



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

“Como é que as produções individuais da criança, através do
brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Marta Sofia Agostinho Roxo Martins

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Ana Mendes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Maio, 2020

Ramada



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**“Como é que as produções individuais da criança, através do
brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”**

Marta Sofia Agostinho Roxo Martins

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Ana Mendes, Instituto Superior de Ciências Educativas

Maio, 2020

Ramada

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Agradecimentos

O mundo não evolui porque singularmente se tem uma ideia ou se quer mudar. O mundo evolui porque a força de muitos é a unificação de um cordão que se torna cada vez maior. Por isso, este é o espaço indicado e merecido para poder agradecer a quem mudou e continua a fazer evoluir o (meu) mundo.

Agradeço à coordenadora Celeste Rosa por todo o carinho no processo iniciado estes anos e pela constante reflexão para que me tornasse melhor na prática como futura educadora.

Às coorientadoras, Ana Mendes e Patrícia Santos, que me apontaram e guiaram entre as linhas da teoria e da prática da experiência de partilhar no projeto de alcançar o saber.

À família, que me brindou incansavelmente com o seu apoio nas minhas inquietações, como elo que são no percurso da vida. Aos meus pais, por me incentivarem na concretização deste meu sonho e por me terem iluminado no caminho que pretendia.

Às Educadoras cooperantes que me receberam e orientaram para uma prática sentida e pensada, sustentada pela constante partilha de conhecimentos. Em especial à Marta Reis, que me guiou para o verdadeiro sentido de refletir e permitiu que entendesse que o mundo é muito melhor do que o imaginamos, pelas aprendizagens em Creche.

À Instituição de estágio por, ao longo de um ano e meio, ser a minha casa no percurso da construção do conhecimento, valorizando cada passo dado.

Às crianças e suas respetivas famílias, pelo voto de confiança, pelos afetos e por, gentilmente, partilharem comigo os seus conhecimentos e vivências, fazendo de mim uma profissional mais completa.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A gratificação nunca estaria completa sem passar pelos meus Amigos. Percebem-nos e sabem-nos de cor sem censuras a quem somos. Em especial à Catarina Magalhães, por me ter desafiado a percorrer esta aventura e à Patrícia Carola, pela segurança transmitida nos momentos de maior incerteza e por sempre me elucidar das conquistas de todo o percurso, fazendo-me confiar nas minhas ambições.

Dedico-o à minha mãe! Começo pela origem do meu ser. Agradeço-lhe a garra, a vontade, a projeção e as gargalhadas que acompanharam este percurso da vida. Obrigada por, quando precisaste que fosse o teu suporte, teres sido tu a minha força maior.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Resumo

O presente relatório de estágio, inserido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, é o produto de uma aprendizagem partilhada com os intervenientes e instituições da investigação. Surge da questão “Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?” e espelha o caminho percorrido no sentido de dar voz às crianças nas suas produções, interações e aprendizagens sociais.

No que respeita às opções metodológicas, o estudo, de carácter qualitativo, assume-se como uma investigação-ação assente na observação direta e reflexiva por parte do investigador. Recorre a diferentes técnicas de recolha de dados como forma de sustentar os objetivos traçados, nomeadamente, o incentivo à apropriação, por parte da criança, da autorreflexão das suas produções; promoção do processo de aprendizagem através da linguagem e da comunicação; promoção da negociação e criação de novos significados ao grupo, partindo de produções individuais e consequentemente a promoção das aprendizagens do individual para o grupo.

Partindo do brincar, que se constitui como uma atividade mediadora no desenvolvimento da criança, a linha de investigação decorre do incentivo às produções da criança e sua comunicação no processo, progressivo e gradual, de as tornar aprendentes que se autorregulam e são autónomas no seu processo de aprendizagem. Com enfoque no tempo de comunicações, promoveu-se uma comunidade de partilha, através da reflexão e co construção das interações em grupo, mediada pela linguagem. O diálogo e troca de impressões das produções individuais da criança possibilitaram novos conhecimentos e significados partilhados para o grupo, assumindo a criança como sabedora e competente para ensinar os outros. A análise dos dados espelha a dinâmica desenvolvida, evidenciando o incentivo ao registo e comunicação de produções, num ambiente de partilha e de aprendizagem coletiva.

Culmina com evidências do potencial das crianças como cidadãs ativas no seu processo de aprendizagem e o seu papel no grupo.

Palavras-Chave: Aprendizagens sociais, Brincar, Comunicação de produções, Papel do educador, Produções das crianças

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Abstract

This internship report, inserted in the study plan of the Master in Pre-school Education, is the product of a shared learning with the actors and research institutions. It arises from the question "How can the child's individual productions, through playing, promote collective learning?" and it mirrors the path taken in order to give children a voice in their productions, interactions and social learning.

With regard to methodological options, the study, of a qualitative character, is assumed as an action investigation based on direct and reflective observation by the researcher. It uses different techniques of data collection as a way to support the objectives set, namely, the incentive to the appropriation, on the part of the child, of the self-reflection of their productions; promoting the learning process through language and communication; promoting negotiation and creating new meanings for the group, starting from individual productions and consequently promoting the learning of the individual to the group.

Starting from playing, which constitutes a mediating activity in the child's development, the line of investigation stems from encouraging the child's productions and their communication in the process, progressive and gradual, to make them learners who self-regulate and are autonomous in their process of learning. With a focus on communication time, a sharing community was promoted, through reflection and co-construction of group interactions, mediated by language. The dialogue and exchange of impressions of the child's individual productions enabled new knowledge and shared meanings for the group, assuming the child to be knowledgeable and competent to teach others. Data analysis reflects the dynamics developed, showing the incentive to register and communicate productions, in an environment of sharing and collective learning.

It culminates with evidence of the potential of children as active citizens in their learning process and their role in the group.

Key words: Social learning, Playing, Communication of productions, Role of the educator, Children's productions

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

UC – Unidade Curricular

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Índice

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ABREVIATURAS	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE FIGURAS	VIII
CAPÍTULO I	
1. INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO II	
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1 Uma sociedade democrática baseada na criança como aprendente	5
1.2 Brincar como impulsionador no desenvolvimento da criança	6
1.3 Aprendizagem e comunicação de produções	8
1.4 Aprendizagens Sociais	10
1.5 Educador como mediador na aprendizagem	12
CAPÍTULO III	
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	15
2. PLANO DE INVESTIGAÇÃO	18
2.1 Descrição do plano de investigação	19
2.1.1 Questões e Objetivos de Investigação	20
2.1.2 Caracterização do contexto institucional	21
2.1.2.1 Caracterização do Ambiente Educativo	23
2.1.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças	26
2.1.2.2.1 Participantes	28
2.2 Instrumentos de recolha e análise de dados	30
2.2.1 Observação direta: Observação Participante	31
2.2.1.1 Notas de Campo	32

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.2.1.2 Produções das crianças (escritas e orais)	33
2.2.2 Observação Indireta: Registo Fotográfico e Vídeo	33
2.2.3 Narrativas Supervisivas	34
2.2.4 A Escala de Envolvimento da Criança	35
2.2.5 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas	37
2.3 Plano de Ação	37
2.3.1 Planificação em Teia do Plano de Ação (Grupo I)	40
2.3.2 Planificação em Teia do Plano de Ação (Grupo II)	41
2.3.3 Apresentação e Justificação de Ação	42
2.3.4 Avaliação	44

CAPÍTULO IV

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
1.1 Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas	47
1.1.1 Interações de grande grupo	49
1.1.2 O jogo como atividade primordial dos primeiros anos	62
1.1.3 A apropriação participativa de diferentes conhecimentos	71
1.1.4 Aprender através de interações	82

CAPÍTULO V

1. CONCLUSÕES	97
1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa	97
1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura	100

CAPÍTULO VI

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
-------------------------------	-----

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Índice Figuras

Figura 1 Esquema Síntese do Plano de Investigação	18
Figura 2 A organização Temporal do quotidiano.....	25
Figura 3 gráfico de género do grupo	27
Figura 4 Planificação em Teia do Plano de Ação PES II (2018/2019)	40
Figura 5 Planificação em Teia do Plano de Ação PES III (2019/2020)	41
Figura 6 Reunião da Manhã - Construção da História	50
Figura 7 Teatro de Sombras - Museu Berardo	51
Figura 8 Apoio do adulto	51
Figura 9 Registo da história "As férias malucas dos amigos"	53
Figura 10 Desenho à vista	54
Figura 11 Desenho à vista - Mota	54
Figura 12 Apoio do adulto no desenho das personagens	54
Figura 13 Fantoques da História.....	55
Figura 14 Apoio do adulto no reforço dos fantoches com cartão.....	55
Figura 15 Colocação de paus de espetada.....	55
Figura 16 Evidência da reformulação do Fantoche Helicóptero	56
Figura 17 Preparação do Espaço para o Teatro.....	57
Figura 18 Ensaio do Teatro de Fantoques	58
Figura 19 Convite à sala do berçário.....	58
Figura 20 Apresentação do Registo ao berçário.....	58
Figura 21 Preparação do Teatro para a comunidade	59
Figura 22 Dinamização do Teatro de luzes negras.....	60
Figura 23 Comentários ao Teatro.....	60
Figura 24 Registo da atividade dos Fantoques	61
Figura 25 Registo da Produção do L.	64
Figura 26 Brincar/ Explorar com o Cuisenaire	64
Figura 27 Registo das barras de Cuisenaire	65
Figura 28 Comunicação da produção (com o auxílio do par)	66
Figura 29 Momento de Reconhecimento de Material	67
Figura 30 Explicação das regras ao grupo.....	68
Figura 31 Exemplo de Registo	69
Figura 32 Registo dos desafios na folha.....	69
Figura 33 Apoio da aluna estagiária na atividade	69
Figura 34 Pesca das Barras.....	70
Figura 35 Registo nos cadernos de escrita	71
Figura 36 Evidência do que descobre no momento de brincadeira.....	73
Figura 37 Registo da produção, com o apoio do adulto.....	73
Figura 38 Tempo de Comunicações.....	74
Figura 39 Comentários à produção	75
Figura 40 Conversa com o grupo acerca da atividade.....	77
Figura 41 Escolha das cores do dominó.....	77

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Figura 42 Pintura das peças do dominó	78
Figura 43 Interajuda entre pares.....	78
Figura 44 Jogo do Dominó.....	79
Figura 45 Correspondência a partir do número.....	79
Figura 46 Registo em grupo	80
Figura 47 Registo da atividade exposto	81
Figura 48 Registo individual no caderno	82
Figura 49 Exploração da área da oficina da escrita.....	83
Figura 50 Inscrição no mapa de comunicações.....	83
Figura 51 Procura nos ficheiros	84
Figura 52 Associação de palavras com a figura	85
Figura 53 Comunicação da produção.....	86
Figura 54 Procura de livros na biblioteca.....	88
Figura 55 Ilustração dos Animais.....	90
Figura 56 Inscrição no mapa "Quero contar, mostrar ou escrever"	91
Figura 57 Construção dos Fantoches	92
Figura 58 Representação Fantoches.....	93
Figura 59 Construção do Jogo Quem é Quem	94
Figura 60 Construção do livro de apoio ao jogo	94
Figura 61 Partilha dos fantoches com o berçário	95

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo I

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Introdução

A presente investigação, do ano letivo 2019/2020, insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, pertencentes ao Instituto Superior de Ciências Educativas.

