação com os outros apoiam este desenvolvimento” (Formosinho, 2013, p.22). Niza, (2012) afirma que “é necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer a comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil” (p. 65).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

As aprendizagens vão sendo, assim, construídas de forma contextualizada, desafiadora e, tantas vezes cooperada. No decorrer desse trabalho diário e sistemático, a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada. A colaboração entre todos possibilita um conhecimento mais alargado de forma a promover o confronto de novas aprendizagens coletivas a partir das produções individuais ou de pequeno grupo. Assim, “promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p. 3). A comunicação pode ser vista como ativadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas ações ou experiências. Por este motivo, dar-se-á início a um processo metacognitivo que lhes permite perceberem melhor o que têm a comunicar (Vygotsky, 1987). Como foi referido anteriormente, embora as produções das crianças sejam um processo individual, é necessário manter um clima de livre expressão e valorização da opinião e ideias das crianças (Niza, 1996). Desta forma, torna-se imprescindível alargar “oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos,” (Silva et al., 2016, p.26).

De facto, as diversas trocas de interações, no Tempo de Comunicações estabelece que “quanto mais alargada e diversificada for a experiência, maior a possibilidade de discutir apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, atuar na base do que compreende” (Sim-Sim, 1998, p.30).

É a partir das propostas e da escuta das opiniões e sugestões das crianças que em grupo se dá a “possibilidade de ser transformada numa atividade de aprendizagem” (Van Oers, 1999, citado por Folque, 2014, p.320)

Os vários procedimentos de aprendizagem modificam, as atividades em meta-aprendizagem, tornando-os claros para quem os realiza e para os outros que presenciam estes processos (Watkins, 2001, citado por Folque, 2014). Deste modo, “falar sobre os processos de aprendizagem é um aspeto essencial da avaliação formativa e de aprender a aprender.” (Folque, 2014, p. 319).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.5 Envolvimento das crianças no Processo de Avaliação

“Avaliar é tomar consciência para adaptar.”

(Gaspar, 2005, p. 55)

Definir avaliação na educação de infância, de acordo com as (OCEPE) (Silva et al., 2016, pp. 15-16), pressupõe que o educador seja reflexivo sobre as suas intenções e sobre a sua prática pedagógica. Nesta perspetiva é necessário saber ouvir a criança para acolher as suas propostas e, como tal, saber envolvê-la nos momentos de planeamento e avaliação. Por conseguinte, são valorizados os seus progressos no decorrer das suas ações como agente ativo da sua aprendizagem. Como referencia Drummond (2005) precisamos de saber o que “valorizamos nas crianças, para avaliar bem, aquilo que fazem, bem como, aquilo que aprendem” (p.16). Obter uma reflexão gradual, permite ao educador “tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.” (p. 15). A participação da prática pedagógica consiste numa avaliação, “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al. 2016, pp. 15-16). Esta afirmação, determina uma estratégia de formação das crianças, bem como, para o educador e outros membros da comunidade envolvente.

Ao envolver-se, deste modo, no seu próprio processo de avaliação, a criança emerge num processo de meta-reflexão, que a convida a refletir com um maior detalhe sobre a produção que realizou, o modo como a comunicou aos seus pares e o que poderá melhorar numa fase seguinte. Castilho, A. (2011) e Rodrigues, P. (2002), citados por Cardona, M. e Guimarães, M., (2012) ajudam a sustentar esta premissa, ao esclarecer que, ao ser protagonista da sua própria aprendizagem, a criança participa ativamente neste processo, tomando “consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e de como as vai ultrapassar” (p.82). Assim, “a criação de significado compreende a avaliação não como um processo técnico mas como um processo democrático de interpretação e juízo” (Eddie McKinnom, 2006, p.11), sendo que o “reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9)

Não obstante, “essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e alargarmos a sua aprendizagem” (Drummond, 2005, p. 19). Envolver, então, as crianças no seu próprio

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

processo avaliativo “faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária” (Drummond, 2005, p. 19)

A criança ao longo das suas explorações nas áreas sabe comunicar todo o processo da sua produção cultural: (1) explicar o que construiu, (2) como surgiu a sua construção, (3) qual o seu propósito, (4) que materiais utilizou e, até, (5) com quem realizou esta exploração (Cardona & Guimarães, 2012). Assim após a comunicação a criança através dos comentários do grupo, consegue obter informação, tomando consciência dos seus progressos e de como ultrapassar as suas dificuldades. Desta forma, é importante que no tempo destinado às comunicações exista uma partilha de opiniões por parte do grupo, reunindo propostas de aprendizagens e promovendo condições para uma organização democrática do mesmo. Neste momento, surgem aprendizagens significativas, articuladas com outras áreas de conteúdo a fim de desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender. Portanto, na mesma linha de pensamento, promover

esse tempo de tomada de consciência dos processos vividos e de avaliação reguladora pelos pares e pelos adultos constitui-se como um momento de apropriação da cultura por pares dos autores, mas também por parte dos outros elementos do grupo que analisam em conjunto a obra apresentada. (Folque, 2014)

Portugal e Leavers (2018) afirmam que a observação das produções das crianças torna-se, o meio mais importante para a avaliação, bem como para saber reconhecer o desenvolvimento e refletindo sobre as suas aprendizagens.

As produções apresentadas no tempo de comunicações, influenciam o educador a antecipar a sua ação pedagógica perante o que foi vivenciado naquele momento. A avaliação partilhada com o grupo colabora, no sentido de incentivar outras crianças a participar, deste modo

tudo dependerá do modo como soubermos acolher e valorizar as formas organização da comunicação, desde o diálogo à conversação, por um lado, como formas mais diretas e espontâneas, até, por outro, à discussão e ao debate como formas necessariamente mais reguladas ao serviço da cultura na escola. (Niza, 2012 p.641).

Como foi referido anteriormente, a organização estabelecida por todos os intervenientes define, de forma autónoma e gradual, os processos de aprendizagem em relação às áreas de conteúdo. São as partilhas constantes que contribuem, para a resolução de problemas, assumindo consciência de si como aprendentes, adaptando materiais e instrumentos no tempo e no espaço.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo III

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Opções Metodológicas

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento, sobre a sua ação pedagógica, e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento futuro profissional que nela se envolve ativamente (Ponte, 2002).

Pressupõe-se assim “definir a investigação-ação como estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. (Elliot (1991, p.69)

Por sua vez, Mckernan (1998, p.5) esclarece que a “Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. Desta forma, do ponto de vista ontológico, a investigação sobre a sua própria prática, consiste em envolver quatro momentos principais (Ponte, 2002):

- A formulação do problema ou das questões do estudo;
- A recolha de elementos que permitam responder a esse problema;
- A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
- A divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Esta metodologia tem como base um papel reflexivo, que, segundo (kemmis, 1993, citado por Ponte, 2002, p. 6) é uma forma de pesquisa autorrefletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educacionais, da sua compreensão dessas práticas; e das situações em que essas práticas têm lugar.

Sobre o processo de uma Investigação-ação Simões (1999) esclarece que “ o resultado deverá ser um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1999 p. 43)

Vianna (2003, p. 15) afirma, neste enquadramento, que “a observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planeamento adequado, registo sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados”.

Importa assim, esclarecer que, as observações diretas em contexto educativo ajudaram a compreender melhor as estratégias implementadas através da recolha de dados.

A primeira fase realizou-se junto de um grupo composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro, cinco e os seis anos. A segunda

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

fase realizou-se com um grupo de crianças com idades entre os três e quatro anos em contexto Pré-Escolar.

A investigação dividiu-se em duas importantes fases: uma de observação em contexto educativo e outra de intervenção. Numa primeira fase, é feita a descrição e consequentemente a reflexão do período de observação. As observações foram desenvolvidas de forma cuidada e sistemática, de modo a procurar respostas para as questões de partida da presente investigação e posteriormente alcançar os objetivos da mesma. Na segunda fase, a intervenção, teve como ponto de partida um currículo emergente, partindo dos interesses das crianças, tendo como base o plano de ação.

Desta forma, é importante ter um papel ativo em todo o processo, procurando sempre criar uma boa relação com as crianças, mas também com toda a comunidade envolvente. O plano de ação, bem como, os registos realizados (por exemplo, nos instrumentos de pilotagem), permitiram ao investigador, recolher um conjunto de dados necessários em torno de uma análise descritiva dos acontecimentos observados.

De acordo com as OCEPE (2016), o educador deverá assegurar apoiando e estimulando esse desenvolvimento e a aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

2. Plano de Investigação

Problema

Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?



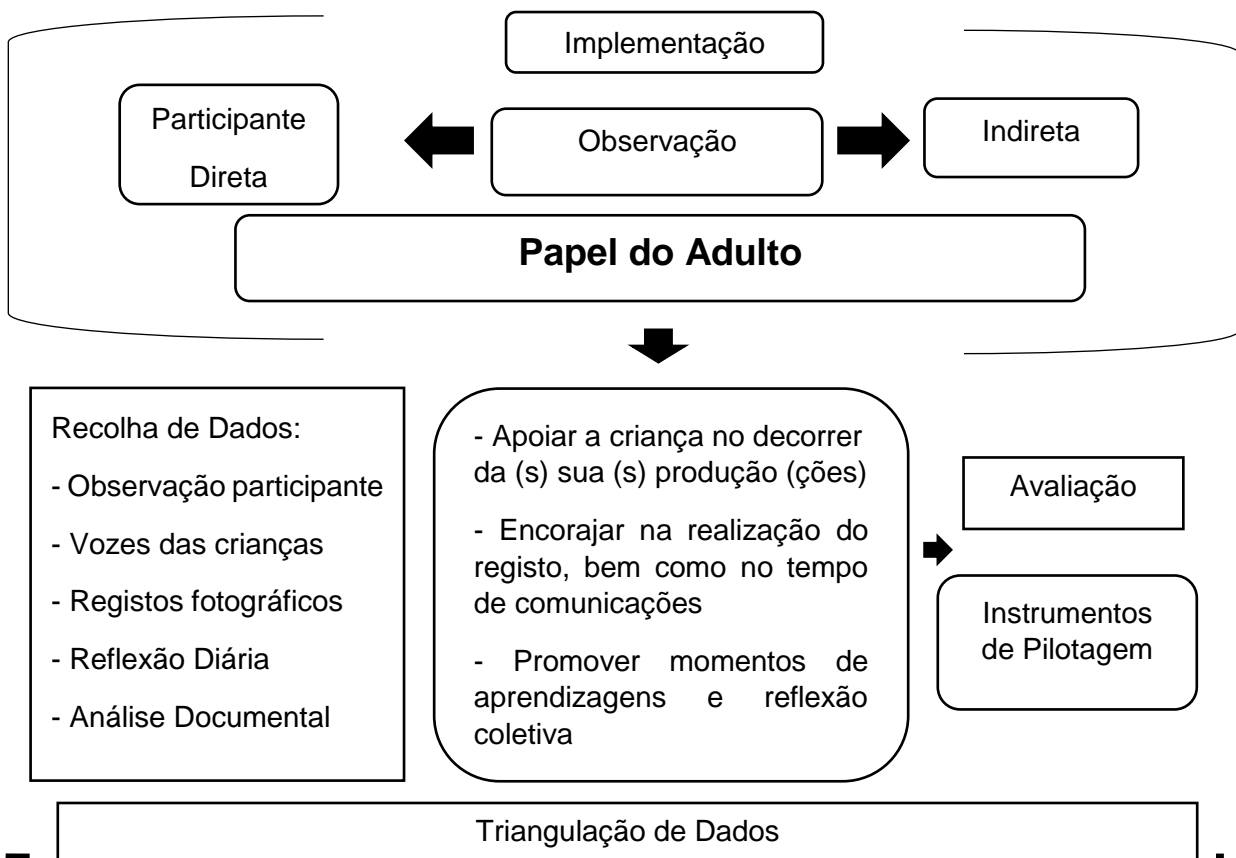
Questões de Investigação

-Que estratégias o educador deve adotar no processo de aprendizagens a partir do tempo de comunicações?



Objetivos

- Estimular processos de autonomia na utilização dos instrumentos de pilotagem;
- Promover a apropriação de critérios de autorreflexão das produções das crianças;
- Promover momentos formais de comunicação de produções aos outros;
- Valorizar momentos de debate entre as crianças no tempo de comunicações;
- Fomentar novas aprendizagens a partir das comunicações das crianças.



“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.1 Descrição do Plano de Investigação

Ao integrar contextos de educação formal, a criança amplia os seus repertórios culturais e constrói aprendizagens que as desafiam. A educação de infância é, de facto, “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro). Para que tal aconteça, o papel do educador é fundamental. As observações realizadas ao longo deste estágio ajudaram a aprofundar esta ideia.

Durante a manhã observei duas crianças nos jogos de chão, muito concentradas construindo “um bolo” com peças de legos. Aproximei-me e perguntei o que estavam a construir:

- “Um bolo com várias camadas 1,2,3,4,5,6” “eu estou a pôr as velas” (Crianças)
- *Vão oferecer o bolo a alguém? (educadora estagiária)*
- “Sim à minha mãe que não está cá” (Crianças)
- *A seguir podiam registar e comunicar aos amigos no tempo de comunicações, o que acham? (ed. Estagiária)*
- “Sim é uma boa ideia, a C. também pode fazer o registo porque nos ajudou a fazer o bolo” (...)

Depois de finalizarem a construção chamaram a C. para que juntas pudessem fazer o registo. (Narrativa, abril, 2019).

No final desta interação, a criança disponibiliza-se para fazer o registo com os seus pares, com entusiasmo explica ao grupo o que tinha realizado. Sendo assim, é pertinente o papel do educador quando se envolve na curiosidade da mesma e, posteriormente, se disponibiliza para apoiar a criança no registo.

Desta maneira, será no tempo de comunicações que as crianças, interagindo com o grupo, vão dialogando sobre o que fizeram, os materiais que utilizaram e a área que escolheram, por exemplo. Mantém-se, assim, um questionamento interativo, permanente e desafiador entre criança e adulto.

De facto, questionar as crianças de forma intencional oferece ao educador “a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do fazer de cada criança” (Luís, J. Andrade, S. & Santos, P., 2015, p.526). Com base na recolha de opiniões que este questionamento possibilita, surgem novas oportunidades de aprendizagem que correspondem aos interesses do grupo. Deste ponto de vista, foi possível compreender

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

que fazia sentido partir da comunicação das crianças e alargar o seu significado. Esta visão, esclarece que no tempo de trabalho curricular participado, o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva. et al., 2016 p. 15).

Assim, uma das estratégias que se defende com o contributo para a aquisição de aprendizagens são as produções realizadas pela criança numa perspetiva de dar a conhecer ao outro o produto final. Este propósito consiste em alargar o conhecimento através de novas propostas pelo grupo.

É ainda, um espelho do que se faz dentro da sala de atividades e que é facilmente perceptível aos olhos de outros agentes educativos, como pais e outros elementos da comunidade.

O educador, enquanto elemento crucial do desenvolvimento do conhecimento da criança, promove momentos de comunicação acerca das suas produções, na medida que “assumi-los desde logo quando afirmamos a importância de orientarmos o trabalho de aprendizagens para produções culturais integradas em circuitos de comunicação” (Niza, 1998).

2.2 Questões e Objetivos do Plano de Investigação

O presente estudo, surgiu com o propósito de expor de forma mais aprofundada o modo como as produções das crianças, ao serem apresentadas no tempo de comunicações, podem promover a construção de aprendizagens coletivas. A questão que deu, então, o mote para esta investigação sustentou-se em aspetos como: (1) a autonomia das crianças nas diferentes áreas de atividade; (2) o encorajamento do registo individual ou em pequeno grupo, dos momentos de atividade; e, ainda, (3) o papel do educador nestes momentos, enquanto promotor da construção de novas aprendizagens. Esta investigação parte, então, da análise sobre as produções e comunicações em contexto de EPE.

Desta forma, pretende-se, nesta investigação, e partindo da observação em contexto real, registar, analisar e refletir acerca da relação entre as produções das crianças e as aprendizagens realizadas pelo grupo. Importa, neste contexto, referir que, no tempo de comunicações, a escuta e o registo das vozes das crianças revestem-se de grande significado para o educador. Tal tem, naturalmente que ver com o facto de algumas destas partilhas serem o ponto de partida para novas aprendizagens, que se

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

construirão coletiva e cooperativamente. É, assim, que, num contexto que comunga dos princípios do MEM se constrói o currículo de forma cooperada e participada pelas crianças.

Torna-se, assim, pertinente saber como é que as salas de atividades estão estruturadas, quais os materiais que se encontram disponíveis e, ainda, a forma como os educadores de infância incentivam a que as produções das crianças sejam posteriormente, comunicadas ao grupo.

A ação dos educadores é fundamental na construção de aprendizagens por parte das crianças. Com efeito, importa compreender de que forma os educadores contribuem para a construção de contextos de aprendizagens significativas. De facto, embora o pensamento metacognitivo aconteça no momento da comunicação, o mesmo também pode estar dependente de experiências educativas, mediadas pelas interações adulto-crianças e por determinados processos de aprendizagem (Brown & Deloache, 1978; Vygotsky, 1978).

Desta forma os objetivos traçados, para a futura investigação passam por: (1) Promover a apropriação de critérios de autorreflexão das produções das crianças (2) Promover momentos formais de comunicação de produções aos outros (3) Valorizar momentos de debate entre as crianças no tempo de comunicações (4) Fomentar novas aprendizagens a partir das comunicações das crianças.

2.3 Caracterização do Contexto Institucional

O contexto educativo é um estabelecimento privado que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança e da Solidariedade Social. O modelo pedagógico defendido pela instituição é o modelo do Movimento da Escola Moderna. O estabelecimento é composto por cinco salas de Creche (0-3 anos), três salas de Jardim de Infância (3-6 anos) e duas salas de 1º Ciclo (6-10 anos). A equipa do Colégio é composta por nove educadoras, três professores de 1º Ciclo, um professor de educação física, uma psicóloga, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 10 assistentes operacionais e ainda pessoal de apoio aos serviços não educativos. O contexto educativo, resumindo a sua história, foi criado a 1 de julho de 1967 por uma empresa de produtos alimentares que, a 1 de junho de 1974, deu lugar a outra empresa formada por duas pessoas, Projeto Educativo (PE, 2017).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

A instituição, de caráter particular e cooperativo com fins lucrativos, é constituída, em termos físicos, por dois edifícios. Um apenas com a valência de Creche e o outro com as valências de Pré-Escolar e de 1º. Ciclo do Ensino Básico (PE, 2017).

Desde 2006, o contexto socioeducativo caracteriza-se por se reger, única e exclusivamente, pela pedagogia do MEM. Um modelo assumido como uma Frente Democrática de Ação Pedagógica é “uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal.” (Niza, 2012, p. 95). Vem desenvolvendo uma pedagogia que:

Privilegia as abordagens «naturais» (globais e genéticas) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade. Propõe-se a realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal.” (Niza, 2012, p. 95)

A instituição patenteia, um Projeto Educativo (PE) organizado com base nos princípios educativos deste modelo pedagógico, que passam principalmente pelas seguintes palavras: Cooperação, Democracia, Liberdade e Participação. Tem como lema Sou criança, tenho direitos e voz! Defendendo O direito à participação desde o nascimento, afirmando que A criança que participa é otimista (PE, 2017, p. 24-27) e destacando os seguintes princípios educativos – Criança como agente ativo; Escola para Todos; Democracia e Partilha de poder; Cooperação e Entreajuda, Família e Comunidade; Autonomia; O direito à participação; Valorizar e Incentivar; O Educador como agente ativo e interventivo; Afetividade; Avaliação como forma de crescimento; Flexibilidade, planeamento e organização de rotinas; Cooperação e Partilha entre técnicos; Integridade; Cidadania; Responsabilidade Social; Relação e Confiança Empenho e Profissionalismo; Partilha de opiniões; Potencialidade e Promoção dos recursos físicos (PE, 2017).

Assim, “numa matriz democrática de educação como a do MEM, importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, à mesma legitimidade para a comunicar” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015 p.19). Para além disso, a necessidade de instituir “um clima de livre expressão das crianças reforçando pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146) é um dos pressupostos do processo educativo para a educação de infância na pedagogia do MEM.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.4 Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo da instituição é representado pelo forte sentido de espírito de equipa, no qual todos os indivíduos desempenham as suas funções de uma forma coerente e conjunta. A interação e relação entre os técnicos e com as crianças são fomentadas por um otimismo manifesto, assegurado por um discurso positivo, tranquilo e confiante.

As três grandes finalidades formativas do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos:

- A iniciação a prática democrática;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura (Folque 2012).

Tal como a família, toda a comunidade desempenha um papel fulcral no desenvolvimento social da criança. É nestes momentos que, indo ao encontro dos interesses do grupo e pesquisando quais os recursos existentes, adequados à promoção de atividades significativas no âmbito do trabalho desenvolvido nas salas, o exterior da sala é envolvido nas dinâmicas existentes. Estas poderão implicar visitas ao exterior, bem como visitas à sala de agentes do meio social, de acordo com as temáticas e disponibilidades dos mesmos. Primeiramente, importa realçar a necessidade de organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar, às crianças, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral e holístico, social e cognitivo. Neste contexto a educadora concretiza a sua intencionalidade educativa, adaptando-as às propostas das crianças e tendo em conta os seus interesses, sendo o ponto de partida para novas aprendizagens, reconhecendo o espaço enquanto dimensão do desenvolvimento curricular.

O espaço da sala está organizado por sete áreas, distribuídas da seguinte forma:

- ✓ Biblioteca/Centro de Documentação com vários livros disponíveis, entre eles histórias, projetos do grupo e livros de pesquisa;
- ✓ Oficina da Escrita e Reprodução com materiais de escritório (envelopes, carimbos de letras, cartas, dicionário, revistas, jornais, computador, enciclopédias, agendas etc.) incentivam a exploração desta área não só como jogo simbólico, mas também com o objetivo de contatarem com o mundo da escrita,

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- ✓ Laboratório de Ciências enriquecido com elementos da natureza trazidos pelas crianças ao longo do ano e outros materiais estruturados, é palco de experiências várias;
- ✓ Área da Matemática com a utilização de materiais diversos favorece essas capacidades operativas como, por exemplo, construção de uma linha mental de números (*cuisenaire*, contas de enfiamentos, jogos de mesa), estes são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos.
- ✓ *Atelier* de Expressão Plástica com diversos materiais (material de desperdício, cavalete de pintura, materiais para “recorte e colagem”, desenho e material de modelagem, entre outros) leva as crianças a criarem livremente as suas próprias produções e de se inspirarem nas obras reconhecidas que estão expostas e disponíveis,
- ✓ Área das Construções e a Área Polivalente que funciona como um conjunto de mesas, onde se iniciam e encerram os ciclos de vida do grupo em reunião de planeamento e/ou balanço, bem como reunião de Conselho.
- ✓ Área do Faz-de-Conta contém uma mesa; um lavatório; um fogão, onde se podem guardar pequenos tachos de alumínio, recipientes, tampas, pratos, talheres, colheres de pau e copos; uma caixa e cesta com diversos frutos e legumes, materiais de limpeza – vassoura e pás, esfregona e balde; e uma cama para bonecos;

Os materiais encontram-se à disposição das crianças, o que faz desta sala um espaço autossuficiente, onde a criança se movimenta livremente e em segurança. Há uma grande preocupação em dispor às crianças um lugar calmo, acolhedor, seguro e com materiais estimulantes e adequados. O espaço é amplo, dando a oportunidade às crianças de interagirem até entre áreas, uma vez que a separação destas não implica barreiras físicas à relação.

A disposição dos materiais e do mobiliário facilita a supervisão por parte dos adultos. As paredes dentro e fora da sala são utilizadas como expositores permanentes das produções das crianças onde estas se revêm nas suas obras.

Assim, “a organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” Silva, I. et al (2016, p. 24).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

3. Caracterização do Grupo

A palavra liberdade é, de acordo com Niza (2012), sinónimo de direito e, como tal, a criança deve beneficiar do “direito de escolher, de falar, de analisar, de decidir, de criticar e de participar na vida do grupo” (p. 67)

Desta forma, “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva, I. et al, 2016, p.25).

Os grupos são bastante heterógenos não só pela diferença de idades mas também pelas suas diferenças individuais. Segundo Niza (1996), procura-se que os grupos sejam construídos por crianças de várias idades para assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, sendo esta uma forma que enriquece o processo educativo.

3.1 Grupo 1: 1º Ano de Mestrado 2º Semestre

O grupo que observei e no qual desenvolvi a prática pedagógica, decorrente no 1º ano de Mestrado, é um grupo heterogéneo composto por vinte cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos, e dois adultos. Catorze crianças pertencem ao grupo do ano anterior, sete crianças vêm de outras escolas e quatro crianças já frequentavam o colégio numa sala de jardim-de-infância, no ano letivo transato. A criança mais nova da sala é de fevereiro de 2015 e as duas mais velhas são de novembro de 2012. A heterogeneidade deste grupo traduz-se em relações ricas, num ambiente educativo estimulante e num grupo que se desafia constantemente no seu dia-a-dia nas descobertas com os outros e de si mesmo.

Este aspeto proporciona o contexto imediato de interação social e de “um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia, 2013, p.33). As crianças mantiveram um pensamento crítico, interativo e diversificado nas suas aprendizagens. A partilha e a entreatajuda é incutida na reunião da manhã, na qual dá oportunidade às crianças de participarem e interagirem de forma a organizar o dia. Esta participação consiste também a partir do tempo de comunicações, numa partilha de experiências vivenciadas que abrange uma série de momentos que facilita posteriormente a dinâmica de sala, mediante vários instrumentos

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

de pilotagem que apoiam a regulação e a participação de todos, onde desenvolvem os seus próprios conhecimentos. Segundo Folque, os instrumentos de pilotagem,

fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo. Embora possa parecer bastante complicado manter todos estes registos e fazer com que as crianças a partir dos três anos os utilizem sistematicamente, importa lembrar que os grupos do MEM são heterogéneos quanto à idade e que todos os anos recebem crianças novas mas também as que já estão socializadas nesta estrutura organizacional. Os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas, ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos. (1999, p. 9).

Através destas partilhas, cabe ao educador apoiar e estimular essas interações, partindo do meio social, possibilitando progressivamente, as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança para que sejam explícitas e debatidas em grande grupo. Sobre esta forma de intenções educativas e a forma como a educadora vai alargando esses conhecimentos, vão sem dúvida ao encontro daquilo que foi planeado, mas sobretudo reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagens, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular. No entanto, temos dois elementos que necessitam ainda do apoio dos mais velhos ou do adulto na concretização das atividades, revelando pouca autonomia.

Grupo 2: 2º Ano de Mestrado, 1º Semestre

No último semestre de Mestrado iniciei com outro grupo de crianças, sendo que a maioria já frequentava o colégio, divididas por duas salas de creche, que se juntaram para constituir o grupo atual. O grupo deste estágio é, então, composto por 23 crianças, das quais 11 são do sexo masculino e 12 são do sexo feminino. As crianças apresentam idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo a mais nova de setembro de 2016 e a mais velha de maio de 2015.

A diversidade de idades presente no grupo foi considerada fundamental para a sua constituição, uma vez que consideramos que “(...) a existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, I. et al, 2016, p.24).

Em contexto de sala, a maioria das crianças mostra-se atenta e participativa, explorando as áreas e os materiais de forma ativa e construtiva. O interesse pelas áreas foi de certa forma, um processo gradual, bem como a compreensão e utilização dos Instrumentos de Pilotagem.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

As crianças participam na tomada de decisões, indo ao encontro dos seus interesses mas sobretudo respeitando a vez de cada um, fase ao seu contributo de modo a garantir o respeito pelo outro. Assim o papel do educador, segundo Folque (2014) é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

3.3 Participantes

No primeiro grupo, a Educadora Cooperante (ED), tem 31 anos é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Lisboa, entre o ano de 2006 e 2010, tendo iniciando a sua atividade profissional numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Educação Pré-Escolar. Em 2013 iniciou a sua atividade profissional noutro contexto educativo, contando, atualmente, com sete anos de atividade, sendo que quatro em creche e seis em pré-escolar. Ao longo do seu percurso tem vindo a dar formação no Movimento da Escola Moderna e no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida.

O segundo grupo a ED, tem 34 anos é licenciada em Educação de Infância, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Terminou o seu curso em 2009, iniciando a sua atividade profissional no mesmo ano. Conta com 11 anos de atividade, sendo que 9 anos foram em creche e dois anos em jardim-de-infância. Ingressou no colégio há quatro anos onde foi realizado o estágio, participando ao longo deste tempo, em vários congressos e formações.

A aluna estagiária tem 32 anos, e é licenciada em Educação Básica, face à sua curiosidade nesta área da Educação de Infância encontra-se a aprofundar esta especialização. Este percurso despoletou inúmeros desafios, sendo também esta uma constante aprendizagem, nomeadamente durante o decorrer do plano de ação. Perante esta caminhada é necessário obter resultados que façam sentido à sua prática investigativa, que se projetarão posteriormente a nível profissional.

No que respeita à análise de dados, a mesma foi realizada com dois grupos de crianças de pré-escolar, com diferentes idades, ambos com características muito particulares. O plano de ação incidiu assim sobre todos os participantes, reconhecendo os seus direitos enquanto sujeitos participativos, sensibilidades, conhecimentos e interesses (Spradley, 1980).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

3.3.1 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha e análises de dados que clarificam, a documentação pedagógica, procura desta forma, dispor estratégias que se consideram pertinentes sobre a observação participante, como formato de investigar o conhecimento sobre o grupo de crianças. Por isto, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização...síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Amado, 2013. p. 225). A observação constante e sistemática, procura deste modo, “através dos quais, na nossa prática do dia-a-dia, nós observamos a aprendizagem da criança, esforçamo-nos por a compreender e depois fazemos um bom uso dessa compreensão.” (Drummond 2005, p. 13).

Desta forma, é importante dar enfoque às narrativas como, documentação relacionada com as experiências vivenciadas pelas crianças, em contexto educativo. Por sua vez, as mesmas são constituídas por “uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalho das crianças, etc” (Lino, 2013, p. 123).