De carácter investigativo, constitui-se como um referencial do trabalho de investigação desenvolvido em contexto de estágio, apresentando um enfoque descritivo-reflexivo decorrente de um paradigma participativo assente na investigação-ação, uma vez que “[...] É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva.” (Moreira, 2011 p.129). É neste ambiente que “ o educador regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (idem).

A problemática em estudo, centrada em torno das produções individuais das crianças, da sua comunicação e consequentemente o seu contributo para o grupo, orientaram a questão de investigação: ***“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”***

A questão em causa, exigiu a constituição de um plano de investigação assente em objetivos específicos: (i) Incentivar à apropriação, por parte da criança, de práticas de autorreflexão sobre os processos e as suas produções; (ii) Promover o processo de aprendizagem através da linguagem e da comunicação das crianças; (iii) Promover a negociação e a criação de novos significados através de produções individuais para aprendizagens em grupo; e ainda, (iv) Promover aprendizagens em grupo, partindo de uma comunicação individual ou pequeno grupo.

Orientada para “preparar cidadãos livres, sabedores, críticos e participativos para viverem em sociedades democráticas, de forma a poderem intervir em consciência” (Rosa & Silva, 2010, p.5), a investigação suportou-se na praxis do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo visa enquadrar e justificar a pertinência do estudo sustentada por literatura contextualizada, face ao brincar como mediador no desenvolvimento da criança, as produções das crianças como impulsionadora de aprendizagens, a comunicação das produções no

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

processo ativo da aprendizagem, a ação do educador no processo de aprendizagem e o alcance ao grupo, por intermédio das aprendizagens sociais. O capítulo seguinte, dá a conhecer a metodologia de investigação abordada, atribui enfoque ao plano de investigação e aos objetivos que o regem, contextualiza o contexto da prática pedagógica ocorrida, apresenta os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados obtidos e justifica e avalia o plano de ação que sustentou a prática. Por sua vez, o terceiro capítulo, apresenta a prática desenvolvida juntamente com a análise dos resultados obtidos. E por último, o capítulo que se destina à apresentação das conclusões da investigação e reflexão das competências profissionais alcançadas ao longo da prática investigativa.

Como forma de manter o anonimato dos intervenientes da investigação, é preservada a identidade dos mesmos.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo II

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Enquadramento Teórico

A investigação enquadra-se numa prática centrada no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) sendo importante, em primeira instância, explicitar a forma como se perspetiva no ambiente educativo.

Partindo do brincar, como potenciador que é da exploração por parte da criança, o enquadramento da ação pedagógica evidencia a sua importância e evolução no mundo da educação. A comunicação surge como ferramenta estratégica determinante no trabalho de apropriação do saber no contexto de partilha – aprendizagens sociais.

Torna-se ainda imperativo refletir acerca da importância do Educador nas interações impulsionadoras do desenvolvimento da comunicação e linguagem das crianças, levando este conhecimento ao grupo.

1.1 Uma sociedade democrática baseada na criança como aprendente

Um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e (...) realizar-se pessoal e socialmente. (Folque, 2014, p. 52)

Uma pedagogia suportada pela integração de crenças e saberes, teoria e prática, ação e valores, centra-se em atores que constroem o seu próprio conhecimento, ao longo do seu processo educativo. Uma pedagogia participativa, realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução em contexto com os atores, como forma de garantir que os sujeitos sejam reconhecidos como seres ativos, competentes e com direito a participarem no projeto de apropriação de cultura, sendo este uma finalidade do processo educativo.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

No grupo de modelos pedagógicos participativos encontra-se o Movimento da Escola Moderna (MEM) que se baseia num “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação.” (Formosinho, 2007, p.20).

O MEM, centra-se no desenvolvimento social e pessoal das crianças enquanto cidadãos ativos e democráticos que são. As suas finalidades passam pelo exercício da cooperação e da solidariedade, a necessidade de uma reflexão constante como forma de permitir que as crianças tenham o poder de tomar decisões e por último a construção cooperada da cultura. As suas finalidades implicam, deste modo, que se perspetive a aprendizagem como sendo um “processo sociocultural e participativo.” (Folque, 2014, p. 51).

O modelo curricular do MEM procura proporcionar às crianças um tempo lúdico para explorarem e consequentemente descobrirem materiais e documentos que as encorajam a colocarem interrogações e a realizarem novas produções. É a partir destas oportunidades que “serão capazes de se envolver ativamente em procurar compreender o mundo à sua volta.” (Niza, 1996, p.53). O campo vivenciado pelas crianças, é produzido assim, pela interação recíproca, conjunto de conhecimentos, sentimentos e práticas que concebem formas de ler o mundo e agir nele.

1.2 Brincar como impulsionador no desenvolvimento da criança

“É nos brinquedos, nas brincadeiras e no brincar que daí e por aí, entre crianças saltitantes, se consubstancia livre e com plena autonomia em toda a sua plenitude.”
(Folque, 2014, p. 7)

A pedagogia participativa eclode da evolução progressiva do reconhecimento da criança como cidadã e com direitos. Cousinet (1950) e Freinet (1976) demonstram que a criança existe com os seus desejos, as suas necessidades e as suas riquezas e propõem uma pedagogia centrada no aprendiz e nas suas características.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

É a partir da sua exploração e brincadeira livre, que as crianças aprofundam os seus interesses e se dedicam a atividades de forma autónoma de forma a “explorar o mundo e as suas relações com os outros, (...) envolvendo-se em representações simbólicas do Mundo.” (Vygotsky, 1978, p. 62).

Cousinet (1950) teoriza a brincadeira como uma atividade natural da criança, e por isso, a atividade educativa deve ser fundamentada partindo destes momentos.

Entenda-se, assim, a ação de brincar como “tudo aquilo que uma criança faz: brincar é o trabalho da criança” (Bell, citado por Azevedo, Kooij & Neto, 1997 pág.112), aprendendo através deste. É, por isso, indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança. Para além de o fazer com satisfação, “promove o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, facilitando os processos de aprendizagem, sociabilização, comunicação, expressão e construção de conhecimentos.” (Pereira, 2011, p.32).

O brincar por parte da criança varia ao longo do tempo, mediante a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais. (Pinto e Sarmiento, 1999, p.42). Segundo Ferland (2006), enquanto brinca, a criança não tem como primeiro objetivo o aprender, pois ela “brinca para brincar” e não de forma racionalizada. No entanto, nestes momentos, desenvolve um “saber-fazer” e um “saber ser”, descobrindo o seu papel no mundo.

Como forma de atribuir intencionalidade, é exigido ao educador uma observação atenta e cuidada para a recolha de informações, análise, questionamento e reflexão sobre as práticas educativas e consequentemente a sua avaliação. Através da observação do que as crianças fazem, dizem e interagem, é feita a recolha de informação que permite contextualizar, no tempo e no espaço, essas informações. “O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção.” (Niza, 1997, p.130).

Individualmente ou a pares, começam a refletir sobre essas atividades “e a atribuir-lhes significado e intencionalidade, aprendendo a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade.” (Niza, 1996, p.59).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Este momento de exploração e consequentemente de brincadeira, permitem que a criança se consciencialize da importância de outras áreas, facilitando a escolha das mesmas e, por sua vez, o interesse noutras áreas que procurem com menos regularidade.

A prática educacional, neste caso em contexto pré-escolar, é feita através da exploração das diferentes áreas de conteúdo, que têm como ponto de partida o mapa de atividades, dado que a criança constrói o seu saber “a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes.” (Folque, 1999, p.8). Antes de iniciarem o trabalho, as crianças planeiam e registam a área que pretendem explorar, neste instrumento de pilotagem. Entenda-se este conceito como um instrumento que ajuda o educador e as crianças a orientar, planear e avaliar o que acontece, constituindo-se como “informantes da regulação formativa.” (Niza, 1996. P.55).

1.3 Aprendizagem e comunicação de produções

“é um procedimento estratégico determinante no trabalho na apropriação do saber por meio da sua (...) partilha, em cooperação.”
(Niza, 2008, p.108)

A educação constitui-se, segundo Pontecorvo (2005) e Wells (2001), numa cultura situada, funcionando esta como adjuvante na aprendizagem do uso de instrumentos de produção de significados e de construção da realidade.

Sendo esta fruto da produção de significados, importa, exteriorizar o conhecimento a partir do seu produto. Ao exteriorizar-se, através da escrita e fala, a criança constrói a sua própria visão do mundo, aliando-lhe significado e sentido à sua produção.

O educador, como mediador na aprendizagem, incentiva a criança a registar as suas ideias, através do registo escrito da sua produção. No processo de falar sobre a sua escolha e de realizar previamente a respetiva representação mental, apoia-a no avaliar “das suas experiências e a aprender com elas (...) tornando-a mais capazes de vir a utilizar, no futuro, os ensinamentos dessas experiências.” (Brickman & Taylor, 1991,

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

p.131). Segundo Folque (2014) “A linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo.”.

Posteriormente, ao refletir sobre a sua ação “a criança começa a responder a várias questões e a construir uma compreensão pessoal” do que faz (Hohmann & Weikart, 1997, p.23), formulando novas noções e combinações da sua prática. Refletir surge assim como uma forma de obtenção do conhecimento, uma vez que é a partir deste que a criança reconstitui toda a experiência por si vivida.

As produções, por vezes não compreendidas pelo outro, requerem que a criança verbalize o modo como a cria e a produz de forma a ser compreendida por outros. Neste sentido as crianças alargam as suas “capacidades de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36). Funcionando como uma “unidade fundamental do processo comunicativo” (Moreira, 2001, p.28), o registo, torna-se determinante no processo de desenvolvimento da linguagem.

A escrita é utilizada como uma estratégia para facilitar o processo metacognitivo da produção para a compreensão. Entenda-se metacognição como a “monitorização ativa e a consequente regulação e orquestração de atividades de processamento da informação relativas a objetos cognitivos ou aos dados que os fundamentam.” (Flavell, 1979, p. 232). Este conceito ajuda a criança a “aprender como aprender”, sendo reconhecida com um fator relevante para a qualidade da aprendizagem por parte da mesma, como ser consciente que é no seu próprio processo de pensamento.

Neste sentido, a representação da escrita, utilizada sob a forma de diferentes estilos, gera diferentes momentos de interação entre aqueles que as produzem e utilizam e os que absorvem a informação e intenção do interlocutor.

À semelhança do conhecimento científico, as produções ganham sentido quando registadas e comunicadas, alargando o conhecimento ao grupo. A comunicação é uma componente central na aprendizagem, constituindo-se como um meio de desenvolvimento social e cognitivo. (Niza, 1998). É-lhe atribuída uma dupla função, na medida em que cognitivamente, exige que as crianças falem das suas ações e experiências e socialmente, uma vez que a informação partilhada beneficia também a comunidade do grupo. No tempo destinado às comunicações, há uma partilha de saberes

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

feitas individualmente, a pares ou em grupo que possibilita uma troca de saberes, que surgem da interrogação e na procura de conhecer o pensamento de quem comunica. Esta partilha, cuja natureza gera significados e interações diferentes com diferentes interlocutores, exige ao comunicador que seja claro na transmissão do seu pensamento.

Exigem uma gestão cooperada da vida em grupo, na medida em que as crianças começam a ter “em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual”. (Oliveira - Formosinho, 2007, p.69). Esta necessidade, segundo Bruner (1996), de “comunicar o processo e os resultados dá sentido social imediato às aprendizagens e ajuda a estruturar o conhecimento”. Esta perspetiva reconhece que “ensinar é a melhor maneira de aprender.” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p.137).

1.4 Aprendizagens Sociais

As obras (...) produzem e sustentam a solidariedade do grupo, ajudando a criar comunidades de aprendizagens mútuos” (Niza, 2008, p. 108)

Na perspetiva sociocultural, a construção social dos saberes é “o grande motor intelectual e emocional de um desenvolvimento bem-sucedido das aprendizagens curriculares.” (Niza, 2016, p.14). Segundo Kantor et al, (1992) as atividades de grande grupo desempenham um papel importante na introdução das crianças num repertório variado do discurso escolar.

Neste sentido, as interações a pares ou em grande grupo, são valorizadas, pelo importante papel que desempenham na aprendizagem. Os colegas são parceiros que se envolvem conjuntamente, apoiando-se através do debate, da partilha e negociação para a aquisição de novos conhecimentos.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Segundo Folque (2014) “as diferentes formas de conhecimento e compreensão fomentam diferentes modos de pensar, descobrir ou agir e de examinar o conhecimento.

Também Serralha (2008) afirma que o modo como ocorre a prática educativa pressupõe que o conhecimento tem uma origem social, que se constrói através da atividade conjunta, em interação social, determinando uma organização de trabalho direcionada para uma comunidade de aprendizagem partilhada.

A comunicação surge como ativadora de uma função cognitiva que decorre das conversas e troca de saberes entre crianças acerca das suas ações ou experiências. Inicia-se um processo metacognitivo que lhes permite perceberem melhor o que têm a comunicar. (Vigotsky, 1987, citado por Folque, 2006, p, 6). Socialmente, a sua função decorre da partilha de informação utilizada pela comunidade e como forma de conhecimento ao grupo.

Os circuitos de comunicação, decorrentes da utilização da linguagem para a troca de conhecimentos e oportunidade de socialização, sustentam assim a estrutura de cooperação educativa que se cria, através de um ambiente centrado em interações entre os diferentes intervenientes, quer sejam eles crianças, quer sejam eles adultos.

É através da oportunidade dada às crianças para serem ouvidas, e da intervenção do grupo na troca de opiniões, que se entendem interesses e se planeiam dinâmicas para este. Esta troca de experiências, implica, estabelecer uma ponte entre o que é conhecido e o que é novo, possibilitando a estruturação de novas situações.

Na área da educação infantil, as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor, (...) entender como veem os processos que se desenvolvem, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa. (Oliveira-Formosinho, 2008 p.79).

É por isso importante que ao longo do tempo se aumentem as oportunidades das crianças participarem, com o intuito de melhorar a qualidade do contexto educativo, partindo-se assim para um ambiente apoiante para a criança. Este ambiente caracteriza-se pela “partilha do controlo entre crianças e adultos.” (Brickman & Taylor, 1991 p. 19).

Com enfoque na cooperação, as crianças trabalham coletivamente para atingirem um fim comum, reforçados pela relação social que os une, que assegura o planeamento

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

e avaliação conjunta, “enquanto processos formativos de organização e gestão do currículo” que são. (MEM, 2012, p. 31).

“A experiência cria assim laços entre as crianças e o mundo tornando-os um continuum. A forma reflexiva de viver a experiência (coletiva) constitui-a em expressão e significado.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 22). Como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, as crianças têm oportunidade de aprender a viver em comunidade e a debater, conjuntamente, pontos de vista distintos e pensarem sobre diferentes intenções, sentimentos e dificuldades.

1.5 Educador como mediador na aprendizagem

Na educação escolar, o professor passa a ter função de mediador do conhecimento historicamente acumulado do aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter-se apropriado desse conhecimento (Hentz, 1998, p.15)

Sabe-se que o envolvimento da criança na aprendizagem é correlativo do desempenho do adulto, isto é, do seu estilo na mediação pedagógica. O educador assume-se como promotor da organização participada e é neste sentido que apoia as crianças a colaborarem e a ajudarem-se de forma mútua. A sua intervenção, é fundamental na dinamização da cooperação e livre expressão e atitude cívica.

A empatia que garante o bem-estar da criança, a sustentação da autonomia que garante o desenvolvimento do seu próprio conhecimento, os desafios e consequente estimulação que estabelece para que esta continue a aprender, são dimensões da mediação pedagógica que se associam aos processos de envolvimento por parte do Educador, que deverá garantir o êxito da construção das aprendizagens.

Estamos perante interações da relação adulto-criança que requerem sensibilidade à criança na disponibilidade da presença necessária, o acompanhamento na escolha autónoma do que quer e como explora e o desafio que deve acompanhar as escolhas e produções da mesma.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Com o objetivo direcionado à aquisição de aprendizagens significativas, o adulto desafia e apoia simultaneamente e, “aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, as ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo”. (Folque, 1999, p. 31).

É imprescindível que se crie um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente” (Folque, 1999, p. 31), dado que a qualidade do contexto influencia diretamente a qualidade da linguagem. Assim sendo, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz como falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. Verbalmente ou através da escrita, esta deve ser uma preocupação do educador, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

Também o espaço é promotor de aprendizagens significativas, tendo o educador o papel importante de ajustar e reformular sempre que necessário, face aos interesses e necessidades das crianças, cuidando do espaço e materiais que poderão ter à sua disposição.

A partir da sua disposição, a criança é incentivada a explorar e a atribuir novos significados às suas conceções, sustentadas pelo apoio do adulto. Partindo deste, tornam-se autónomas e capazes na aquisição do seu próprio conhecimento.

O Educador deve procurar, assim, promover a organização participativa, a cidadania democrática e a cooperação, encorajando a que tenham uma atitude crística, autonomia, responsabilidade e acima de tudo, liberdade de expressão.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo III

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Opções metodológicas

De acordo com Gonçalves (2008) a abordagem qualitativa engloba “[...] as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e [...] fundamenta [-se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência.” (p. 52).

Estando intimamente ligada com a abordagem interpretativa e porque não existe apenas uma interpretação da realidade, a abordagem qualitativa foi a que melhor se adaptou nesta investigação. A mesma tem como objetivo intrínseco a atribuição de novas aprendizagens e consequentemente a aquisição de novos conhecimentos para as crianças que dele fazem parte.

A investigação qualitativa em educação assume diversas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos, no entanto, independentemente de ambas as variáveis, apresenta quatro características que lhe são inerentes, nomeadamente: o facto de a fonte direta de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal, visto que para si, “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48); o facto de a investigação qualitativa ser descritiva, uma vez que “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49); os investigadores qualitativos se interessarem mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, partindo-se do empírico para a formulação de teorias fundamentadas e ainda, o facto de o significado se constituir como um elemento vital na abordagem qualitativa. Desta forma, “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). O questionamento constante tem como o objetivo entender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem” (idem).

Tendo em conta o tipo de questões que se pretende abordar e a convicção da relevância de um paradigma no tipo de investigação em Educação, surge-nos o paradigma participativo, onde a transformação se baseia na participação democrática. O

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

paradigma participativo, dá primazia ao conhecimento prático, que advém da ação. Neste tipo de paradigma há envolvimento na ação através de uma prática que se quer como sendo reflexiva.