Assim, nesta perspetiva há que evidenciar não só e apenas o valor que a observação e a escuta presenteia mas também, compreender a sua “análise, a interpretação e a reflexão para poder atribuir sentido ao que foi observado e escutado e, posteriormente, usar essa compreensão para ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças” (Drummond, 2005, citado por Parente, 2014, p. 179).

A utilização da documentação e análise de dados envolveu desta forma, a perspetiva de aprofundar, assim como, aperfeiçoar as aprendizagens das crianças.

3.3.2 Observação Direta: Observação Participante

No decorrer desta investigação, a observação participante direta apresenta-se na recolha de vários indicadores, perante a análise de dados de modo intencional e cuidado. Desta forma, a observação participante regista uma aproximação de observação etnográfica sendo que, o observador contribui nas atividades de recolha de dados, com o conhecimento do investigador se ajustar à conjuntura adquirida (Pawlowski, Andersen, Troelsen, & Schipperijn, 2016).

A investigação participativa enfrenta, ainda algumas adversidades epistemológicas, quer na mudança da infância quer na diferença que constitui os seus

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

contextos de entidade. Desta forma, é preciso ter em consideração, a investigação como um procedimento social, mantendo uma estabilidade de parte a parte, considerando uma constante cooperação e autonomia, na resolução de partilhas entre todos os intervenientes da investigação (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004). Assim, perante estas partilhas “a observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa (Correia, 1999, p. 31).

Segundo Hart, 1992, a colaboração entre adultos e crianças permite à investigação participativa, uma estrutura de práticas e ferramentas metodológicas, que considera a criança como agente ativo da sua própria ação, de forma autêntica e não de forma manipulada. No entanto, “recorre-se à observação participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, que permitem obter informação relevante para a investigação em causa” (Mónico, Alferes, Castro, Parreira, 2017).

É de evidenciar que a observação participante considera, uma metodologia muito apropriada, para o investigador deter informação pretendida incluindo a sua observação em contexto com a sua prática. Tornando assim um meio envolvente, que proporciona aos indivíduos em contexto real, modelos sociais, bem como a importância histórica, relativamente aos seus procedimentos (Martins, 1996).

3.3.3 Notas de Campo

De acordo com (Silva et al., 2016) é de cariz importante que “compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (p.14). Desta forma, os acontecimentos no ambiente educativo obtiveram, uma linha orientadora, cujo seu propósito “possibilitarão ao investigador um espaço autónomo de realidade que lhe permitirá, quando necessário, o distanciamento relativamente aos acontecimentos do dia-a-dia” (Ponte, 2002, p.15). Assim, as notas de campo possibilitaram a formulação de registos que por sua vez, acrescentaram à investigação uma forma clara de refletir sobre a sua própria prática.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

3.3.4 Produções das crianças

São várias as técnicas utilizadas por parte do investigador, com o fim de registar e analisar as informações observadas no contexto de estudo. Num circuito centrado em produtos culturais ou obras, assente em circuitos vivos de interações sociais, as produções das crianças tornam-se, um elemento fundamental na procura de informações de excelência, (Niza, 2001).

As produções escritas e orais das crianças permitiram à investigadora, analisar e compreender os dados recolhidos, com base no que foi realizado em contexto educativo. As produções desenvolvidas e comunicadas ao grupo sustentaram, a negociação das mesmas, promovendo aprendizagens recíprocas. Desta forma, escutar as vozes das crianças no tempo de comunicações permitiu, observar atentadamente os seus processos de conhecimento. Como nos refere Martins, (2017) “Se não explicar a minha ciência ao público em geral, como vou conseguir escrever um artigo científico? No fundo um bom comunicador de ciência percebe exatamente o que está a fazer e explica-o por palavras simples e acessíveis” (p.24). As trocas sistemáticas de partilhas possibilitaram, estratégias indispensáveis à investigação.

4. Observação Indireta

O registo fotográfico, bem como, o registo vídeo e áudio são recursos privilegiados de recolha de dados que podem ser usados como memórias, ajudando desta forma o investigador a compreender melhor os dados descritivos. Estes recursos serviram para refletir sobre as variáveis entre os dois grupos, uma vez que, a documentação foi realizada no âmbito da comunicação das crianças e registos fotográficos.

4.1 Narrativas Supervisionadas

As narrativas supervisionadas podem dar respostas que ajudem a melhor “compreender e reconstruir a ação” (Meirinho e Galvão, 2014, p.60). Com o propósito de “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 2000a, p.175). Importa referir que no decorrer da ação educativa, o investigador detenha uma forma própria de pensar, como nos referencia John Dewey (1933). Deste modo “a narrativa surge como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, permitindo a produção de sentido para a mesma” (Meirinho e Galvão, citadas por Carter, 1993).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

A prática reflexiva inicia-se por ser compreendida, quando as mesmas se tornam verdadeiras e satisfatórias, como um princípio do procedimento formativo (Cardon, 2005). São aspetos que têm como objetivo autonomia do sujeito, na tomada de resoluções, nas experiências consecutivas, desde a resolução de problemas como oportunidade de autorreflexão, como também, outras hipóteses emergentes (Schön, 1992). Essa autonomia “implica responsabilidade e capacidade de tomar decisões certas no momento certo, isto é, após a consideração dos fatores de decisão e das suas consequências” (Alarcão, 2000a, p.177). Torna-se assim, “a melhor forma de representação e compreensão da experiência” (Clandinin & Connolly, 2000, p. 18).

Outro aspeto a ter em consideração é usar as narrativas para aprofundar uma supervisão democrática e ferramentas que considere a reflexão uma aprendizagem cooperante, com intenção de promover instrumentos de autosupervisão e de espírito crítico (Alarcão e Tavares, 2003).

4.2 A Escala de Envolvimento do Grupo

Reconhecer o envolvimento da criança é uma qualidade humana que pode ser assumida através da motivação, intensão da experiência, a nível físico como a nível cognitivo, bem como, para analisar o que não se sabe, sendo primordial a individualidade de cada um (Laevers, 1993, citado por Bertram & Pascal, 2009).

Desta forma, é importante compreender a envolvência das crianças através da sua ação para melhor compreender a sua realidade. Assim, os educadores de infância necessitam, de estabelecer informação justificada e crítica sobre as aprendizagens que motivam as crianças (Bertram, & Pascal, 2009).

A análise das aprendizagens significativas surge, a partir do trabalho construído com as crianças, com o apoio dos instrumentos de trabalho, através de propostas culturais divulgadas em circuitos das mesmas, para além da comunidade presente (Niza, 2005). A construção do conhecimento, bem como, o desenvolvimento das competências comunicativas, contribuíram de forma gradual os progressos de avaliação do grupo. Uma vez que, as interações no decorrer da comunicação devem “contribuir para influenciar positivamente o modo como as crianças se veem como aprendentes, favorecer a participação das crianças na avaliação e focalizar-se nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de resolução de problemas” (Parente, 2014, p. 174). Os progressos estabelecidos foram, estendidos a todas as crianças, conforme as suas propostas e os seus interesses. A análise e interpretação da observação através de

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

aprendizagens significativas, registros, e conseqüentemente de instrumentos de pilotagem, foram realizadas de forma contínua, atribuindo intencionalidade pedagógica como espelha o plano de ação.

4.3 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Os investigadores recolhem dados sobre o mesmo fenómeno em estudo e precedem à comparação de resultados a partir das diferentes ferramentas de recolha de dados. É importante ressaltar a conveniência da combinação de métodos, devido às fragilidades encontradas em projetos que empregam um único método. Há necessidade de um uso aprofundado de diferentes “técnicas”, visando o fornecimento de detalhes suficientes para explicar com exatidão, como os dados convergentes, como a prática é desenvolvida, interpretada, analisada e refeita. Para Maxwell (1996, p. 3) a triangulação “reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprias de um único método” pelo que conduz a “conclusões mais credíveis”. O desenvolvimento de interpretação de dados qualitativos corresponde a um método analítico (Marcondes & Brisola, 2014). Segundo Minay, (2010) a conjuntura de dados, consente que o investigador, no seguimento avaliativo, torna-se complicada, incluindo diversas variáveis, proporcionando inúmeros pontos de vista. Assim, a interpretação consiste numa oportunidade de dados que segue o estudo de investigação.

O planeamento dos processos, envolvidos, consta em três etapas: primeiro - preparação e reunião dos dados; segundo - avaliação de sua qualidade; e terceiro - elaboração de categorias de análise. Numa primeira instância devemos transcrever os dados recolhidos, nesta primeira fase é, necessário dar ênfase às narrativas como outras observações existentes na investigação. Por outro lado dar destaque às transcrições estabelecidas com maior relevância, considerando “os eixos estruturadores da pesquisa, seguidos de edição das narrativas ou dos dados coletados e a análise propriamente dita” (Marcondes & Brisola, 2014, p. 205). Na segunda fase deve-se efetuar uma pré-análise dos principais dados de avaliação, seguidamente dar-se-á início a um conjunto de dados previamente determinados. Por último, na terceira fase, em referência às narrativas ou outros dados significativos, os mesmos devem relacionar-se com a reflexão, apresentação do contexto, esclarecendo as medidas da investigação que se tenciona proceder. Sendo que estes processos necessitam de suporte para a sua finalidade.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

4.5 Plano de Ação

Numa primeira instância, como critério pedagógico é fundamental recolher informação que possa ser utilizada na tomada de decisões sobre a prática educativa. Esta informação deve ser interpretada e refletida ao longo da investigação, no sentido de apoiar e proporcionar um ambiente estimulante, que contribua para uma maior individualidade de oportunidades para todos.

A construção articulada do saber desenvolve-se a partir de todas as aprendizagens sejam elas “cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais”. Tais, dimensões são concretizadas de forma própria num processo holístico, “tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva, I. et al, 2016, p.10). Por este motivo, importa compreender que para garantir aprendizagens entre todos, o fator essencial desse processo é entender os seus conceitos culturais e sociais (Coll, 1994, p. 22). Nesta linha de pensamento, pretende-se que o envolvimento das crianças quer, nos seus progressos quer, na sua “intenção é, agora, valorizar não a criança em si mas as relações que ela estabelece com os outros como elemento central da aprendizagem” (Pintassilgo & Andrade, 2019, p. 172).

Assim, saber ouvir as crianças para entender as suas perspetivas é de facto o ponto de partida para este plano de ação. Como tal, ao longo da ação pedagógica foram obtidos vários aspetos importantes

um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias – essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas relações através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar (Niza, 2012, p. 198).

Neste plano de ação, a cooperação entre crianças e adultos, bem como, a envolvimento do espaço e materiais disponíveis na sala, contribuíram para aprendizagens significativas entre todos.

Uma vez que, são dois grupos distintos (grupo 1/grupo 2) importa referir que, o processo em ambos foi desenvolvido de forma diferenciada respeitando a individualidade de cada criança, “estes são os verdadeiros motivos/interesses que orientam as crianças a participar nas atividades da cultura e que vão evoluindo” à medida dos seus progressos (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 13). A troca sistemática de negociações e debates entre todos, no tempo de comunicações, ofereceu em cada plano de ação, propostas de aprendizagens díspares consoante a

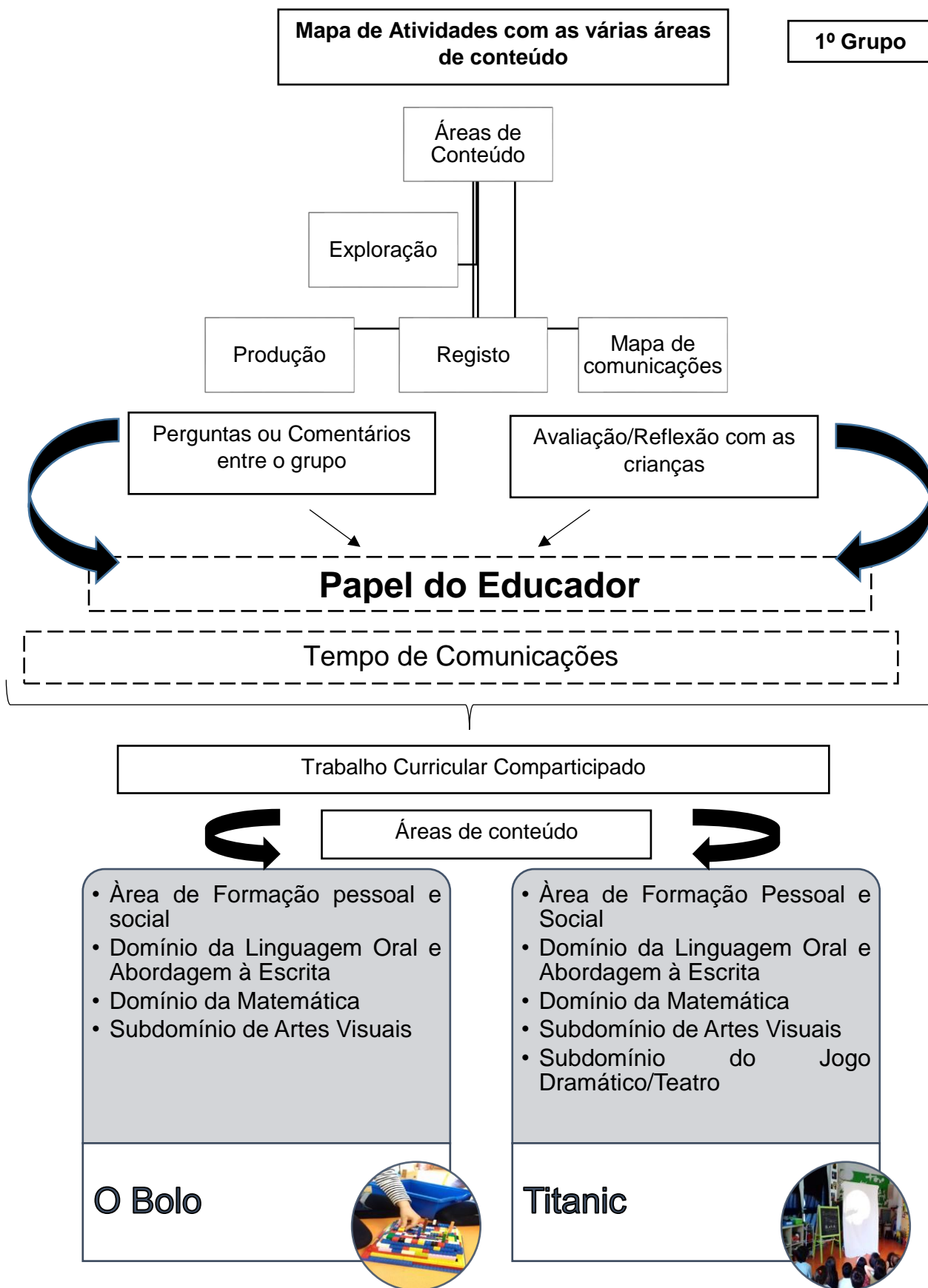
“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

curiosidade e interesse de cada criança. Importa referir que, a partir das comunicações, valorizar as aprendizagens no trabalho curricular participado oferece, uma combinação de culturas “em diálogos que se propõem fazer interagir as formas culturais espontâneas com as formas culturais científicas e humanísticas como artefactos intelectuais sofisticados da criatividade humana ao longo da sua história, e ao serviço de todos (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, p. 26). Este processo permite antecipar ações, participando na descrição do planeamento.