O educador, como ator na condução do processo de ensino-aprendizagem, conduz a sua “ação, com um nível realista, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados e é animada pelo espírito de dupla recusa: nem ação sem investigação nem investigação sem ação.” (Silva & Pinto, 1986, p.265). Segundo Dick (1999, citado por Coutinho et al, 2009, p. 360), a investigação-ação inclui assim a ação, representada pela mudança, e a investigação, ou compressão, em simultâneo, sendo este um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica

A investigação-ação é vista assim “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.” (Sanches, 2005, p. 130).

Neste caso específico, a investigação ocorrerá durante um período de quatro meses num Jardim de Infância da zona de Lisboa. Será realizada junto de um grupo composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Ao longo destes oito meses de investigação, as observações diretas ocorrerão em contexto educativo e apresentar-se-ão como a estratégia primordial para a fase seguinte. Conforme esclarece Parente (2012), “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e para responder aos interesses e necessidades individuais da criança.” (p. 72). Uma investigação deste género permitirá uma aquisição de conhecimento e aprendizagem, em parceria, através da partilha de responsabilidades e a negociação entre a criança e o educador.

De forma a contextualizar, o período de estágio, realizar-se-á no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III, em contexto de pré-escolar.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O estágio divide-se em duas importantes fases: uma de observação e outra de intervenção participativa. Numa primeira fase, é feita a descrição e consequentemente a reflexão do período de observação. As observações serão desenvolvidas de forma cuidada e sistemática, de modo a encontrar respostas para as questões de partida da presente investigação e a conseguirem alcançar-se os objetivos da mesma. E numa segunda fase, a intervenção, através de propostas de atividade que vão ao encontro do plano investigação e de seguida aos seus interesses das crianças.

- De que forma o brincar pode proporcionar e promover momentos ricos e significativos de aprendizagem por parte da criança?
- Como é que as aprendizagens individuais podem contribuir para aprendizagens coletivas em pequeno e grande grupo?
- Comunicação das aprendizagens
- De que forma a ação do/a educador/a poderá promover oportunidades de aprendizagens mais complexas?

Através deste conseguir-se-á dar voz às crianças e aos seus interesses, mas também às convicções de cada um.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2. Plano de Investigação

Problema

Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?



Questões de Investigação

- De que forma o brincar serve de estratégia para a apropriação de conhecimento por parte da criança?
- Como é que as aprendizagens individuais se transferem para o grupo?
- De que forma a ação do/a educador/a poderá promover oportunidades de aprendizagens mais complexas?



Objetivos

- Incentivar à apropriação, por parte da criança, de práticas de autorreflexão sobre os processos e as suas produções
- Promover o processo de aprendizagem através da linguagem e da comunicação das crianças
- Promover a negociação e a criação de novos significados através de produções individuais para aprendizagens em grupo
- Promover aprendizagens em grupo, partindo de uma comunicação individual ou pequeno grupo



Conceção e Implementação do Plano de Ação



1.ª Fase

2.ª Fase

3.ª Fase

Recolha de Dados:

- Observação Participante
- Registos Fotográfico
- Reflexões Diárias
- Análise Documental



Plano de Intervenção:

- questionar as crianças aquando as produções;
- incentivar ao registo das produções;
- encorajar no momento das comunicações



Plano de Ação:

- Realização das propostas de atividades para o grupo
- Reflexão com e para as crianças

Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas das Crianças

Figura 1 Esquema Síntese do Plano de Investigação

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.1 Descrição do plano de investigação

A partir do momento em que a criança entra em contato com o universo das Instituições de Educação Infantil, ela começa a ampliar de modo apreciável as suas habilidades, tanto físicas como psicológicas. A Educação Infantil foi considerada como um contexto onde era dada uma grande relevância ao cuidar da criança. No entanto, a investigação, neste domínio tem vindo a demonstrar a importância que este tem nas aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Neste sentido, inicio a presente investigação defensora de que as transformações que foram ocorrendo, foram corroborando as ideias acima mencionadas, uma vez que se constatou que a escola contribui para a formação das crianças, em diferentes níveis e onde os centros para a infância também se incluem, onde o educador tem um papel determinante.

A atitude do educador deve ser, por isso, a de dar enfoque ao papel ativo das crianças como sujeitos obreiros das suas aprendizagens, possibilitando a exploração de momentos para aprendizagens significativas. Assim, uma das estratégias que se defende com o contributo para a aquisição de aprendizagens são as produções individuais realizadas pela criança. É nessa ferramenta, das produções, que a presente investigação assenta, elucidando de que forma estas sustentam na aquisição de conhecimentos por parte das crianças.

As produções, são importantes, não só pelas histórias que contam, mas sobretudo pelo conhecimento que trazem. São um meio privilegiado de mediação entre a educadora e a criança e entre pares, pelas rampas de lançamento que induzem: no estímulo à fala, comunicação oral e à produção cada vez mais elaborada do discurso; ao encadeamento mental de ações que se concretizam na realização de aprendizagens e à reflexão sobre as próprias experiências. É ainda, um espelho do que se faz dentro da sala de atividades e que é facilmente perceptível aos olhos de quem é exterior à sala, como pais e outros convidados, que vão à sala.

O educador, enquanto elemento crucial ao desenvolvimento do conhecimento da criança, promove momentos de comunicação dessas produções ao grupo, na medida que

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

“comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.” (Niza, 2007, p.130). No entanto, o educador depara-se com a dificuldade em conseguir alcançar essas produções de forma a torná-las em aprendizagens significativas.

A temática da investigação surge assim de duas evidências observadas, nomeadamente o facto de ser evidente a autonomia das crianças na escolha e inscrição no Mapa de Atividades, mas também pela falta de registo das produções surgidas nos momentos de exploração e brincadeira nas diferentes áreas da sala. Pois é a partir destes momentos como estes (de brincadeira e exploração) que “a criança desenvolve a sua capacidade adaptativa, quer do ponto de vista biológico quer do ponto de vista social.” (Neto, citado por Ferreira, 2004, p.5).

2.1.1 Questões e Objetivos de Investigação

Partindo das questões relacionadas com a construção de aprendizagens significativas, do papel do educador como promotor de novas aprendizagens, da análise sobre as produções e avaliação em pré-escolar que começamos por colocar a seguinte questão de investigação: “Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, poderão promover aprendizagens coletivas?”

Desta forma, pretende-se, neste trabalho e partindo da observação em contexto real, registar, analisar e refletir acerca da relação entre as produções das crianças e as aprendizagens realizadas para o grupo.

Torna-se pertinente saber como é que as próprias salas estão estruturadas, quais os materiais que se encontram disponíveis e, ainda, a forma como os próprios educadores de infância e auxiliares de infância promovem atividades diariamente, que promovam a aquisição de aprendizagens significativas.

Consciente da importância que a ação dos educadores tem na construção do conhecimento das crianças, torna-se igualmente importante, ter esta perceção em consideração e saber de que forma contribuem para a criação de contextos de

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

aprendizagens significativas. Aprendizagens essas que surgem do brincar e consequentemente explorar, por parte da criança, no tempo e no espaço.

Por conseguinte, os objetivos traçados para a futura investigação passam pelo incentivo à apropriação, por parte da criança, práticas de autorreflexão sobre os processos e das suas produções; promoção do processo de aprendizagem através da linguagem e da comunicação e ainda, não menos importante, a promoção da negociação e a criação de novos significados das produções individuais para aprendizagens do grupo.

2.1.2 Caracterização do contexto institucional

O colégio onde decorre a prática, é uma entidade privado que se encontra sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança e da Solidariedade Social. A escola é composta por diferentes salas, pertencentes à valência de Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo. Apresenta 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).

Fazem parte da equipa do colégio uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma psicóloga, nove educadoras, duas professoras de 1º Ciclo, 10 assistentes operacionais, um professor de educação física e pessoal de apoio aos serviços não educativos. De forma resumida, o Colégio, foi erguido a 1 de julho de 1967 por uma empresa de produtos alimentares que deu lugar a outra empresa a 1 de junho de 1974. (PE, 2017).

De carácter particular e cooperativo com fins lucrativos, é formada, estruturalmente, por dois edifícios. Um com a valência de Creche e o outro com as restantes valências: Pré-Escolar e de 1º. Ciclo do Ensino Básico.

O contexto socioeducativo rege-se pelo modelo do Movimento da Escola Moderna, já desde o ano de 2006. Este modelo assume-se como “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). Desta forma, desenvolve-se segundo uma pedagogia que privilegia,

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

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)

As suas finalidades (do MEM) focam-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e a alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos apelando à:

- Iniciação a prática democrática;
- Reinstituição dos valores e das significações sociais;
- Reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992)

Seguindo os princípios do modelo, que nos remetem a palavras como Cooperação, Democracia, Liberdade e Participação, a instituição tem como lema “Sou criança, tenho direitos e voz!”.

Apologista da criança como agente que participa (PE, 2018, pp. 24-27) tem como princípios: Criança como agente ativo; Escola para Todos; Democracia e Partilha de poder; Cooperação e Entreatajuda, 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).

Segundo um dos pressupostos do processo educativo para a educação no MEM, importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz, à mesma legitimidade para a comunicar, 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) .

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Quando ao ambiente educativo da instituição, caracteriza-se pela forte união, espírito de equipa e ambiente harmonioso. A interação entre os diferentes elementos da ação pedagógica, manifestam-se segundo um discurso positivo, confiante e tranquilo.

É em momentos como este que se procura ir ao encontro dos interesses do grupo, pesquisando em recursos existentes, previamente adequados à promoção de aprendizagens significativas. Também o meio exterior é valorizado nas dinâmicas envolventes.

2.1.2.1 Caracterização do Ambiente Educativo

Em primeiro plano, importa realçar a necessidade de organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar, às crianças, as condições necessárias ao seu desenvolvimento holístico, social e cognitivo. Neste contexto, o educador concretiza a sua intencionalidade, adaptando-as às propostas das crianças e tendo em conta os seus interesses, sendo este 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 pela sala:

- ✓ 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,
- ✓ 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

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

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 do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta 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).

Horas	Momentos
7:30h – 9:00h	Acolhimento

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

9:00h – 9:30h	Acolhimento na sala com a educadora Planificação em conjunto
9:45h – 11:00 h	Atividades e Projetos
11:00h – 11:45h	Tempo de Comunicações/ Leitura da História
11:45h – 13:00h	Higiene/ Almoço/ Higiene
13:00h – 15:00h	Sesta
15:00h – 16:15h	Animação cultural/Trabalho participado de construção de conceitos/ Balanço do dia
16h15h – 17h00h	Higiene/ Lanche/ Higiene
17:00h – 19:30h	Recreio / Saídas

Figura 2 A organização Temporal do quotidiano

A rotina, apesar de obedecer a uma agenda semanal pré-estabelecida com o grupo, é uma rotina flexível, mas que ao mesmo tempo transmite a segurança necessária às crianças. O colégio está aberto 12 horas por dia (das 7h30m às 19h30m). Durante esse tempo o grupo de crianças, trabalha com os adultos da sala, num período de 5 horas. A educadora cooperante por volta das 9h vai buscar as crianças ao recreio, de seguida seguem em fila para a sala. Neste momento não estão presentes todos os elementos do grupo. À medida que vão chegando com os pais marcam a presença no “*mapa de presenças*”. Os responsáveis da semana, organizam a reunião da manhã, colocando em cima da mesa uma folha branca para fazer tanto o plano do dia, com a ajuda do adulto, como a avaliação do plano do dia anterior. Neste sentido, é verificado se ficou alguma coisa por fazer do dia anterior. Com todos os elementos do grupo presentes e os instrumentos de pilotagem, inicia-se a reunião da manhã por volta das 9h30m. Desta forma, os responsáveis vão dando a palavra às crianças inscritas no “*quero contar, mostrar ou escrever*”. Neste mapa, existe uma regra estipulada pelo grupo, quem comunica por exemplo na segunda-feira não pode comunicar no dia seguinte (sendo que só podem participar um dia sim, um dia não). Cada criança começa por contar a sua novidade, a maioria são acontecimentos em família, “fui às compras com a mãe comprar fruta” (C.), “a minha irmã já nasceu” (J.L), “trouxe um jogo de matemática para partilhar com os amigos” (M.S), “hoje faço anos” (L.C). Depois das partilhas, planeia-se o dia e verifica-se o *Diário de Grupo* e prontamente as crianças dirigem-se ao tapete. Por volta das 10h10min os responsáveis arrumam as cadeiras e as

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

mesas, organizando o espaço da sala, enquanto outros responsáveis chamam à vez os que estão sentados no tapete para escolher as áreas através do *mapa de atividades*. Vão formando uma fila para marcarem qual a área que vão escolher no mapa de atividades. Após isso, individualmente ou em pequeno grupo, retomam o que tinham por fazer do dia anterior ou iniciam novas produções. Perto das 11h35m as crianças começam por arrumar as áreas e fazem um intervalo para comer a fruta. De seguida, lavam as mãos e vão almoçar todas juntas com outras crianças do pré-escolar. Terminam a refeição por volta do 12h45m, cinco crianças dormem a sesta das 13h às 14h35m, enquanto outras ficam no recreio a brincar livremente. Regressam à sala às 15h com a educadora. A parte da tarde inclui atividades culturais, como jogos sociais, experiências ou matemática, trabalho de texto, música, culinária entre outras. Por volta das 16h15m começam a arrumar a sala, vão à casa de banho lavar as mãos e começar a lanche, sendo que algumas crianças lancham de casa com a responsabilidade de ir buscar as suas lancheiras. Depois do lanche às 17h o grupo vai para o recreio até os familiares os virem buscar.

2.1.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças

Os grupos que surgem como contexto de observação e intervenção, são heterogêneos, com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos que frequentam a Educação pré-escolar. O primeiro grupo é composto por vinte cinco crianças 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.

O grupo é interativo e diversificado nas suas aprendizagens. Caracteriza-se por ser um grupo com um forte espírito de iniciativa e bastante autónomo. Através dos instrumentos de pilotagem e toda a dinâmica em sala, as crianças vão desenvolvendo as suas aprendizagens. No entanto, observa-se a existência de dois elementos que necessitam ainda do apoio dos mais velhos ou do adulto na concretização das atividades, revelando pouca autonomia. No que toca a atitudes e comportamentos, o J.L

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

é a criança que apresenta um tipo de comportamento particular, mais desafiador que as restantes.

Observa-se uma já familiarização com as rotinas, demonstrando autonomia na exploração das diferentes áreas, assim como, nas tarefas que têm a cumprir, existindo respeito para com o ritmo de cada um.

No que diz respeito ao segundo grupo, o mesmo é composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, das quais 13 são raparigas e 12 são rapazes. Mostra-se ser bastante dinâmico, participativo e recetivo a novas experiências e aprendizagens. São crianças seguras que, ao se sentirem confiantes, não hesitam em participar nas propostas apresentadas e que transmitem cada vez melhor as suas emoções, expressando-se através de expressões ou da linguagem oral.

Género

O primeiro grupo é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e 2 meses e os 6 anos e 6 meses. A criança mais nova da sala é de fevereiro de 2015 e as duas mais velhas são de novembro de 2012. Das 25 crianças 14 são do sexo feminino e 11 do

sexo masculino, como se pode verificar no gráfico da figura.

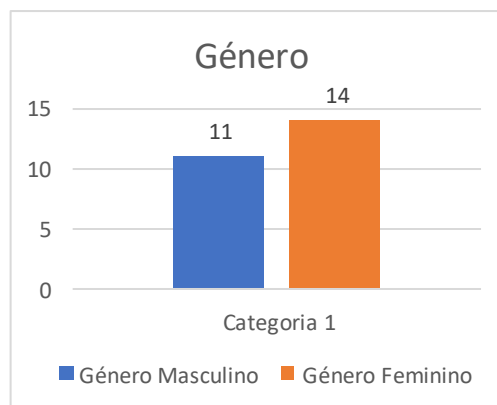


Figura 3 gráfico de género do grupo

O grupo é bastante heterógeno não só pela diferença de idades, mas também pelas diferenças individuais de cada criança e pelo seu nível de maturidade. 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.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A heterogeneidade deste grupo traduz-se em relações ricas, num ambiente educativo estimulante e num grupo com uma cultura única que cresce cada dia com a experiência do próximo, que o ajuda a ir mais além na descoberta do que o rodeia e de si mesmo.

O segundo grupo, é compreendido por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5, das quais 13 são rapazes e 12 raparigas, ainda que durante os primeiros meses, tivemos a saída de uma das crianças, ao transitar para outra escola. Com crianças de diferentes idades percebe-se que, à semelhança do que afirma Ferreira (2004), o fator idade não corresponde diretamente à “variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social.” (p. 76). Assim, importa alargar a compreensão da heterogeneidade interna de cada criança através da análise dos seus percursos institucionais, uma vez que é através do conhecimento institucional que as crianças apresentam que tal se pode converter, ou não, em ganhos a curto prazo.

O grupo, todo ele de nacionalidade portuguesa, interage cada vez mais entre si, reconhecendo no outro um par social e mantendo uma relação afetuosa com as educadoras e com a auxiliar de ação educativa. Para além disso, as crianças demonstram ter intrínsecos alguns dos princípios pelos quais nos regemos em sala, como a partilha do poder, a participação, a cooperação e o respeito pelo outro.

2.1.2.2.1 Participantes

A Educadora Cooperante do primeiro grupo, tem 31 anos e é licenciada em Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa, iniciando a sua atividade profissional no ano de 2010. Iniciou o seu percurso em Creche, e já conta com seis anos de pré-escolar. Formou-se e dá formação no Movimento da Escola Moderna.

No segundo grupo, a Educadora Cooperante tem 34 anos e é licenciada em Educação de Infância, estando atualmente a terminar o último ano do Mestrado em

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Conta com 10 anos de atividade profissional, todos eles na Instituição onde se devolve o estágio.

A aluna estagiária, com 28 anos, é licenciada em ciências da Educação e Educação básica, em instituições distintas.

O seu interesse e convicção pela área da educação e a sua constante adaptação face às realidades que vai enfrentando, fizeram com que procurasse atualizar-se constantemente na área. Sendo a Educação “um incentivo, um alimento, um processo de cultivo.” (Dewey, 2007, p.28).

O plano de ação acontecerá em duas salas, separadamente, constituídas por 25 crianças, inseridas numa sala provida de grande diversidade materiais e marcada pelas produções realizadas pelas crianças, por toda a sala. Também os instrumentos de pilotagem, que auxiliam na gestão do dia-a-dia das crianças, estão bastante evidentes e a sua utilização é já algo muito institucionalizado nas suas rotinas e tarefas a cumprir. São crianças que mostram evidências de serem bastante estimuladas e consequentemente muito autónomas e dinâmicas.

Ainda que o grupo, num todo, sejam as 25 crianças, o desenvolvimento da investigação decorrerá das várias produções que surgem, pelo que poderá partir de uma criança, duas ou até de um pequeno grupo.

O mesmo abrangerá assim todo o grupo, uma vez que as atividades propostas, mesmo que surjam apenas de uma criança ou pequeno grupo, serão pensadas e realizadas para e com o grupo. Com estas oportunidades a criança é escutada, sendo este um dos seus direitos, e “apoiada no respeito pelos seus desejos” (Post & Hohman, 2011), tornando-as melhores comunicadoras.

Ao longo da investigação o grupo mostrou-se sempre interessado e recetivo a novas práticas, mostrando-se bastante criativo.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.2 Instrumentos de recolha e análise de dados

Segundo Aires, (2011), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”. Querendo isto dizer que, numa metodologia deste cariz (qualitativo), as técnicas de recolha de informação ajudam a que se entenda todo o processo de investigação, bem como a obtenção de resultados tendo em conta os objetivos delineados.