Como tal, é necessário respeitar as características de cada criança, uma vez que, cada uma “possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes. As aprendizagens tornam-se mais enriquecedoras, quando o educador acompanha o desenrolar das mesmas” (Resendes & Soares, 2002, p. 20).

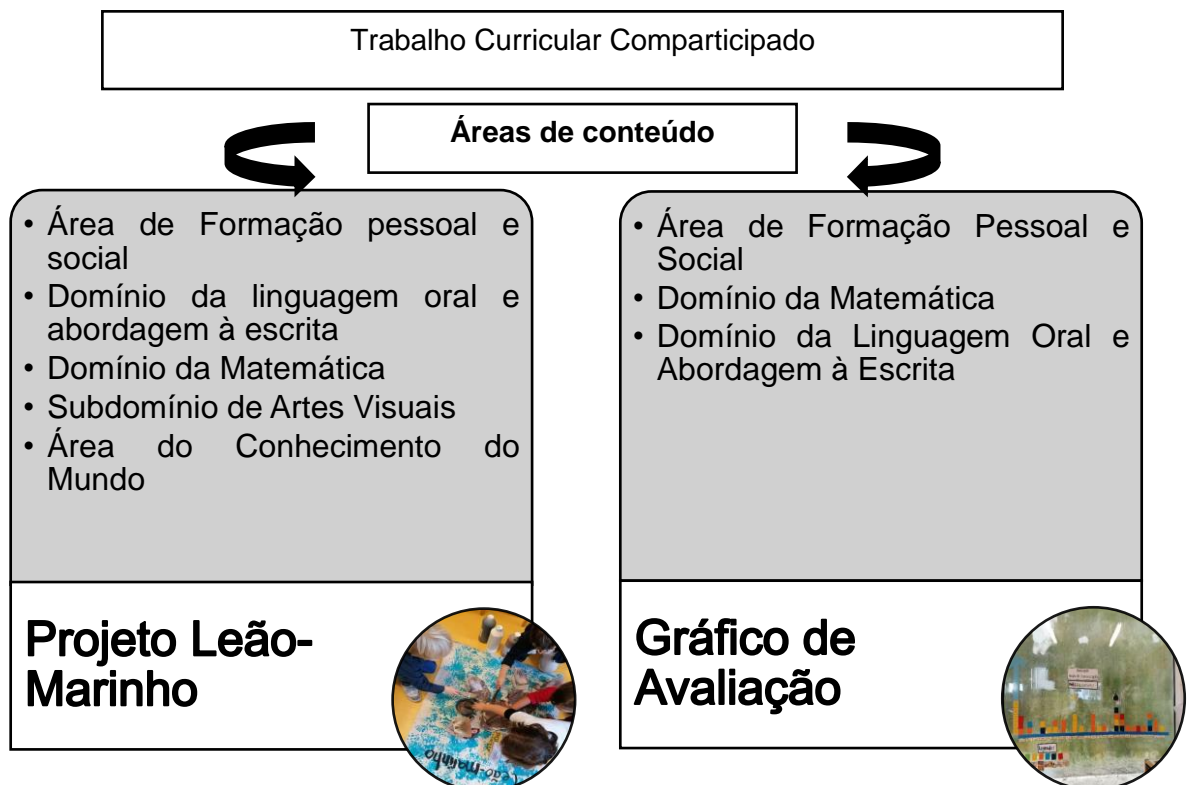
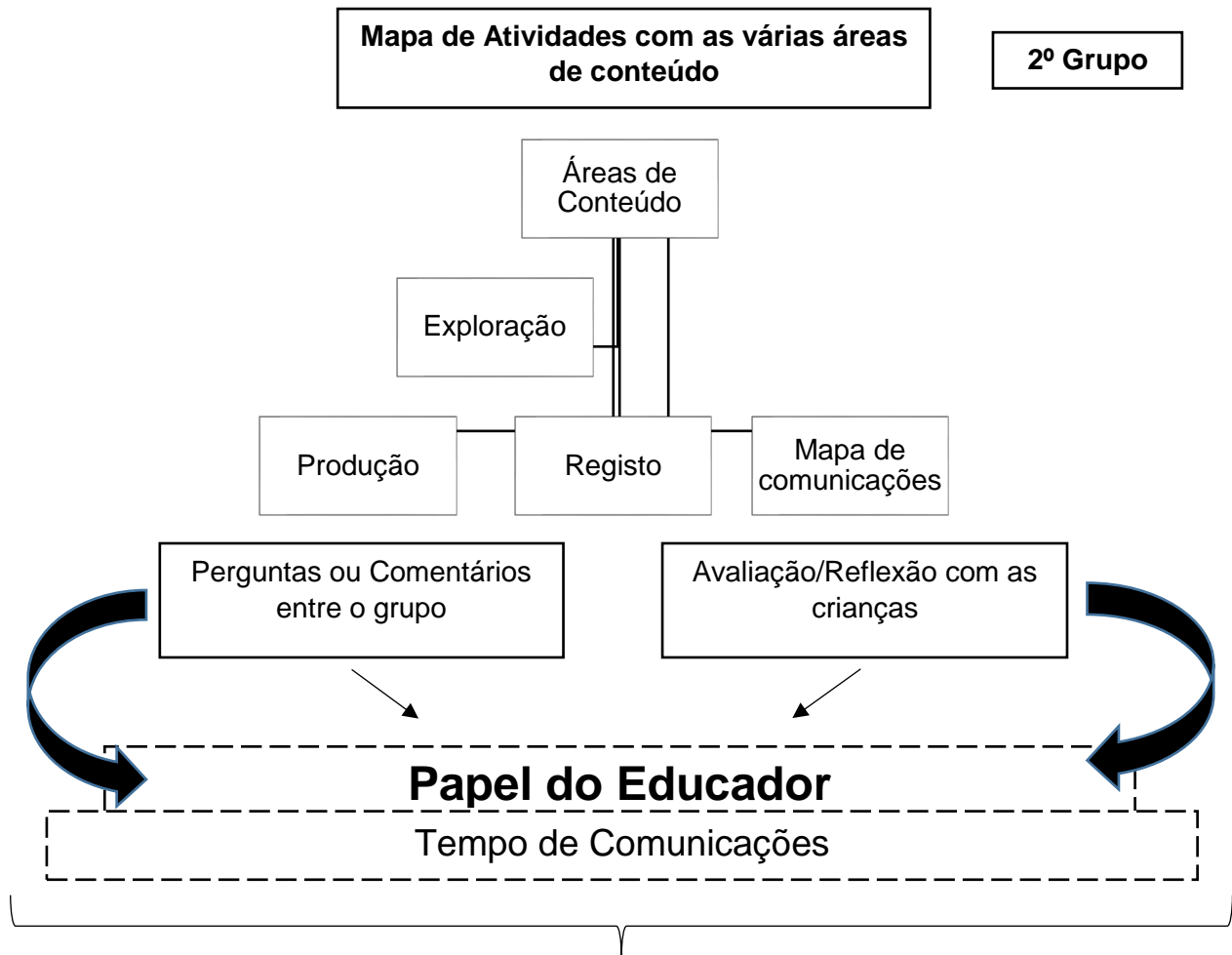
“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

4.5.1 Planificação em Teia do Plano de Ação 1º Grupo



“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

4.5.2 Planificação em teia do Plano de Ação 2º Grupo



“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

4.5.3 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação

Os dois planos de ação definem como as crianças, ao longo do dia, escolhem as mais diversas áreas de atividades, onde brincam, exploram e, posteriormente, registam o que realizaram, com a responsabilidade de se inscreverem no Mapa de Comunicações para que as suas explorações e conseqüentemente as suas descobertas sejam comunicadas ao grupo no tempo de comunicações.

A investigação sobre a qual este relatório se debruça permite melhor compreender que as transformações que, ao longo das semanas de estágio, foram ocorrendo ajudam a comprovar as ideias supramencionadas. Compreende-se, assim, que, de facto, a escola contribui de forma significativa para a formação das crianças, em diferentes níveis. A presente investigação ocorreu mais precisamente em março de 2019 em Práticas de Ensino Supervisionadas II (PES II), com término em junho do mesmo ano. Em setembro de 2019 na mesma instituição iniciou-se, o último semestre de mestrado na unidade curricular de (PES III) com término em janeiro de 2020. Os trabalhos que se apresentam são referentes à intervenção pedagógica desenvolvida, em contexto de educação Pré-Escolar. Nestes contextos, a investigação estabelece as linhas gerais que orientam as funções educativas da instituição, com a intenção de criar os meios necessários para a criação de um argumento facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As práticas supervisionadas (PES II e III) iniciaram-se primeiramente, com uma fase de observação, onde foi possível observar o dia-a-dia das crianças. Perante um contexto socioeducativo, procurei promover um clima de bem-estar, autonomia e de segurança, estabelecendo relações de confiança, de forma a estabelecer aprendizagens significativas, dando início a projetos e atividades que vão ao encontro do mesmo.

Visto que é o MEM o modelo adotado pela instituição, os seus princípios e valores são, inevitavelmente, a base da ação pedagógica de toda a equipa e estes refletem-se, de facto, na prática diária, que observei, nas conversas informais e dentro da sala. Neste ponto de vista remete para que consiga observar, registar e refletir sobre as práticas educativas, nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço, do tempo e a qualidade das relações estabelecidas. Desta forma os objetivos traçados para esta investigação passaram por:

- Estimular processos de autonomia na utilização dos instrumentos de pilotagem;

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Promover a apropriação de critérios de autorreflexão das produções das crianças;
- Promover momentos formais de comunicação de produções aos outros;
- Valorizar momentos de debate entre as crianças no tempo de comunicações;
- Fomentar novas aprendizagens a partir das comunicações das crianças.

Este processo diversificado de objetivos abrange, um processo educativo participativo onde foram observados os mais diversos interesses das crianças que possibilitaram o planeamento de novas propostas por parte das mesmas. Sobre esta forma de intenções educativas e a forma como vão alargando esses conhecimentos, vão sem dúvida ao encontro daquilo que foi planeado, mas sobretudo reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagens, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular.

A organização da sala por áreas e a simultaneidade de atividades que nas mesmas vai ocorrendo promovem, de facto, a livre escolha das crianças, sendo que, ao selecionarem a área que pretendem explorar no Mapa de Atividades, as crianças realizam as suas próprias produções (Folque, 1999). Desta forma, “a estabilização de uma estrutura organizada, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.157). Assim, “estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta” (Rosa, M., Mata, L., Marques, L. & Silva., I., 2016, p.24).

Uma vez que, a trajetória até ao momento de comunicações seja a mesma, no que respeita aos planos de ação, as propostas mencionadas, variam mediante a individualidade de cada criança. Posteriormente, a comunicação conta com a intervenção do grupo que se envolve com a intenção de participar. Através das características dos grupos, houve algumas alterações distintas, o 2º grupo de crianças que transitou para o pré-escolar e, por não estar familiarizado com vários instrumentos de pilotagem bem como algumas rotinas do dia-a-dia, foi necessário que a envolvência fosse um processo gradual, compreendendo os seus interesses e as suas necessidades. Inicialmente o papel do adulto foi fundamental neste processo de adaptação, bem como, algumas estratégias implementadas conjuntamente.

Através da observação sistemática, pode constatar que uma das estratégias adotadas foi envolver a criança no registo da própria produção, de forma a compreender

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

o seu processo de construção. Assim, “promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p. 3). Através desta abordagem, é possível uma interação com as crianças, de forma a entender como estas pensam e como chegam a determinado raciocínio. Possibilita, ainda, uma recolha de informação não só para a construção e desenvolvimento da criança, mas também como dados de informação para a investigação. Nesta perspetiva, compreende-se que é neste contexto que as crianças acabam por expressar a forma como realizaram a sua produção e, com o apoio do registo, torna-se mais fácil estruturar o seu pensamento.

Desta forma, é importante que no tempo destinado às comunicações exista uma partilha de opiniões por parte do grupo, reunindo propostas de aprendizagens e promovendo condições para uma organização democrática do mesmo. Neste momento surgem aprendizagens significativas, articuladas com outras áreas de conteúdo a fim de desenvolver a curiosidade e o desejo de aprender. Assim, “esse tempo de tomada de consciência dos processos vividos e de avaliação reguladora pelos pares e pelos adultos constitui-se como um momento de apropriação da cultura por pares dos autores, mas também por parte dos outros elementos do grupo que analisam em conjunto a obra apresentada” (Folque, 2014). Esta conjuntura estabeleceu, várias oportunidades de organizar o dia, na troca de opiniões e posteriormente ser avaliado, para que no dia seguinte seja um trabalho de continuidade sistemática. Importa referir que as crianças “reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos, e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem festejando o sucesso individual e o sucesso coletivo do grupo.” (Fonte, 2004 p. 27).

4.5.4 Avaliação

A presente investigação dispõe de alguns instrumentos que são ferramentas necessárias para a avaliação, tais como a observação participante, vozes das crianças, registos, reflexão diária e análise documental. Procura-se em função da ação contruir conhecimentos sobre a prática pedagógica. Assim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) foram ponderadas com objetivo de considerar intencionalidade pedagógica nas aprendizagens das crianças. É importante no processo de avaliação envolver observação, registo, reflexão e ação. A recolha de informação contribui como estratégia principal na avaliação. Assim é necessário recolher informação e decidir “o que é mais relevante para construir um retrato significativo das aprendizagens de cada criança” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 25).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Na perspectiva de Vygotsky o conceito de avaliação “têm vindo a acentuar a construção do saber como um processo de interação social, sendo que numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista, desenvolvimento e aprendizagem estão indissociavelmente ligados” (Vygotsky, citado por Silva, 2012, p. 163). Assim, a avaliação requer uma observação sistemática, sendo fundamental o registo das produções individuais no sentido de promover um clima que refira momentos em que as crianças sejam respeitadas e desafiadas nas interações entre todos. E ainda um ambiente de aprendizagens que permita a entreaajuda de todos (Silva, 2012). Segundo Portugal, 2018 pretende-se que para avaliar seja necessário obter uma visão holística e flexível, procurando ajudar a criança a refletir sobre a sua ação, promovendo aprendizagens contextualizadas. Uma vez que, se considera importante envolver a criança na própria avaliação e, “se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspetivas das crianças” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 237). Assim numa perspectiva mais abrangente, a criança “ganha maior amplitude quando se entende à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, perceções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas, bem como capacidade para compreender interações em diversas situações, para antecipar e prever comportamentos” (Cardona & Guimarães, citadas por Portugal, 2012, p.247).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo IV

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Apresentação e discussão dos resultados

A discussão dos resultados apresenta uma análise tendo em consideração a observação participante, produções das crianças, voz das mesmas, notas de campo e as respetivas narrativas.

As aprendizagens transmitidas, aquando a investigação, contam principalmente com os progressos de aprendizagens vivenciados através das propostas das crianças e acima de tudo a intencionalidade que se quer dar à prática pedagógica.