A recolha de dados é assim definida por De Ketele e Roegiers (1993) como um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação.

Ao longo deste processo, importa apropriarmo-nos de boas referências bibliográficas que sustentem na análise de dados, mas também de outras técnicas como a observação direta participante, que suportam a veracidade dos dados obtidos.

Por conseguinte, durante o processo desta que é uma investigação-ação, procurou-se observar o terreno de forma naturalista uma vez que, segundo Aires (2011, p.120) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas.”.

De uma observação participante surge um conjunto de outras técnicas que sustentam este processo nomeadamente: notas de campo, registo fotográficos, produções das crianças e narrativas supervisionadas, que transcrevem as vozes das crianças. As mesmas, juntam-se a um conjunto de pressupostos e princípios: “direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar e o direito de participar.” (Niza, 1979, p.67).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.2.1 Observação direta: Observação Participante

A observação participante foi, por parte da investigadora, uma opção metodológica utilizada, dado ser uma técnica que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, e permitir a partir desta uma análise indutiva e indulgente.

Em contacto direto, frequente e prolongado, a investigadora é simultaneamente um elemento de recolha de dados, sendo uma ferramenta com o fim de compreender o significado das ações e interações de um grupo de participantes num determinado contexto em estudo. A observação acontece assim com atores sociais nos seus contextos culturais, tornando-a dinâmica e envolvente.

Leininger (1985) refere-se à necessidade do etnógrafo saber estar com as pessoas em campo e consigo mesmo, despojado de preconceitos e capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes, sem o prévio rótulo de certo ou errado. Considera que o processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar são essenciais para a compreensão desse mesmo contexto.

Para que tal aconteça, é necessário, que a investigadora, se procure familiarizar com o papel de observadora de forma a comprometer-se e envolver-se nos momentos de observação, como forma de observar participando e de forma reflexiva. A validade do seu trabalho assenta assim “na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 197).

Numa fase inicial, o investigador observa de forma descritiva, obtendo uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e do que acontece em campo. Seguem-se momentos de observação focalizada no retorno ao campo, após a reflexão e análise dos dados anteriores.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 197) algumas das limitações desta observação relaciona-se com o registo, visto o “investigador, não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos “ao vivo” dado que a memória é seletiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente.”.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Esta condição requer do observador, muito rigor e exigência no “confronto longo e sistemático entre a reflexão teórica, inspirada na leitura de bons autores e os comportamentos observáveis na vida coletiva.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 197), permitindo que este aprenda a observar, observando.

2.2.1.1 Notas de Campo

Para uma observação com clareza e precisão é crucial que os investigadores registem o que observem, a fim de analisarem o que o campo de investigação lhe oferece. As notas de campo são por isso, numa investigação de cariz qualitativo, um instrumento de registo utilizado frequentemente.

Bogdan, e Biklen (1994) definem as notas de campo como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p. 150). Este registo detalhado e factual do que é observado e vivido por parte do investigador, permite que o observador reflita e desenvolva ideias e estratégias que considere pertinentes na sua intervenção no contexto em estudo. Para tal, é necessário que os registos sejam ricos em detalhes, descrevendo ao pormenor o que é observado, evidenciando o contexto, o grupo e as suas ações. Espera-se que o observador procure estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação.

As notas de campo aliam assim a descrição, interpretação, reflexão e a reinterpretção do que é observado, funcionando segundo McNiff e Whitehead (2003, referidos por Maximo-Esteves, L., 2008) como uma ferramenta que acompanha um educador-investigador, como uma fonte de informações muito fecunda para a análise de uma determinada situação em curso e, sobretudo, para a análise do desenvolvimento do pensamento do investigador acerca da mesma.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.2.1.2 Produções das crianças (escritas e orais)

Santos (2002) afirma que numa investigação, no âmbito da educação, existe um conjunto de características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de objetivos definidos pelo investigador, no decorrer da investigação. Como tal, é necessário que o investigador se maneie de ferramentas que lhe permitam obter informação detalhada para posterior análise e interpretação das mesmas a fim de atingir os objetivos traçados.

Exemplo disso são as produções das crianças que espelham o que acontece no terreno, e nos dão informações célebres do contexto em estudo. Partindo do principal interesse da criança, revelam o seu modo de perceber, sentir e articular significados e valores. As produções são assim um forte circuito de comunicação, visto ser através desta que a criança se expressa e regista, com recurso ao esboço, escrita ou oralidade.

Podendo esta ser a única forma que a criança encontra para comunicar, a produção oral ou escrita e a partilha em grupo permitiram na investigação que aprendizagens individuais se transportassem para o grupo, através da negociação das mesmas.

A análise e reflexão destas produções, foi assim um forte elemento na validação da investigação do ponto de vista da sua pertinência e da sua necessidade no contexto em estudo.

2.2.2 Observação Indireta: Registo Fotográfico e Vídeo

Com o avanço tecnológico na sociedade, torna-se cada vez mais frequente a utilização de elementos audiovisuais como instrumentos de recolha de dados. Fotografias, ficheiros de áudio e vídeos, são técnicas que permitem armazenar e preservar informação a fim de ser analisada e repensada.

Burnafor (2001) reforça a importância das mesmas para os estudos qualitativos, mencionando que os registos, elaborados com o recurso aos meios audiovisuais, são particularmente úteis para o registo e reflexão sobre as interações entre as crianças.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Partindo de elementos como este o observador captura e retém as informações observadas, dando significado ao que regista em notas de campo e garantindo a autenticidade da ação.

Esta forma de registar, pode, no entanto, interferir desenrolar dos acontecimentos diários, aquando a o ato de captura ou gravação. O observador deve por isso reconhecer a importância de que este não se torne um momento invasivo para os participantes no contexto, entendendo sempre as suas necessidades de forma a minimizar aquele que poderá ser um inconveniente.

2.2.3 Narrativas Supervisivas

Ao longo da investigação é necessário entender o razão pela qual a ação é escolhida em detrimento de outra, que pressupostos e crenças estão implícitos nesta ação e de que forma a mesma terá influência nos processos de formação educativa nas escolas.

Como tal, é necessário que o indivíduo que a rege, registre a sua experiência, revivendo-a e estruturando essa experiência, através de narrativas Supervisivas. A partir desta ferramenta, “estuda o pensamento, novos modos que privilegiem o sentimento, a emoção, o sensorial, e não apenas o racional, o planeamento e a ação.” (Clandinin, D. J. & Rosiek, J., 2007, p. 16).

O conceito de narrativas, neste contexto de supervisão, dá assim força a outros elementos formativos como as notas de campo e elementos audiovisuais, na medida em que facilita a consciencialização das ações, sua análise, identificação de problemáticas bem como a articulação entre os constructos teóricos e as práticas desenvolvidas.

A escrita das narrativas surge assim como um desenvolvimento das notas de campo, aumentando a multiplicidade das diferentes perspetivas, de forma a estabelecer uma relação dialógica entre quem escreve e os seus leitores e dar luz às experiências vividas.

Segundo Clough (2007), a validade do estudo das narrativas encontra-se tecida não em critérios positivistas como “objetividade” e “rigor”, mas nas vozes do texto, na

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

sua credibilidade e autenticidade, no modo como procura verificação teórica na experiência vivida do leitor.

Este movimento de vaivém entre a discussão da teoria com a análise da prática, sustenta a construção da autonomia profissional do investigador, uma vez que parte do sujeito em formação, se centra nas suas necessidades e prioridades formativas, envolvendo-o na autoanálise e autocritica das suas experiências.

Para Schön (1992), o objetivo da prática reflexiva é assim permitir que o sujeito se torne autónomo na tomada de decisão, numa contínua aprendizagem com a experiência, reconfigurada através da reflexão. A partir de momentos como estes vão ganhando confiança nas suas capacidades, mas também revelando outras iniciativas, por vezes com rasgos de imaginação e de criatividade. (Clandinin et al., 2009).

2.2.4 A Escala de Envolvimento da Criança

Com base na liberdade para se exprimir e no interesse e necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo, é exigido ao educador que combine as intenções educativas com a forma de as concretizar ou adequar ao grupo, escutando sempre a criança.

Espera-se ainda que os investigadores sejam capazes de tecer apreciações críticas e fundamentadas acerca das aprendizagens que proporcionam às crianças, a partir de observações objetivas que se estabelecem num meio capaz para o desenvolvimento de uma prática com qualidade.

A partir de uma prática assente na criança como sujeito ativo da sua aprendizagem, observa-se, no terreno, mais comunicação por parte do grupo, uma maior capacidade de resolução de problemas, um maior contacto visual, um maior questionamento no sentido de procurarem saber mais e envolvimento por parte da criança. Sustentado por evidências como as que mencionadas, levam a que o adulto se questione e reflita constantemente para motivar, alargar, promover e envolver a criança.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O trabalho pedagógico com qualidade requer assim a constante avaliação na promoção de aprendizagens que assegurem sucesso e envolvimento das crianças nas mesmas.

Entenda-se envolvimento como uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações, que se faz incidir sobre a atenção da criança num aspeto específico. (Leavers, 1997, citado por Portugal, 2008, p.598). Segundo Leavers, (1997) este conceito é entendido como uma qualidade da atividade humana tendencialmente marcada por aspetos como:

- Concentração e persistência;
- Motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo
- Profunda satisfação e forte fluxo de energia
- É determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades

O envolvimento desta não se define pelo facto de uma atividade ser demasiado fácil ou demasiado difícil. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). (Vygotsky, 1978).

Desta forma, interessa perceber o que cobrem as atividades em termos curriculares e consequentemente a implicação da criança no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento, combinando o bem-estar e o envolvimento como elementos chave que devem ser nas práticas pedagógicas. O bem-estar apresenta uma dimensão cognitiva e afetiva, referindo-se à “satisfação com a vida e com o sentimento de felicidade.” (Sagiv & Schwartz, 2000, p.192).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.2.5 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas

Numa investigação, no círculo da educação, subsiste, segundo Santos (2003), um conjunto de características específicas, próprias dos fenómenos educativos em estudo, com uma multiplicidade de objetivos definidos pelo investigador, no decorrer da investigação. É importante por isso que “toda a informação recolhida seja analisada e organizada de forma criteriosa.” (Duarte, 2009).

A interpretação e análise das informações retidas conduz-nos a um conceito – a triangulação de dados. O conceito parte do facto de investigadores utilizarem variadas ferramentas de registo ao longo do estudo que devem ser analisadas em simultâneo. Se por um lado serve para a validação do estudo, por outro, é um processo importante na representação, de forma integra e holística, dos acontecimentos durante a investigação. (Duarte, 2009).

Esta análise minuciosa da informação recolhida por parte dos investigadores tem como mais-valia segundo Fielding e Schreier (2001) “não retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até céticos, face aos dados recolhidos” (cit. por Duarte, 2009, p. 14), criando uma visão mais integra da problemática em contexto, do que seria possível apenas com a utilização de uma única ferramenta de recolha de dados.

Na prática, enquanto investigadora, permitiu uma visão crítica e precisa nas diferentes etapas da investigação, tratando-se de uma forma de trabalho exigente no acompanhamento de todo o processo de análise.

2.3 Plano de Ação

A ação pedagógica exercida por parte do educador, exige que esteja latente a sua intencionalidade e a reflexão “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática.” (Silva et al., 2016, p. 13).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A intencionalidade, que subjaz no sentido que é atribuído à ação e no propósito de como é feita, é “adaptada ao contexto social, às crianças, às famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 13).

Face à distintas realidades, é necessário que se observe, reflita, intervenha e se avalie resultados obtidos na prática, de forma a alcançar estratégias para uma igualdade de oportunidades e participação significativa por parte de todas as crianças, como cidadãos ativos que são.

No que respeita à investigação, ainda que com grupos e práticas pedagógicas distintas, o plano de ação, que apresenta duas planificações em teia dissemelhantes, assentou numa ótica de valorização de como a criança faz e no modo como o faz, dando sentido à sua ação.

No sentido de escuta pela criança, a investigadora observou de forma a clarificar qual o caminho a percorrer, munindo-se de estratégias para que as “aprendizagens ganhem sentido e se tornem significativas e úteis à vida de cada um. (Serralha, 2008, p.22). Esta tomada de consciência permite à criança, que através da vivência dos processos de construção, se aproprie de conhecimentos partindo de práticas sociais na sua construção.

O plano de ação ocorreu sobre a forma de dois contextos distintos, ambos inseridos na valência de pré-escolar. Numa primeira instância, referente ao ano letivo de 2018-2019, onde a investigadora recolhe informações e adequa a prática consciente da sua ação no sentido de apoiar o processo de aprendizagem das crianças em grupo. É a partir deste primeiro contacto que surge a questão de investigação e a investigadora desloca a sua ação para envolver as crianças nos circuitos de comunicação e consequentemente troca sistemáticas de saberes e produções culturais entre crianças.

Num segundo momento, ocorrido no ano letivo 2019-2020, procurou-se dar continuidade ao processo que havia sido iniciado no contexto anterior, ainda que num grupo distinto, com o propósito de valorizar o que tinha sido desenvolvido e ampliar a conceção da prática da investigadora centrada na criança como agente ativo da sua própria ação.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

À vista disto, seja qual foi a realidade em causa, a investigadora intentou sustentar a prática com uma constante interação providenciando “diálogos interativos de adultos e crianças na promoção da aprendizagem das crianças.” (Well’s, 1986, citado por Folque, 2014, p.89).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.3.1 Planificação em Teia do Plano de Ação (Grupo I)

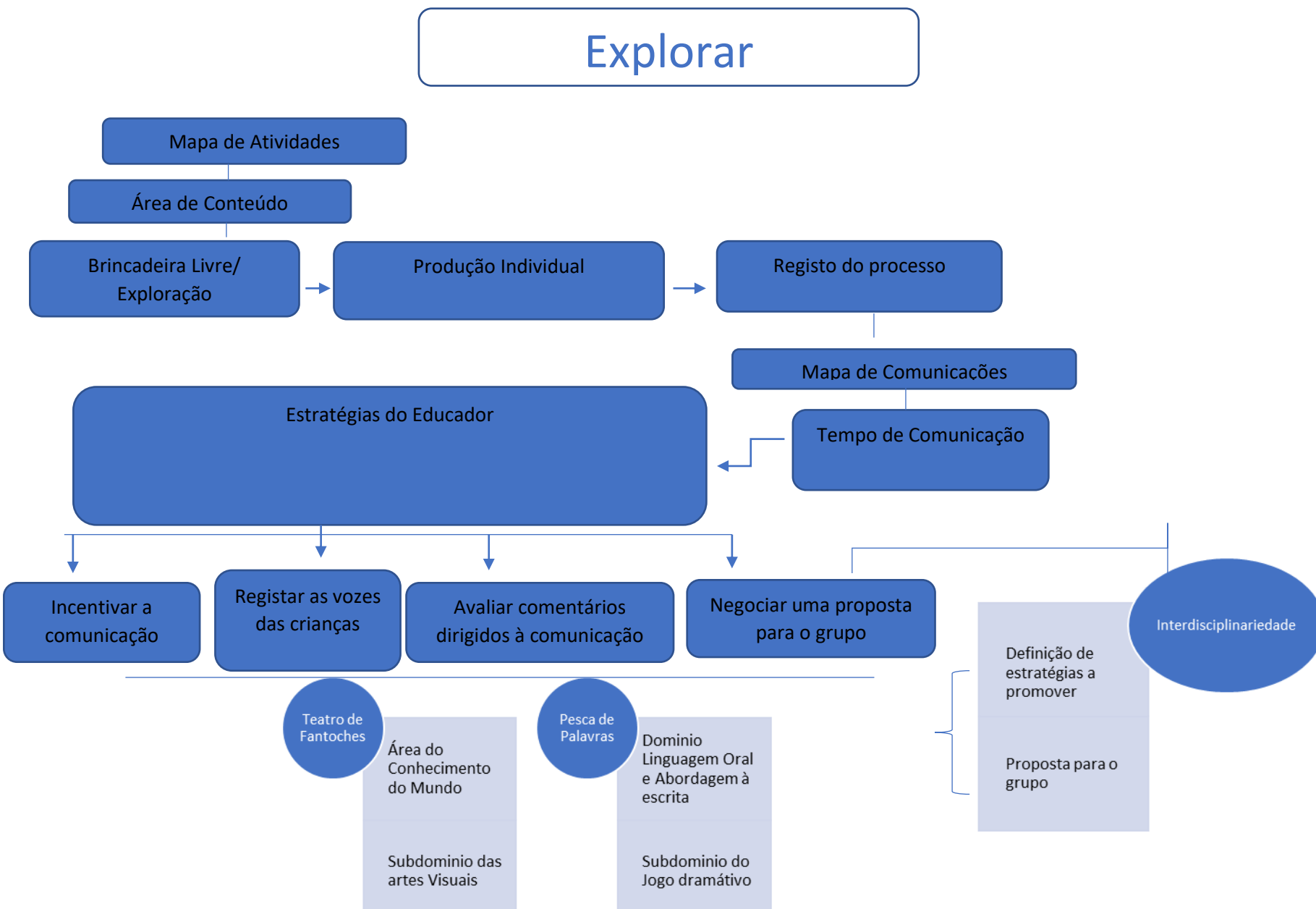


Figura 4 Planificação em Teia do Plano de Ação PES II (2018/2019)

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.3.2 Planificação em Teia do Plano de Ação (Grupo II)