1.1 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Implementadas

Este processo vivenciado na ação em contexto educativo, passa por refletir sobre um aspeto importante que ajuda a sustentar esta aprendizagem ao esclarecer-nos que a “liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projetos. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (Folque, 2006 p. 12) Desta forma, pode verificar que através das produções das crianças, bem como, a escuta atenta do adulto



Figura 1 - Planificação

no tempo de comunicações é fundamental no processo de gestão democrática e flexível, a participação das crianças na planificação das suas aprendizagens. Na idade pré-escolar o interesse da planificação (Figura 1), passa por “provar a capacidade da criança em fazer um planeamento mental do que necessita para resolver

um problema. Essa necessidade é exteriorizada pela função planeadora da fala que permite, à criança, mudar radicalmente o seu campo psicológico” (Sampaio, 2009, p. 7) podendo estas circular livremente nas áreas de atividades.

O questionamento ou afirmação por parte do grupo ajuda a compreender melhor a intencionalidade que se quer dar à prática educativa. A dinâmica de interação desenvolveu, uma articulação às iniciativas das crianças ajudando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

A avaliação foi um processo realizado conjuntamente com as crianças, promovendo assim, a apropriação de critérios de autorreflexão. Nesta perspetiva procurei adaptar e organizar a rotina diária com a ajuda da educadora cooperante, consoante outras propostas para que todos se sentissem confortáveis nas suas comunicações. É importante ter a responsabilidade de estar atenta às suas mensagens, estas foram vivenciadas através das suas relações. Assim

Os adultos, como facilitadores, constituem um outro aspeto importante da linguagem: as crianças controlam seu próprio desenvolvimento da linguagem oral orientada pelas pessoas que as cercam e ajudadas especialmente pelo desejo infantil de brincar, particularmente com e junto aos outros. (Moyles, 2002, p. 51)

1.1.1 Aprendizagens Sociais

“Sabemos que a criança pode fazer em colaboração mais do que pode fazer por sua conta”

(Vygotsky, 1996, citado por Serralha, 2007, p.216)

Durante a manhã observei duas crianças na área nos jogos de chão, muito concentradas construindo com peças de legos um bolo. (Grupo 1) Aproximei-me e perguntei o que estavam a construir:

- “Um bolo com várias camadas 1,2,3,4,5,6” (M.O)
- “Eu estou a por as velas” (I.O)
- “Vão oferecer o bolo a alguém?” (aluna estagiária)
- “Sim à minha mãe que não está cá” (M.O)
- “A seguir podiam registar e comunicar aos amigos no tempo de comunicações, o que acham?” (aluna estagiária)
- “Sim é uma boa ideia, a C. também pode fazer o registo, porque nos ajudou a fazer o bolo” (I.O)

Depois de finalizarem a construção chamaram a C. para que juntas pudessem fazer o registo.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 2 - Bolo



Figura 3 - Registo do bolo

As três registaram o bolo (Figura 2; 3), escreveram o nome no mapa de comunicações e posteriormente comunicaram ao restante grupo o que tinham feito.

- “Fizemos um bolo” (M.O)
- “Tem sete velas” (I.O)
- *“Fizeram esse bolo com que materiais?”*
- “Com lego, nos jogos de chão” (I.O)
- “Vamos oferecer aos nossos pais porque foram de viagem” (I.O)
- “Perguntas ou comentários?” (I.O)
- “Eu gostei muito do bolo, como vocês fizeram, ajudei a fazer o bolo mas depois fui para outra área, nunca pensei que ficasse assim tão bonito” (L.)
- “Eu gostei muito do bolo se não tivesse velas era uma pirâmide, podia ser um museu do bolo, tem entradas e saídas” (ML)
- “Acho que vocês fizeram muito bem o bolo porque não discutiram. Uma salva de palmas” (A.)

As crianças mostraram e apresentaram aos outros como tinham feito, onde tinham feito, apresentado as razões das ações, escutaram os comentários das outras crianças, neste sentido tiraram proveito dos comentários do grupo. A (C.) na reunião da manhã comunicou, que tinha ido com a mãe comprar no mercado vários ingredientes e uma boneca. A educadora cooperante escreveu numa folha as compras que a C. tinha dito. A Marta propôs através da lista de palavras as representações dos frutos no geoplano. No tempo de comunicações a C comunicou:

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- “Escrevi e desenhei frutos e esta boneca, depois fiz os frutos nesta coisa” (C.)
- “Como se chama essa coisa, sabes?” (aluna estagiária)
- “Não” (C)
- “Chama-se geoplano” (aluna estagiária)
- “Perguntas ou comentários?” (C.)
- “Hoje na reunião, a Mónica escreveu uma lista de compras e tu fizeste isso” (J.)
- “Gostei de tudo” (L)
- “Gostei muito da parte dos elásticos” (S)
- “Isso está muito bem. Os trabalhos estão muito bem-feitos, uma salva de palmas” (P)



Figura 4 - Comunicação - Lista de palavras

Na comunicação de ambas as produções, propus criar um desafio para fazer com o grupo, através de uma história, com base nos ingredientes da lista de palavras (Figura 4), desafiamos a representação do bolo com seis camadas, de acordo com um determinado padrão.

Na reunião da manhã comuniquei ao grupo que a manhã seria de grandes desafios, através de uma história que tinha inventado.

- “Estão preparados?” (aluna estagiária)
- “Sim” (crianças)
- “Vamos organizar o espaço da nossa sala, afastar as cadeiras e as mesas porque precisamos de espaço, porque o desafio será realizado no chão. Depois sentaram-se em roda no chão” (aluna estagiária)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- “Cada um de vocês vai ter que escolher um amigo para fazer este desafio”
(aluna estagiária)

Depois de terem escolhido o par, espalharam-se pela sala. Cada par vai ter duas folhas, uma onde vão ter que desenhar os frutos e na outra construir um bolo com seis camadas, não se esqueçam de trabalhar em equipa. Distribuímos por cada par dois lápis de carvão, um tubo de cola e as seis tiras de cartolina para representar as camadas do bolo.



Figura 5 - Desafio a pares

Para começar este desafio (Figura 5) é necessário estarem muito atentos ao que a Patrícia vai dizer porque vos vai contar uma história, começa assim: O dia da mãe está-se a aproximar e o pai Joel e os filhos decidiram, por isso, fazer um bolo para oferecer de surpresa à mãe. O pai aproveitou as crianças estarem na escola e

a mãe no trabalho para fazer o bolo de chocolate, como a mãe gosta.

Quando os filhos, Miguel e Beatriz, chegaram da escola, o pai pediu que o ajudassem a decorar o bolo. Por isso, os filhos organizaram-se e criaram uma lista do que a mãe mais gostava de comer. Agora na primeira folha podem desenhar ou escrever a lista. Estão curiosos? “Sim” Escolheram usar: morangos, maçãs e bananas. Para que a mãe ficasse surpreendida decidiram juntar á lista uma boneca, mas não contaram logo ao pai, para que serviria.

Começaram assim a decorar o bolo.

- “Agora cada par tem várias tiras de cartolina, em equipa vão ter de colar as seis



Figura 6 - Registo - Lista de compras

tiras de cartolina por ordem decrescente (ou seja, vão começar pela tira mais comprida até chegar á tira mais curta” (Aluna estagiária). Começaram a colar as tiras. Voltei a narrar a história. Como o bolo tinha seis camadas, decidiram dividir os ingredientes pelo bolo todo. Na primeira camada, a maior, começaram por colocar 11 morangos. Na segunda 9 bananas, na terceira 7 maçãs, na quarta 5 morangos, na quinta camada 3 uvas, a fruta preferida da mãe. No topo do bolo, por cima

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

das 6 camadas, colocaram uma boneca. A aluna estagiária ao longo da história foi dando auxílio a todos os pares, respeitando o ritmo de cada um. A mãe chegou do trabalho e após jantarem, ficou muito contente ao perceber que tinha um grande e bonito bolo á sua espera. Querem saber como é que esta história terminou? A aluna estagiária fez uma pausa e continuou. E mais, com os seus ingredientes preferidos (Figura 6). Comeram, em família, o delicioso bolo de chocolate.

No final cada par escreveu o nome e a data no registo, depois de ter dada a história como terminada, reunimos as crianças em roda no chão para conversar sobre o desafio, com os respetivos registos. Repararam que a história não tem título, podem dar um título á história o que acham? (Aluna Estagiária)



Figura 7 - Bolo - camadas

“- Já sei o bolo da mãe” (J.L)

“- O bolo surpresa” (A)

“- Também pode ser o grande bolo” (L.C)

“- Como as ideias são semelhantes vou escrever o grande bolo da mãe como título” (aluna estagiária)

Agora vão olhar para os vossos registos e vão ter de dizer o que observam, enquanto escrevo as vossas opiniões. Depois do bolo (Figura 7) estar decorado fizemos em grupo algumas descobertas.

Quantas camadas tem o bolo? (Aluna Estagiária)

“- O bolo tem seis camadas” (todos)

“- 11 Morangos” (J.L)

“- 9 Bananas” (P)

“- 7 Maças” (V)

“- 5 Morangos” (M.N)

“- 3 Bananas” (M.N)

“- 1 Maça” (L)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“- São duas vezes bananas” (ML)

“- São bananas porque são iguais” (M.N) “é um padrão” (V)

“- Em cima estão menos ingredientes e em baixo estão mais” (L)

“- São números ímpares” (L.C) “se fosse 2, eram números pares” (C)

“- 2, 4, 6, 8, 10, 12 para ser pares” (C)

“- Podíamos fazer um bolo com números pares” (C)

“- Acharam fácil o desafio? (Aluna Estagiária)

“- Achamos fácil o desafio” (L)

“- A parte mais difícil foi a dos morangos” (M.N) “ e das 7 bananas” (M.C)

Apoiar a autorregulação da aprendizagem e a construção conjunta do pensamento, nas partilhas das aprendizagens com o grupo. As crianças desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Através da leitura com diferentes funcionalidades e interações com os outros, compreendemos que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação a partir da lista de palavras, desenvolvendo as capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções. As crianças testaram formas de expressividade e soluções próprias integrando e relacionando materiais e meios de expressão para criar e representar situações por iniciativa própria ou a partir de diferentes propostas diversificando as formas de concretização. A matemática no quotidiano no processo de ensino aprendizagem foi vivenciado de forma a atribuir um conceito para complementar e dar ideias de melhoria. Estes conceitos necessitam de ser debatidos e negociados com as crianças. É importante que o educador proporcione diversos confrontos no decorrer e após as suas comunicações e também dar *feedback* às produções das crianças. No que concerne às comunicações, a criança vai tomando consciência do que já sabe fazer e dar a conhecer aos outros a possibilidade de ir ao encontro de outras áreas de atividades.

Para que este desafio resultasse além de planificar, registar, foi preciso obter um olhar mais atento, mais próximo para poder posteriormente acompanhar as crianças ao longo das produções. Apoiar ambas as produções, facilitou e deu *input* a novas aprendizagens coletivas. Os desafios com diferentes propósitos estruturaram, o desenvolvimento das aprendizagens e os processos que originaram espírito de equipa.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Partindo de uma observação atenta, a aluna estagiária, evidenciou em alguns casos, um afastamento de espaço entre os desenhos representados. A representação deve-se por um lado à não aquisição da consciência da dimensão espacial e por outro, ao facto que este, ainda que seja um trabalho a pares, foi realizado individualmente.

1.1.2 A família e a escola: uma relação de parceria

“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (Moita, 2012, p. 22).

No período da manhã, a estagiária observa, ao mesmo tempo que acompanha as produções que ocorrem nas várias áreas de conteúdo, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças. Nos jogos de mesa, estão duas crianças, uma começa por construir um barco com várias peças (formas geométricas), numa base de cortiça, pregos e um martelo. Este jogo promove, a criatividade e a destreza motora, além disso é muitas vezes procurado na sala. A outra criança com o mesmo jogo realiza de forma diferente, ou seja, na base de cortiça, dispõe de várias formas geométricas de forma abstrata. A estagiária pergunta

“- O que estás a fazer?” (Aluna Estagiária)

“- Várias coisas, círculos, quadrados, triângulos” (L)

“- Sabes quantos círculos fizeste?” (Aluna Estagiária)

“- 1,2,3,4,5,6,7,8 e 9” (L)

“- Queres fazer o registo e descobrir quantas formas geométricas fizeste e quais são?” (Aluna Estagiária).

A criança começa a fazer o registo da sua produção e com várias canetas, começa por contornar as várias formas geométricas, contando, mencionando o número que corresponde a cada forma. Em simultâneo, a estagiária dá apoio às duas crianças. Com o barco concluído, encorajei, a outra criança para que fizesse o registo

“- É importante registar as nossas produções, o que achas de registar o teu barco numa folha para depois ser comunicado no tempo de comunicações” (Aluna Estagiária)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

A criança inicia o desenho do barco numa folha branca, depois do registo estar concluído, a aluna estagiária pergunta “O que fizeste?”

“- Um barco nos jogos de mesa e descobri que é parecido com o Titanic” (L)

“- Podemos ir pesquisar no computador para ver se é mesmo parecido com o Titanic, o que achas?” (Aluna Estagiária)

“- Vamos ver” (L)

A criança dirigiu-se à oficina da escrita, escreveu a palavra Titanic no computador, com a ajuda da estagiária, selecionou a imagem que pretendia, imprimiu a imagem e voltou a sentar-se na mesa para recortar e colar o barco (Titanic) na folha de registo que tinha empresa. “O que descobriste?” (Aluna Estagiária)

“- Descobri que o Titanic tem 4 chaminés e o barco que fiz tem 2 chaminés, o Titanic é maior, tem mais pessoas e 2 palitos” (L)

No Tempo de Comunicações, as duas crianças comunicaram ao grupo o que tinham realizado durante a manhã. “Fiz um barco, nos jogos de mesa e descobri que é parecido com o Titanic, perguntas ou comentários?” (L) (Figura 8;9)

“- Era parecido com o Titanic, sabes o Titanic foi o maior barco, que já se afundou” (L)

“- O Titanic tem quatro chaminés, e o que eu fiz tinha duas?” (L)



Figura 8 - Barco – Titanic

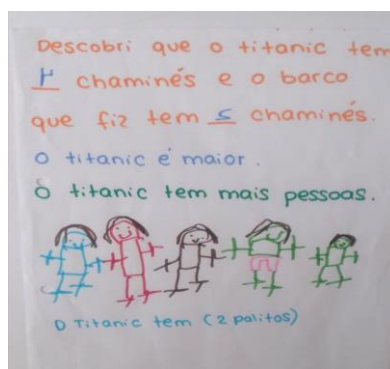


Figura 9 - Outras descobertas

“- Mais duas chaminés e ficava quatro” (J)

“- Isso são antenas” (R)

“- Como se chama isto?” (V)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“- Velas” (L)

“- O que está em cima do barco são palitos” (I.N)

“- Bandeiras, que tem o símbolo de Portugal” (M.C)

“- Apesar de uma construção, tu descobriste coisas” (A)

“- Vou perguntar ao meu pai se ele sabe, deste algum nome ao teu barco?” (C)

“- Gostei muito, pensaste muito bem” (M)

“- Gostei, esta muito bem feito. Achei que eram uns fios” (L.C)

Após vários comentários, foi a vez do (S), comunicar o que tinha concretizado.

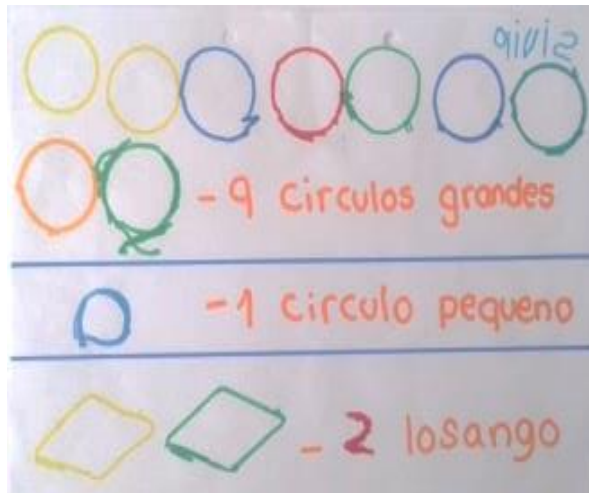


Figura 10 - Formas Geométricas

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

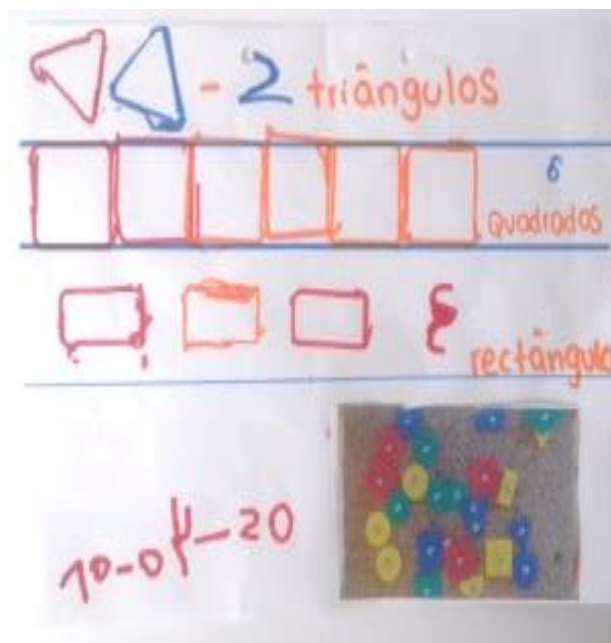


Figura 11 - Sequência numérica

“- Fiz formas geométricas (Figura 10) e contei (Figura 11), perguntas ou comentários?” (S)

“- Olha (S), gostei muito de te ver a fazer uma coisa dessas, tu mudaste as formas, esta muito bem” (L.C)

“- Descobriste muito bem, não sabia aquela forma (losango) como se chama?” (M)

“Losango” (S)

“- Mesmo que sejam novas, estão a melhorar, foram descobertas boas” (R)

O Tempo de Comunicações dá, alento à participação na organização social do grupo, mas também promove o crescimento do processo de aprendizagens, na qual, as crianças fazem comentários mais elaborados, valorizam o esforço do outro, fazem propostas de melhoramento, assumindo a responsabilidade de colaboração. É neste sentido que o adulto, com o restante grupo, contribui na elaboração de novas aprendizagens, envolvidas no planeamento e na avaliação de aprendizagens significativas. Sendo o ponto de partida que simplifica como podem continuar a aprender, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento. Cabe ao educador ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem do grupo, promovendo assim a construção de novos conhecimentos. Segundo as OCEPE, (2016) a relação que o educador estabelece com cada família, assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais. Importa, por isso, referir que haja uma relação

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

entre estes dois sistemas. Estes momentos integram ocasiões para combinar formas de participação que consigam corresponder às suas disponibilidades de forma a obter o contributo na articulação de novas aprendizagens significativas na sala.

Assim, numa conversa informal, com a educadora cooperante, a estagiária transmite que seria importante contextualizar os pais sobre a envolvência das produções realizadas naquela manhã, visto que no Tempo de Comunicações, presenciou-se um momento de grande evidência em torno do “Titanic”. A educadora cooperante e a estagiária falaram com os pais das duas crianças (sendo irmãos), para que viessem à sala contribuir, na transmissão de novas ideias acerca do tema. Este processo será fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do adulto sobre a sua própria prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade. Após essa combinação, calendarizámos a visita e agendamos no calendário da sala.

Antes da visita, a estagiária na reunião da manhã, contextualizou as crianças sobre as produções que o (L) e o (S) tinham feito, referindo que no Tempo de Comunicações os comentários realizados, tinham sido muito pertinentes, sendo que tinha ficado uma pergunta por descobrir “o que está em cima do barco, são palitos?”. A estagiária perguntou se sabiam o que o pai e a mãe do (S) e do (L) vinham fazer à sala. As duas crianças “ - fazer um espetáculo sobre o Titanic”.

Assim, a aluna estagiária perguntou ao grupo:

“ - O que acham de realizar uma entrevista aos pais sobre o Titanic?”. (aluna estagiária)

As crianças familiarizadas com a situação foram fazendo várias perguntas:

“ - Como se chamam as coisas que estão em cima do barco?”. “Como é que o Titanic foi construído?”.

“ - Como surgiu o barco?”.

“ - Como se chamam as coisas que estão em cima do barco?”.

“ - Como é que o Titanic se afundou?”.

“ - O que estava em frente ao barco para ele chocar?”.

“ - Em que ano o Titanic se afundou?”.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“ - Quando o barco se afundou, ficou destruído?”.

“ - O Titanic é de que tamanho?”.

Depois de muitas perguntas, foi a vez de ilustrar a entrevista, com algumas crianças. Imprimir algumas imagens, recortar e colar as imagens nas várias perguntas e escrever algumas palavras.

No dia seguinte, a estagiária organizou o espaço, de modo, a escurecer a sala com lençóis pretos, colocando um tapete no chão em frente ao lençol branco, que estava suspenso por um charriot e algumas almofadas para que o espaço se tornasse confortável para as crianças.

Antes do espetáculo dar início, recebemos os pais e reunimo-nos no tapete, para planificar o dia até estarem todos presentes.



Figura 12 - Reunião da manhã

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 13 - Teatro de sombras

Para dar início ao grande momento (Figura 12), a estagiária escreveu o título “Espectáculo do Titanic”, (atribuído pelas crianças) no cavalete de giz que posteriormente foi ilustrado com duas crianças. Nessa manhã os pais realizaram, o espetáculo com sombras (Figura 13) com a ajuda do (S) e (L). como verdadeiros atores. Depois de agradecer com palmas o espetáculo, foi a de passarmos para a entrevista aos pais.



Figura 14 - Entrevista

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Respondendo a todas as perguntas (Figura 14), as crianças descobriram inúmeros acontecimentos relacionados com o naufrágio que tinha acontecido naquela época, descobrindo quem tinha fundado o Titanic, qual o motivo de se ter afundado “foi um iceberg”, o que está por cima do barco “são os mastros que servem para ver o que está à frente do barco”, de que é feito “vários andaimes” e como foi construído “foi construído com metal”. “Também foi construído no estaleiro”, que o iceberg é um grande bloco de gelo de grandes proporções “ele é um cubo de gelo, é enorme”, que o capitão mandou que as mulheres e as crianças fossem colocados a salvo primeiro, tem muitos metros, “quase do tamanho da avenida da nossa escola”, que o barco ficou destruído “em duas partes mas que ainda está no fundo do mar”. Estes comentários foram posteriormente dialogados com o grupo de crianças em roda no chão.

Por fim foi feita uma breve comunicação ao grupo, para depois colocar a entrevista à porta da sala para que toda a comunidade pudesse ver o resultado final.

Durante a comunicação surgiram vários comentários por parte do grupo.

“- Antenas” (A.)

“- Será que são antenas? (Aluna Estagiária)

“- São mastros” (L)

“- Dois homens que estavam a ver o mar com microscópio viram, o iceberg” (R)

“- Demoram quase cinco anos a fazer o barco, com metal e andaimes”

“- Construíram três barcos muito grandes para eles, mas o sonho deles era contruir o Titanic porque era o maior”

“- O Titanic chocou contra o iceberg porque ele precisava de tempo para virar, quando virou não foi a tempo e entrou água dentro do barco”

“- Demorou cinco anos a ser construído”

“- É do tamanho de uma pessoa, um carro, um autocarro e um avião”

Perguntas ou Comentários:

“- Fizeram muito bem, estão de parabéns, fizeram tudo com calma, uma salva de palmas”

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“- Eu acho que a (E) devia de dar oportunidade porque quando estavam os dois a falar a (E) estava a falar por cima quando era a vez dos outros para falar”

“- Eu no telefone do pai vi como o Titanic se afundou e algumas coisas saíram dentro do Titanis, algumas mesas de jantar, copos e alguns talheres”

“- Eu aprendi que o Titanic era quase do tamanho da nossa avenida toda”

“- Eu olhei para o desenho do Titanic e percebi que cabem três aviões dentro do Titanic”

“- Eu gostei que os pais viessem cá à sala fazer o teatro, aprendi como é que o barco se tinha afundado e como se tinha partido em duas partes, vi naquele vídeo quando o pai mostrou”

“- Aprendi que quem pensou em construir o barco foram três engenheiros”

“- Eu não sabia que existia esse barco e gostei de aprender como é que o barco se afundou”

A visita dos pais promoveu, a forma de conseguir adaptar ao grupo, situações e experiências de aprendizagens significativas e de organizar recursos necessários à sua realização. Tal aspeto é vivenciado quando o (L) refere que “O Titanic tem dois palitos” e outras crianças: “Isso são antenas”. “*Como se chama isto?*”. “- Velas”, “o que está em cima do barco são palitos”. Estas questões proporcionaram, de igual modo, outras descobertas, opiniões diferenciadas, contribuiu para alargar conhecimentos a partir do que a criança já sabe, recolhendo informação em contextos mais próximos, apreciando espetáculos teatrais e verbalizando opiniões e leitura crítica. Terminei por refletir que poderia ter acrescentado à prática pedagógica a construção de um projeto, no seguimento das perguntas que foram concretizadas e também uma visita ao exterior para que as crianças pudessem ter a perceção e dimensão do tamanho do Titanic a partir da aplicação do MAPS, selecionando um ponto de partida e posteriormente selecionado o destino que seria a escola, como foi referido: “O Titanic é de que tamanho?”.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.1.3 Da escuta à aprendizagem: Partir do que se pensa para se construir o que se aprende

“Valorizar

o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo social”

(Niza, 2012 p. 96).

Como refere Niza “ a nossa luta sempre foi com as crianças e nunca para as crianças “ é nesta perspetiva que a construção das aprendizagens “ - terá de ser também uma construção participada, encarando a criança como principal agente da sua formação” (Niza, 2012, p. 57)



Figura 15 - Tempo de Comunicações

O presente Trabalho de Projeto “ - O Leão-Marinho” surgiu através do Tempo de Comunicações (Figura 15). Antes do almoço, as crianças têm sempre um momento do dia para contar, mostrar ou escrever o que realizaram nas áreas.

“ - Eu fiz uma pistola de leões-marinhos.” (P.B)

“ - Essa construção tem muitas cores, parabéns.” (I.R)

“ - Eu gostei do amarelo e do azul.” (D)

“ - Não sei o que são leões-marinhos.” (M.E)

“ - Quando não sabemos, sabes o que devemos fazer?” (Estagiária)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“ - Podemos ir descobrir.” (M.E)

“- Também podes propor no Diário no Queremos Fazer, para não nos esquecermos, o que achas?” (Aluna Estagiária)

“ - Sim é uma boa ideia.” (M.E)

É assim, desta forma que o adulto através dos instrumentos de pilotagem faz acompanhar a criança para que esta possa de facto, assumir-se como ator social, permitindo a sua plena participação. O diálogo também esclarece a forma como a M.E reconhece o que devemos fazer quando não sabemos o significado de alguma coisa, estes momentos ajudam o grupo a compreender melhor a importância do Diário. Segundo Niza, é um instrumento mediador do processo de planeamento das crianças, sendo um trabalho intelectual, como desenvolvimento moral e social dos educandos (Niza, 1991, p. 28).

Depois da proposta no Diário (Figura 16), perguntei quem gostaria de fazer o projeto com a M.E e de seguida escrevi na lista de projetos da sala. No dia seguinte, na

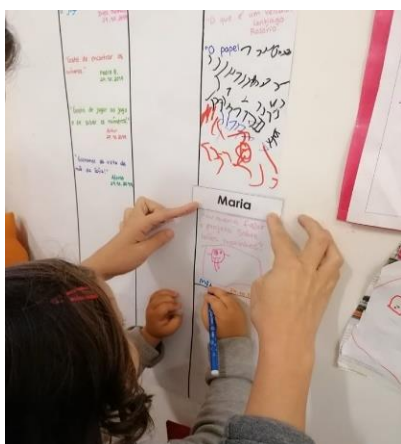


Figura 16 - Diário

reunião da manhã voltamos a conversar sobre a proposta, em grande grupo. (Grupo 2) Assim, foi necessário planejar o dia com base no que foi referido no dia anterior para que todos pudessem ter acesso a essa informação, proporcionando um ato de responsabilidade significativa. Assim “a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática.” (Rosa, M., Mata, L.,

Marques, L. & Silva., I., 2016, p.13)

Conjuntamente com os elementos do grupo que se inscreveram no projeto, planejar, ou seja, registar (Figura 17) o que pensavam saber sobre o leão-marinho foi, um processo que fez disputar novas interações por parte das restantes crianças. Conforme ilustravam o que pensavam saber, na mesma folha comecei por registar o que cada uma das crianças dizia.

“O leão-marinho nada e vive no mar.” (M); “Anda na água e no mar, é castanho e anda nas ondas.” (P.B); Ele grita.” (M.E) Quando um leão-marinho está sozinho ele chama um peixe.” (M.E); “Eu não sei.” (P.C)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 17 - Registo - Leão-Marinho

Posteriormente ao registo (Figura 18), o P.B perguntou se podia comunicar ao restante grupo o que já sabia sobre o leão-marinho, manifestando interesse em comunicar o seu conhecimento, assim acabou por, influenciar os restantes elementos do projeto. Desta forma, a importância de comunicar, faz nortear as vivências estabelecidas através do Tempo de Comunicações, bem como, a predisposição que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo.



Figura 18 - Partilha do que pensamos saber

No final da comunicação, surgiram várias opiniões:

“- Eu já sabia que o leão-marinho gosta de peixe.” (M.S)

“- Ele caça com a boca.” (D)

“- E nada no oceano.” (A.S)

“- Ele também tem barbatanas para nadar com muita velocidade.” (A)

“- Eu não sei como ele grita.” (I.R)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“- Faz com a boca....UuUuHHH.” (M.R)

“- Eu já vi no jardim zoológico com a minha mãe e o meu pai.” (X)

Assim, pude verificar como é importante presenciar a motivação que sustenta esta aprendizagem, bem como compreender o conhecimento que as crianças já sabem assumir através destes debates e na troca de opiniões em grande grupo.

Na manhã seguinte fomos à biblioteca (Figura 19) procurar vários livros, enciclopédias, atlas, associados ao que se pretendia. Depois de reunir algum material, as crianças livremente pesquisaram através de várias ilustrações, identificando o animal. Descreveram algumas características que já sabiam, olhos, orelhas, bigodes, ...



Figura 19 - Pesquisa

Com a ajuda do adulto nomearam quantas barbatanas o leão-marinho tinha, contaram, reconheceram as diferenças entre o macho e a fêmea. Como existiam outras características, perguntei se gostavam de fazer um cartaz para que melhor se compreendesse as mesmas. Construímos um cartaz (Figura 20) com um leão-marinho feito com o jornal, imprimimos várias imagens como focinho, olhos e barbatanas para que este se tornasse mais real.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 20 - Cartaz - Leão-Marinho

As crianças escreveram várias palavras, pintaram o leão-marinho e colaram as imagens na zona pretendida. Quando finalizamos o cartaz, coloquei-o na vertical, quando isto aconteceu a M. disse que o leão-marinho era grande, com um ar muito surpreendido. Esta perceção levou-me a questionar quem é que sabia o seu tamanho.

Voltamos a pesquisar e por fim descobriram, através de uma fita métrica quanto media o leão-marinho. Na sequência destas aprendizagens surgiram outras questões. No decorrer da pesquisa, o P.C apontou com o dedo, na direção de vários animais:

“- São muitos leões-marinhos.” (P.C)



Figura 21 - Características

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Foi através desta observação que propus:

“- Vamos olhar melhor para a página para percebermos se os animais são todos iguais.” (Aluna Estagiária)

“- Este tem dentes por isso não é um leão-marinho.” (M.E)

“- É uma morsa.” (P.B)

“- E este (foca) será que é igual a este (leão-marinho)?” (Aluna Estagiária)

“- Sim são iguais.” (M)

“- Sabem o que diz aqui.” (Aluna Estagiária)

“- Não sabemos.” (P.B)

“- Então diz aqui foca.” (Aluna Estagiária)

Espantados e surpreendidos com que tinha dito, propus:

“- E se fossemos descobrir se a foca e a morsa são da mesma família do leão-marinho?”



Figura 22 - Páginas do Projeto

Descobrimos as diferenças entre os animais (Figura 21), pois a foca e o leão-marinho eram quase idênticos, o que os distinguiam era mesmo as orelhas pontiagudas. Para responder a esta pergunta, bem como, as outras pintamos algumas páginas do projeto (Figura 22). Começando pela capa do projeto (Figura 23), as crianças juntaram-se a pares e, enquanto umas mostravam a imagem, as outras pintavam. Perguntei:

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

“- O projeto tem que ter um título (Figura 23), como as nossas histórias, têm alguma ideia?” (Aluna Estagiária). Fomos tentar perceber quais as letras do nome (leão-marinho).



Figura 23 - Título do Projeto

“- A primeira letra, sabem qual é?” (Aluna Estagiária) passo a passo juntaram as letras umas às outras e de seguida colaram cada letra na capa (Figura 24).



Figura 24 - Descobrir as letras do título

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

A última pergunta surgiu através da M.E “vivem em que águas?”, “para tentar descobrir precisávamos de um globo.” (Aluna Estagiária), como não tínhamos nenhum, pedi que fossem à sala do 1º Ciclo pedir um emprestado.



Figura 25 - Globo

Entramos na sala, perguntamos se tinham um globo (Figura 25) e se nos conseguiam ajudar. As crianças do 1º Ciclo disponibilizaram-se para ir connosco, juntos fizeram a pesquisa, utilizaram o globo, responderam à questão partilhando várias ideias (Figura 26). Desta maneira pude entender que “ - as respostas e saberes, em comum construídos, afirmam-se na atividade escolar como aprendizagens em comum descobertas e partilhadas” (Niza, 2012, p.113).



Figura 26 - Partilha de ideias

Para concluir a pesquisa, descobrimos que o leão-marinho, ainda sofre com a poluição das águas e, principalmente, com a pesca realizada com redes. É um animal carnívoro, gosta de caçar salmão, a sua comida preferida e que, os predadores desta espécie são a orca e o tubarão.

Depois de toda a pesquisa realizada, decidiram entre todos selecionar uma sala de pré-escolar ir para comunicar o projeto. No final propus à Educadora Cooperante a

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

elaboração de um pequeno resumo sobre o projeto. Desta forma, cada criança pode expor no portefólio o que aprendeu:

“- Aprendi que os pescadores caçam os leões-marinhos.” (M.S);

“- Os leões-marinhos comem peixes.” (G.);

“- O tubarão e a orca são os seus predadores.” (X.);

“- Vivem nas águas frescas.” (M.S);

“- Passam muito tempo ao sol.” (D.);

“- Gostam de peixe e de sol.” (I.R);

“- Os leões-marinhos gostam muito de salmão.” (A.S);

“- São muito grandes.” (M.D);

“- Vivem em família.” (J.S);

“- Quem os come são os tubarões.” (M.P);

“- Eles andam muito ao sol.” (C.V);

“- Eles ficam presos nas redes dos pescadores e no plástico.” (A.P);

“- Eles vivem sempre juntos.” (A.C);

“-Têm quatro barbatanas.” (M.E);

“- Os leões-marinhos são diferentes das focas e das morsas, devem ser primos.” (M.R.N);

“- Quando os pescadores põem lixo no mar, os leões-marinhos ficam presos no plástico.” (I.RA); “-Vivem na água fria.” (S.)

Assim, pude entender que,

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Rosa, M., Mata, L., Marques, L. & Silva., I. 2016, p.13)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Por este motivo, a avaliação faz parte da intervenção educativa onde a criança, como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, dá o seu contributo. O portefólio, sendo mais um instrumento de recolha de dados, apoia a monitorização de gestão do currículo e acaba por ajudar o adulto no processo de planificação com crianças, e o reconhecimento das suas aprendizagens significativas. Valadares e Graça, (1998, p. 34) referem que “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida, as decisões individuais e coletivas”. Assim é extremamente importante “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interação” (Diego, 2000, p. 60).

Para finalizar, ao longo do projeto a entrelaçada entre as crianças, bem como, o seu envolvimento e motivação em aprender mais sobre o leão-marinho foi notório. É importante realçar que as partilhas em comum com as crianças do 1º ciclo enriqueceram a pesquisa, e fortaleceu o espírito de equipa. Assim, dar a conhecer às crianças que outras poderão ser integradas no mesmo processo, valoriza “os processos de socialização das crianças pelo controlo que, através delas, se exerce sobre os seus comportamentos sociais, regulando-os, e facilitando a internalização dos valores e das normas sociais no decurso do processo educativo.” (Niza, 2012, p. 155)

1.1.4 O Educador como sujeito reflexivo

“O educador deve refletir profundamente na sua forma de estar e de ser na profissão, no que acredita e defende” (Vala, 2012, p.12).

A avaliação mediadora é um processo que pretende uma prática docente reflexiva. Assim, nesta perspetiva é necessário, entender o percurso de vida de cada criança e, como acompanhar o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões. O Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 97), define que acompanhar é “seguir com o pensamento, a atenção e o sentimento”, significa, saber observar as revelações das crianças, sentindo as suas ações e reações, respeitando as características de cada um.

As rotinas diárias são ajustadas mediante a diversidade e necessidade do grupo, neste sentido, as estratégias implementadas pela aluna estagiária desenvolveram-se de forma a estimular processos de autonomia na utilização dos instrumentos de pilotagem.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 27 - Mapa de comunicações

Com os dois grupos de crianças, foi importante concretizar um mapa de comunicações (Figura 27), pois desta forma seria importante antes de qualquer comunicação, existir na sala um mapa que facilitasse essa gestão, sendo que as comunicações já faziam parte da rotina diária do grupo. No desenrolar da conversa a aluna estagiária comunica que seria importante fazer um mapa de comunicações, assim saberíamos quem se inscrevia, bem como, o sentido de responsabilidade. O grupo começou por fazer

alguns comentários:

- “É importante escrever os nomes para comunicar como o mapa de histórias” (V).

- “Escrever a data” (L).

- “Também podemos fazer o desenho” (R).

Realizamos o mapa com algumas colunas, na primeira coluna o nome de quem comunica, na segunda o que comunica, na terceira a data e na última coluna a avaliação. A última coluna apresenta os comentários de elementos do grande grupo, que expõem a sua opinião. Compreender a utilidade da “ escolha dos instrumentos de avaliação implica uma opção consciente e fundamental por parte do educador, que tenha em conta o seu projeto profissional” (Cardona & Guimarães, citadas por Silva, p. 167). Na perspetiva do MEM a recolha de dados, regista a instrumentalização de múltiplas atividades pedagógicas, particularmente ao nível do planeamento e gestão das rotinas até a avaliação.

No decorrer dos comentários, sistemáticos, a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada, indo ao encontro de um conhecimento mais alargado, onde a linguagem tem um papel de realce. Quando esta troca de opiniões acontece, acabam por surgir novas aprendizagens cooperadas, de forma a promover aprendizagens coletivas a partir de produções individuais ou de pequeno grupo.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 28 - Tempo de Comunicações

Estas interações no momento de comunicações (Figura 28) abrange um processo de grande partilha relativamente às produções, onde a criança aprende a posicionar-se sob a perspetiva do outro, elaborando um conhecimento partilhado e assumindo a responsabilidade da aprendizagem dos outros. As comunicações possibilitam ao educador saber

“interpretar a lógica infantil, o sentido de suas perguntas, de suas afirmações, de suas reações para poder questionar, propor, desafiá-las a novas conquistas” (Hoffmann, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 257). Desta forma a comunicação promove aprendizagens através de interações que proporcionam aprendizagens coletivas. Assim “ a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares (como na produção científica) para a sua regulação e confirmação” (Niza, 1996, p.145).

Com o grupo 2: foi importante realizar, um gráfico com a finalidade de compreender aspetos que se consideram pertinentes, tais como, entender a importância de participarem noutras áreas. Esta constante exploração nas áreas, ainda exigia um momento em que o adulto se disponibilizava para acompanhar as crianças para que, em comum, pudessem apropriar-se dos materiais e com eles facilitar a construção de novas aprendizagens significativas. As áreas mais procuradas foram, sem dúvida, os jogos de chão e o faz-de-conta, pela maioria das crianças, sendo que a expressão plástica ainda exigia o apoio do adulto em torno de certos materiais, como aquarelas e pintura. Relativamente ao desenho, assim como no recorte e colagem, as crianças foram extremamente autónomas, ainda que muito individualistas, no que diz respeito à utilização dos materiais. Cada uma procurava levar, para a mesa os materiais necessários para a realização dos seus trabalhos, com alguma dificuldade em partilhar

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 29 - Acompanhar na produção da criança

os mesmos. A área da oficina da escrita, como, a área da matemática/ laboratório de ciências ocuparam um maior interesse por parte das crianças neste período.

No processo da realização das suas produções (Figura 29), procurei acompanhar as crianças, promovendo o registo, de maneira a compreender como surgem determinadas ações ou experiências, valorizando aspetos como as suas ideias, procurando desta forma, “ encontrar formas de comunicação e estratégias que promovem esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos da vida da criança” (Rosa, M., Mata, L., Marques, L. & Silva., I., 2016, p.13)

Deste modo, foi necessário, atribuir uma cor para cada uma das áreas, como forma de as classificar, sendo que estas eram as variáveis em causa, na construção do gráfico de barras. Foi atribuído um título para o gráfico e uma legenda para identificar cada uma das variáveis.



Figura 30 - Gráfico

Estrategicamente, considero que, a organização dos materiais em relação à construção do gráfico (Figura 30), requer uma planificação adequada às crianças, assim como o apoio fundamental do mapa de comunicações. Cada criança durante a manhã ou após a sua produção realizada, autonomamente ou com o apoio do adulto, inscreve-se no mapa, para mais tarde

comunicar aos amigos o que produziu através da área escolhida. Este processo atribuiu

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

um maior significado por parte das crianças, que se apropriam progressivamente do mapa de comunicações e manifestam interesse em comunicar.



Figura 31 - Produção

Após a avaliação do gráfico foi necessário, acrescentar uma quinta coluna, com a Área (Faz-de-Conta, Biblioteca etc...). A criança ao verbalizar ao adulto a produção (Figura 31) que realizou, reconhece o espaço, ao mesmo tempo que, experiêcia o ambiente que a rodeia atribuindo assim, significado ao que concretiza através dos materiais. Ao longo do mês de outubro e novembro, as produções passaram a registos (Figura 32). Inicialmente, conforme mostravam o que tinham realizado nas áreas, solicitando para escrever o nome no mapa de comunicações, sugeri que fosse importante escrever na folha (produção da criança) o que tinham explorado na área.



Figura 32 - Registo da produção

Sendo assim, é importante o papel do educador quando se envolve na curiosidade da criança e, posteriormente, se disponibiliza para apoiar no registo.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Quando assim acontece, questionar as crianças de forma intencional oferece ao educador “a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do fazer de cada criança” (Luís, J. Andrade, S. & Santos, P., 2015, p.526).

Desta forma, também é importante refletir, percebendo através do tempo de comunicações, o que as crianças verbalizam nesse momento se coincide com o registo ou com o mapa de comunicações, na coluna (*O que comunica*).

-“ Estive na área dos jogos de chão e fiz uma máquina de sopro”. (M.)

-“ No mapa de comunicações quando escreveste o teu nome, escrevi uma máquina de girafas”. (Estagiária)

-“AH pois é...os animais estão aqui, construi a girafa e o senhor está aqui em cima, sentado. Ele sobra por aqui (apontando com o dedo) depois as girafas vão por este tubo”. (M.)

-“Então é mesmo uma máquina de girafas ou é uma máquina de sopro?” (Estagiária)

-“É uma máquina de girafas, porque eu gosto muito de girafas”. (M.)

Mantém-se assim, um questionamento interativo, permanente e desafiador entre criança e adulto.

Perante uma constante reflexão, compreendi que quase todas as crianças apresentavam um registo em relação às suas produções que são apresentados através do portefólio. Desta forma, considero importante registar sem atribuir uma obrigatoriedade à criança, tendo o direito de simplesmente mostrar, sem que lhe seja dada a responsabilidade de registar. Contudo, “essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Rosa, M., Mata, L., Marques, L. & Silva., I. 2016, p.13).

Por vezes ir ao encontro das suas perspetivas, torna-se uma constante apropriação de como surgem as suas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. Com o propósito de contribuir para o conhecimento de cada um, assim como, “compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

e físico” (Silva et al., 2016, p.22) acresce demonstrando respeito pelas suas escolhas, tais como iniciativas e interesses próprios. Por vezes a maior dificuldade do adulto é chegar a todos de forma a entender a sua evolução e para isso requer um trabalho que “acarreta sérios desafios ao nível da formação que deve contribuir para reforçar os saberes profissionais dos professores” (Parente, (2004), p. 331).

A dinâmica criada facilitou de forma clara e visível para todos, bem como, verificar as áreas de maior interesse. Como consta no gráfico as artes visuais, a área dos jogos de chão e dos jogos de mesa, foram as que mais se destacaram pelas crianças ao longo do mês de novembro, bem como as menos selecionadas, tais como, a área do faz-de-conta e o laboratório de ciências.

No tempo de comunicações “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva et al., 2016, p.61) Assim é importante criar um ambiente que proporcione momentos de comunicação em que o adulto nessa interação saiba contribuir colocando a sua opinião em prática, apoiando o desejo de comunicar das crianças, assim como “dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas (...) escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição (...) de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 2016, p.61)

“Um dos pilares do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação.” (Raminhos, 2009, p. 38)

Deste modo, foi necessário acompanhar a criança atribuindo significado a outras formas de comunicar através da área do faz-de-conta e da área do laboratório de ciências.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo V

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Conclusões

1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação, de carácter exploratório, apresenta uma investigação qualitativa, que inclui dois planos de ação em duas salas do MEM, no período de oito meses. A investigação proporcionou ao investigador uma clareza mais coerente relativamente aos resultados obtidos e a oportunidade de verificar as práticas deste modelo. Deste modo, o plano de investigação fez-se nortear por uma questão/problema: “Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?” Esta pergunta de partida tem, então, por base (1) Autonomia das crianças nas diferentes áreas de atividade (2) Encorajar o registo individual ou em pequeno grupo, dos momentos de atividade (3) O papel do educador como promotor de novas aprendizagens.

A investigação parte, então, da análise sobre as produções e comunicações em contexto de educação pré-escolar. Os objetivos traçados para a investigação passam por: (1) Promover a apropriação de critérios de autorreflexão das produções das crianças (2) Promover momentos formais de comunicação de produções aos outros (3) Valorizar momentos de debate entre as crianças no tempo de comunicações (4) Fomentar novas aprendizagens a partir das comunicações das crianças.

A ação dos educadores é fundamental na construção de aprendizagens por parte das crianças. Assim, os participantes permitiram compreender os alicerces subjacentes às suas práticas diárias. Importa pois compreender de que forma os educadores contribuem para a construção de contextos de aprendizagens significativas.

O papel do educador neste processo de transição após serem validadas por triangulação foram satisfatórias para a análise dos processos de aprendizagens observadas. A observação participante “permitiu um envolvimento na vida quotidiana de cada contexto e a recolha de informação sobre estrutura de gestão, os recursos do contexto, o seu ethos e atmosfera relacional” (Folque, 2014, p. 124).

As observações sistemáticas, durante o período de investigação facultaram dados para uma análise de transformações nas estratégias de cada grupo. No seguimento da problemática foi necessário acrescentar a seguinte questão: - Que estratégias o educador deve adotar no processo de aprendizagens?

O papel do investigador passa por compreender o significado de várias interpretações das crianças como “agir, orientar, desafiar a ponto de a criança

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos” (Hoffmann, citado por Cardona & Guimarães, 2012, p. 256). Deste modo, as estratégias implementadas acompanharam a criança no decorrer de cada aprendizagem, englobando reflexões contínuas. A apreciação sobre as estratégias como processo de apropriação foram cruzadas com base nas produções das crianças, instrumentos de pilotagem, observações diretas e participante e por último as narrativas supervisionadas. O processo gradual das diferentes práticas educativas, realizadas em salas díspares, permitiram uma análise cuidada e de ética profissional. A compreensão do percurso investigativo contribuiu para uma interpretação dos resultados obtidos, tornando-se uma reflexão conjunta. Estes resultados transformaram as produções das crianças em aprendizagens sociais, como um fator motivador para outras crianças. Acrescenta desta forma, aos dados um contributo para um progresso de planeamento intencional para que posteriormente fossem implementados desafios e curiosidade a aprender. A forma de dialogar, utilizando a linguagem das crianças para expressar as suas ideias ajudaram a clarificar o significado das suas produções.

A entreajuda para entender o desenvolvimento das aprendizagens possibilitaram um conjunto de princípios que deram origem aos objetivos traçados. Esta junção despoletou um conjunto de trocas de opiniões, apresentando-se como crianças ouvintes críticos e de direito à sua voz. Consequentemente, face ao conhecimento dos grupos, o investigador planeou estratégias mais apropriadas para dar resposta fase às suas finalidades. Dar resposta às necessidades das crianças direcionando para a sua prática investigativa, permitiu aprofundar mais sobre as mesmas. Nesta perspetiva o futuro docente deve

observar e caracterizar situações da realidade pedagógica, determinar valores e princípios e definir finalidades e objetivos da educação, conhecer e saber utilizar recursos educativos, planificar e concretizar estratégias de intervenção, avaliar processos e produtos educativos, saber utilizar sistematicamente o feedback enquanto elemento regulador da ação e, ainda, desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores. (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues & Rosado, 1991, p. 21)

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence (Vasconcelos, 2015, p. 35).

Na perspetiva de vários autores, o percurso de formação inicial dos educadores de infância permite que sejam futuros docentes autónomos, qualificados para adaptar uma multiplicidade de contextos e de saber avançar devidamente na evolução global da criança. (Barros, 2007; Correa & Filho, 2001; Cro, 2006; Oliveira, 2001; Vasconcelos, 2001). Na nossa prática profissional é importante apresentar um conhecimento científico, relacionado com cada contexto específico (Pinto, Crós & Dias, 2013, p. 115).

Assim, importa estabelecer “relações afetivas seguras com as crianças, envolvendo-as num clima de confiança e liberdade onde seja possível a criança tomar a iniciativa de escolher temas e atividades, apoiadas pelos adultos” (Bruner, 2011 citado por Pinho, Crós & Dias, 2013, p. 116).

É importante realçar as questões éticas, uma vez que a investigação deste carácter (ético) se baseia em “princípios de respeito entre o investigador e os sujeitos da investigação” (Walsh, 1998, p. 55). Neste contexto de grande valor, os participantes da investigação foram informados sobre o trabalho desenvolvido, quer as crianças como os seus encarregados de educação. As educadoras que me acompanharam no estágio foram igualmente informadas, como também, esclarecidas sobre as questões de investigação e todo o processo envolvido com as crianças. Neste sentido, a prática pedagógica fez-se avançar “pelos desafios que uns aos outros vamos propondo, num esforço comum em que nos formamos pela autoformação cooperada” (Niza, 2018 p. 361).

O estudo retrata, em ambas as realidades, um contexto que prima pela livre exposição das opiniões, privilegiando o desenvolvimento da criança no processo de planear e avaliar as suas próprias aprendizagens. Existe uma preocupação constante no respeito pelos direitos de cidadania das crianças, procurando-se

(...) reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos. (Ferreira, 2004, p. 416).

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Conjuntamente ao facto de ser necessário adaptar estratégias consoante o grupo, é igualmente primordial ajustar as aprendizagens às necessidades das crianças, adequadas às suas experiências e focadas em objetivos concretos que fomentem a sua evolução e interesse. Desta maneira, caminhamos no sentido de encontrar e organizar o ponto de partida para permitir a aquisição de aprendizagens mais sólidas e cooperadas, na perspetiva de partilhar aos outros o que têm para comunicar. Sérgio Niza defende que “os professores têm de aspirar sempre, não só a ser práticos, mas a pensar e a construir discursos sobre as suas próprias práticas. Essa possibilidade de pensar, projetar, dialogar a profissão é que funda a profissão” (2006, p. 55).

Edwards, sustenta esta prática quando refere que “a agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar e a tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto (2005, p. 172).

Esta linha de pensamento reforça, a importância de um trabalho conjunto com a equipa de sala no sentido de encontrar as melhores estratégias para aprendizagens significativas. A partir de uma troca de saberes conjunta a aluna estagiária procurou dialogar, refletir e ajustar a sua prática com os conhecimentos da educadora cooperante, fase ao grupo, respeitando os interesses de cada um dos elementos do mesmo.

Com efeito, a responsabilidade do educador é, “em primeiro lugar, selecionar o material adequado de forma a fixar a natureza das reações originais e, em segundo lugar, ordenar a sequência das representações subseqüentes com base no armazenamento de ideias, asseguradas por transações anteriores” (Dewey, 2007, p.75). Consequentemente, a aluna estagiária orientou a sua prática no sentido de, por um lado, acompanhar o processo de aprendizagem já existente e por outro, enriquecê-lo de forma a dar resposta a novas conceções da criança.

Neste sentido, procurou a aluna estagiária estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, conhecendo-as e reconhecendo-as como sujeito ativos na sua aprendizagem. Por fim, estes estágios ajudaram a perceber outros pormenores da prática profissional de um educador de infância, a encontrar na profissão e no modelo que pretendo seguir.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000a). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Candon, L. (2005)., *Facilitating professional development: An application of Buddhist and psychoanalytic concepts*., Tese de Doctor of Psychology, Keene, New Hampshire, Department of Clinical Psychology - Antioch New England Graduate School.
- Carr, M. (1995), *Dispositions as an outcome for Early Childhood Curriculum*. Comunicação apresenta na 5th European Conference on Quality of Early Childhood Education, Paris.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crescendo com qualidade*. Editora: Porto Editora. 1ª Edição. 2017.
- Cofield, F. (2002). - *Skills for the Future: I've got a little list*. Assessment in Education. Vol. 9, n. 1, 39-43.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Chaulkley, M. (1982). *The emergency of language as a social skill*. In Kuczaj, S. (Ed.), *Language Development*. Hillsdale (Naj), Erlbaum.
- Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30-36.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Corrêa, M., & Filho, L. (2001). Educação a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 54-69). Brasília: Em Aberto.
- Conselho Nacional de Educação (1994) A Educação Pré-escolar em Portugal – Parecer nº1/94 (Relator João Formosinho). *Pareceres e Recomendações 1994-Vol. 1*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Cró, M. L. (2006). *Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Lisboa: ESEJD.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação. Obras de Referência*. (p. 75). Lisboa: Didática Editora.
- Drummond, M. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, 7-22
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press. – Elliot
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues, A., & Rosado Pinto, P. (1991). *Formação de Professores por Competências – Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Edward, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, 172.
- Ferreira, M. (2004). “A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos”: *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 416). Porto: Afrontamento.
- Folque, M. (2018), *Filosofia e Crianças: Pressuposto e Linhas de Curso*. Universidade de Évora; Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociedades da Universidade de Évora.
- Folque, M. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógica do MEM*. Revista Escola Moderna, Nº 3, 6ª Série. 2015.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. 2ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./Dez.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. 1ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5-5ª série, pp 5-12;
- Formosinho, J & Oliveira-Formosinho. (2014). A Educação Infantil em Portugal: uma visão Panorâmica e evolução da política educativa. In Guimarães, C.M; Cardona, M. J; Oliveira, D. (org.) (2014). *Fundamentos e práticas da Avaliação na Educação infantil*. (pp.25-55) Porto Alegre.
- Formosinho, J. Formosinho, J. Lino, D, & Niza, S (2013) *Modelos Curriculares para Educação de Infância, Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2005). *Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 7, Nov 2005, p. 55;
- González, P. (2020). *Ecos Pedagógicos*. Inovação e Novas realidades Sociais. Nº 14, p. 6)
- González. P. F. (2002), *O Movimento da Escola Moderna. Um Percorso Cooperativo na construção da Profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. (Vol. 9). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF
- James, A. Prout, A. (1990). “*Contemporary issues in the sociological study of childhood*”. In A. James e A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/97 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa;
- Luís, J. Andrade, S. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referências de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 61 (20), 520-541;
- Martins, J. B. (1996). *Observação Participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar*. Seminário Ciências Sociais / Humana. 17(3), 266-273.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Maxwell, J. A. (1996). *Applied social research methods series, Vol. 41. Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications, Inc.
- Meirinho, S., & Galvão, C. (2014). Processo de supervisão em jardim-de-infância. Um olhar narrativo em prol do desenvolvimento profissional. *Revista Portuguesa de Educação, 27* (2), pp. 57-81
- Moita, M. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. Lisboa: Associação Profissionais de Educação de Infância.
- Mónica, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Atas - Investigação qualitativa em ciências sociais V 3.
- Mckernan, J. (1998). *Curriculum Action Research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. Londres: Kogan Page.
- Niza, S. (2018). *Estado da educação 2018. Conselho Nacional Educação*. Edição 2019. p . 361.
- Niza, S. (2001). A socialização dos produtos culturais de escola. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.). (2012), *Sérgio Niza: Escrita sobre a Educação* (pp. 405. Lisboa: Tinta-da-China.
- Niza, S. (2005). *Escritos sobre a Educação*. Editorial. Escola Moderna, 24, 5.ª série, 3-4;
- Niza, (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Editora: Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Niza, (1996) O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação De infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, Inovação*, 11 1998 – 77-98;
- Oliveira, (2001). *Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos*. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 89-97). Brasília: Em Aberto.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças – *Movimento da Escola Moderna*. N^o 37.5^a Série. p. 5-13.
- Parente, C. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma Viagem de Educação de Infância na Formação Inicial*. *Interações*, 32, 168-182.
- Parente, M., (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagens*. Universidade do **Milho**. Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: *A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview*. *Plos One*, 11 (2), e0148786. Doi:10.1371/journal.pone.0148786
- Pintassilgo, J. & Andrade, A (2019) Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*, 43, p. 165-177;
- Pinto, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A formação de educadores de infância: Práticas adequadas ao contexto educativo de creche. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 47-I, 2013, 109-125
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: A Construção de uma Democracia na Ação Educativa. *Escola Moderna*, 27 (5). 55.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, p.6-25. Lisboa: APM.
- Portugal, G., Laevers, F. (2018). *Avaliação de Educação Pré-Escolar*. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.
- Raminhos, E. (2009), *Aprendizagem por projetos e circuitos de comunicação no 1º ciclo e escolaridade*. Escola Moderna, N^o 34. 5^a Série 2009, p. 38.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Soares, N; Sarmento, M. & Tomás, C. (2004). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologia participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação UNESP – Presidente Prudente*, vol. 12, n^o 13: 49-64.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao Serviço de uma Educação de Qualidade. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, 1 (VI), 13-21.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Atividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Movimento da Escola Moderna*. Nº 34. 5ª Série 2009, p. 7.
- Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In *A Socialização Democrática na Escola*: o (serralha, 2007) desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. p 77. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/1473>
- Schön, D. (1992). “*Formar professores como profissionais reflexivos*”, in António Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*. pp. 77-91 Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, Nº 3. 6ª Série, 2015, p. 55.
- Vala, A. (2012). *O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. *Escola Moderna*, 42 (5), 12.
- Vianna, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- Vasconcelos, V. (2001). Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. In V. Didonet (Org.), *Educação infantil: a creche um bom começo* (pp. 98-111). Brasília: Em Aberto.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: *Perspetiva de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade*. *Revista Ibero Americana de Educação*. Nº 22. p. 93-115
- Vasconcelos, T. (2015). *Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade*. *Investigar em Educação*, II (4), 25-42.
- Vygotsky, L. (1979) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Edições Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Walsh, D. J. (1998b), *Generating Data*. In M. E. Graue e D. J. Walsh (eds), *Studying Children in Context* (p.55). Thousand Oaks: Sage Publications.

“Como é que as produções das crianças, divulgadas no tempo de comunicações, podem promover aprendizagens coletivas?”

Wells, G (ed.) (2001), Action, talk and texto to: learning and teaching through inquiry. York: Teachers College Press.

Wilson, V. (2000). Can Thinking Skills Be Taught? A paper for discussion in Education Forum on Thinking Skills (N.º Spotlights 79.). Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.