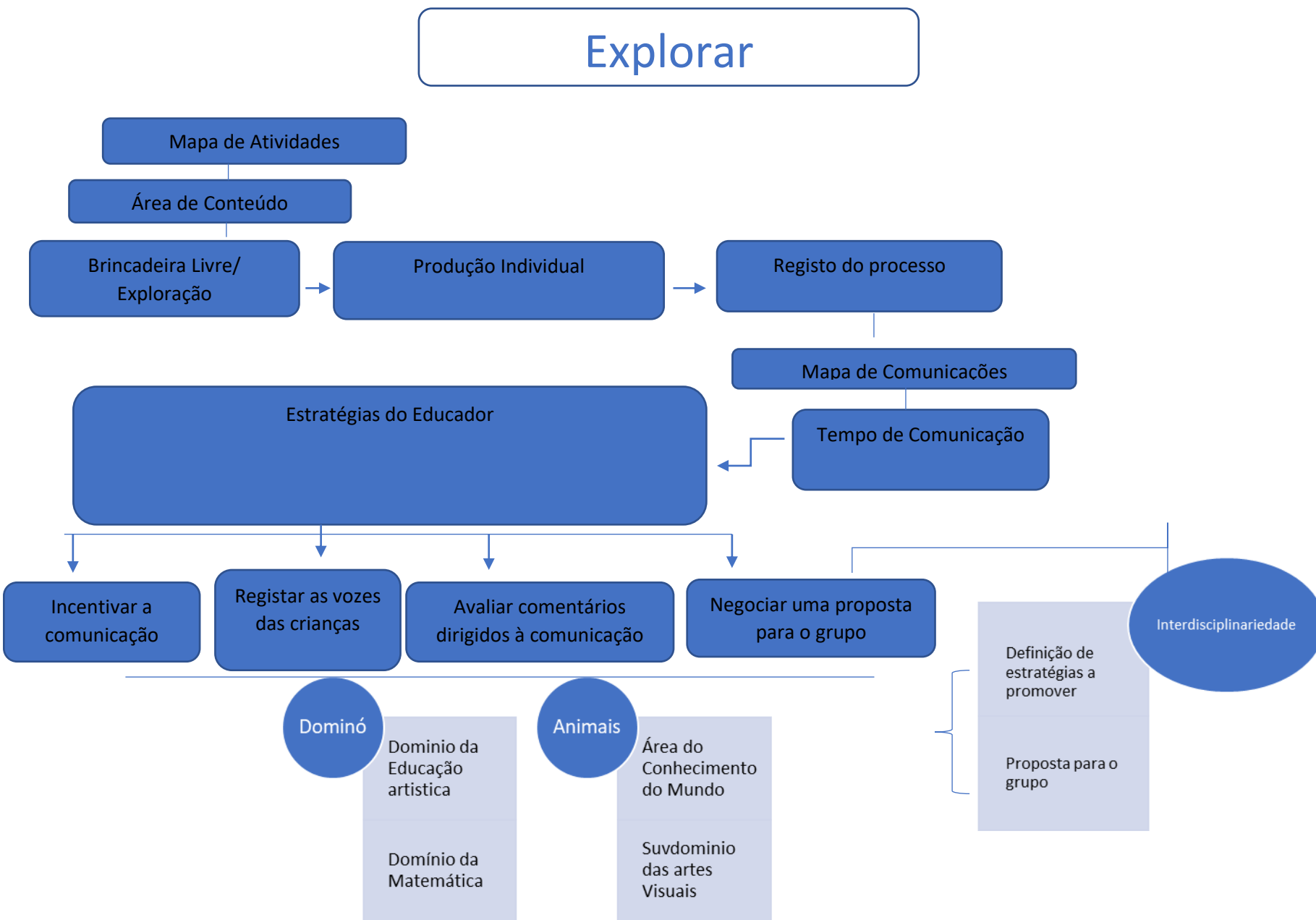


Figura 5 Planificação em Teia do Plano de Ação PES III (2019/2020)

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

2.3.3 Apresentação e Justificação de Ação

Sendo o “cenário pedagógico um espaço de trabalho, contruído em cooperação pela educadora e os seus alunos” (Vala, 2012, p.11) é necessário que este desempenhe o preponderante papel em torno do processo de aquisição e organização de aprendizagens.

O educador, como potenciador de novas e consolidadas aprendizagens, deverá procurar gerir o ato pedagógico de forma a criar um ambiente de interação, intervenção e consolidação entre crianças e o adulto. Só desta forma, a criança terá ao seu dispor um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem. Para que tal aconteça, é imprescindível que as áreas estejam bem definidas e consequentemente enriquecidas com materiais e instrumentos à exploração por parte da mesma. As áreas evidentes na sala permitem a sua escolha nas atividades que pretende realizar, sejam estas individuais ou em pequenos grupos. Envolvidas, as crianças “procuraram ativamente compreender o mundo à sua volta” (Folque, 2012, p. 53), transversalmente ao que está à sua disposição.

Escolhida a área a explorar, a criança explora e produz a partir desta. Ao explorar, “e sem ter consciência disso, a criança adquire os hábitos necessários ao crescimento intelectual, como por exemplo, o da persistência, tão importante para a aprendizagem.” (Bettelheim, 1987, p.36). Estes tempos de exploração exigem do educador uma atenta observação para que possa apoiar e incentivar a novas descobertas, dando sentido às suas explorações. A criança, por sua vez,

ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (Silva, et al., 2016).

A intervenção da aluna estagiária parte desta observação constante e sentido de compreender cada uma das crianças, incentiva ao registo das produções desenvolvidas nas diferentes áreas. A partir desta, a criança clarifica a sua ideia, os seus interesses e as diferentes formas de pensar e sentir. A voz é assim tida em conta no seu processo de decisão e a escrita nas produções é utilizada como uma “estratégia para facilitar um processo metacognitivo da produção para a compreensão.” (Folque, 2006). Durante o

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

registo é atribuído o devido valor e confiança à criança pelo trabalho por si desempenhado.

A criança inscreve-se posteriormente no mapa de comunicações, instrumento de pilotagem, que rege o interesse da criança em comunicar com o grande grupo. Através deste processo, cria-se um contexto educativo que “dá às crianças, a possibilidade de conversar, serem ouvidas, questionar os outros, serem curiosas.” (Vala & Guedes, 2015, p. 53) e terem oportunidade de transportar essas aprendizagens para o grupo.

As crianças, do grupo, por sua vez, são apoiadas pela aluna estagiária que medeia os momentos de comunicação e apoia nos momentos de interação entre os diferentes elementos. “Ao serem capazes de participar, de ter voz é dada às crianças a oportunidade de experienciarem um ambiente democrático.” (Botelho, 2014, p. 14).

No tempo de comunicações, é dado tempo às crianças para que possam conversar e “pensarem juntas, para formarem parcerias de trabalho, para poderem exprimir e confrontar as suas ideias com as ideias dos outros.” (Vala & Guedes, 2015, p. 62). Ideias vão-se desencadeando, com o incentivo também por parte do adulto, para novas propostas para o grupo, conduzindo a novas aprendizagens. No entanto a mesma não é comandada apenas por professores, esta gestão dos processos de aprendizagens é feita em cooperação entre os participantes.

Segundo Folque (2012) é a partir de um espaço, que se quer de encontro e de atividade partilhada, onde se fazem fluir circuitos de comunicação sobre partilhas e surgem agora propostas para o grupo.

Há por isso um grande teor social em cada atividade dirigida uma vez que o MEM entende as crianças como indivíduos que aprendem em colaboração através de uma prática cooperativa e solidária que continuamente se estabelece. (Folque, 2012, p.63). A partir de dinâmicas transportadas para o grande grupo, as crianças apoiam-se num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam, caminhando numa verdadeira comunidade de aprendizagem. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20).

Ciente de que “as crianças, ao tornarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida em grupo, vão se reconhecendo como

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

fazendo parte dele” (Folque & Bettencourt, 2018, p.134), dinamiza um trabalho participado com base no que observa e regista da interação entre os diferentes elementos do grupo.

Desta forma, a aluna estagiária surge como mediadora, orientando a prática no sentido de uma construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente.” (Wells, 1986, p.43).

2.3.4 Avaliação

Avaliação é um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa (Portugal & Laevers, 2010, p.7), no entanto, foi ao longo de muitos anos, encarada como uma função a que os educadores acediam de forma intuitiva e sem necessidade de a formalizarem, por via de um contacto íntimo e regular com as crianças. (Coelho, 2009, p. 115). Surge a partir deste estigma uma necessidade emergente de reconfiguração da finalidade da avaliação na infância: mais do que uma avaliação da aprendizagem, uma avaliação para a aprendizagem. (Linfield, Warnicck & Parker, 2008).

Com a publicação das OCEPE (2016) e a ênfase nos processos de intencionalização educativa, a avaliação passa não apenas a ser uma função formalmente atribuída ao educador, mas a ser também um elemento essencial desse processo, em particular na sua dimensão de regulação da ação.

Com o alargamento de diferentes perspetivas de avaliação, esta deixa de ser centrada apenas na criança como também no ambiente e processos educativos que a envolvem. A organização do contexto segundo as necessidades e características da criança enquanto grupo e o meio relacional entre adultos e crianças destacam a importância de uma constante autocritica por parte do educador em avaliar a necessidade de uma incessante adaptação do meio ao grupo.

Também o erguer e adaptação de instrumentos de observação com intencionalidade são utilizados diariamente no contexto em estudo como forma estratégica de acompanhar e articular o desenvolvimento da criança.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A implementação de procedimentos, no contexto educativo, sustentam e aprofundam as aprendizagens ocorridas e servem de apoio à prática pedagógica por parte da aluna estagiária. O registo constante regulou as aprendizagens permitindo conhecer a criança, o trabalho que com ela se dinamiza, compreender os seus interesses, dificuldades e as suas necessidades.

Segundo Parente (2012) este processo é “(...) utilizado para sustentar as interações entre a criança e educador e para planejar e escorar as aprendizagens futuras.” (p.114). Esta procura constante de apreciação das capacidades e fragilidades das crianças intenta sustentar as suas oportunidades e conquistas.

A prática dá assim sentido social às aprendizagens das crianças, através da partilha e comunicação de saberes entre o grupo. As crianças intervêm ou interpelam o meio social e integram o contexto como “atores” comunitários, estabelecendo formas de interação e partilha entre o contexto educativo e a comunidade, na recolha de informações e na partilha de saberes. (Niza, 2013, p.148).

No sentido da escuta atenta da criança, é partir desta que se avalia o que pensam e aquilo que querem dizer ao mundo, como sujeitos ativos que são na sua aprendizagem.

Uma vez que o desenvolvimento por parte da criança acontece de uma forma holística, como um todo, educar uma criança é, sempre, investir no desenvolvimento de uma pessoa “total”, procurando-se promover aprendizagens significativas.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo IV

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

O capítulo IV destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos no processo desenvolvido na investigação em estudo. Tem como base uma observação participante que permitiu dar sentido, orientação e intencionalidade à prática que nela ocorre.

A reflexão é sustentada por elementos como as produções das crianças, as notas de campo e instrumentos audiovisuais que dão voz à observação e culminam nas dinâmicas desenvolvidas com e para o grupo que aprendem num mundo social e cultural, no qual se incluem as relações humanas e sociais, as mediações linguístico-discursivas e os instrumentos culturais, materiais e abstratos. (Baquero, 2011).

Em articulação com os aspetos mencionados são apresentadas propostas de atividades realizadas com os diferentes grupos, que espelham o trabalho de aprender com ajuda dos instrumentos através da realização de produções culturais [obras] integradas em circuitos de difusão cultural, numa comunidade de prática e para além dela. (Niza, 2005).

1.1 Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas

A investigação-ação iniciada no ano letivo 2018-2019 surge da observação participante, como havia sido mencionado anteriormente, e do exercício de autorreflexão que permitiram identificar a necessidade de perscrutar como as crianças registam o que fazem e como a partilham ao grupo.

A partir de um ambiente onde ocorreram uma quantidade imensurável de experiências individuais e coletivas propostas pela aluna estagiária, a criança é impulsionada nas suas ações como forma de saber-fazer, compreender o que a rodeia, ser crítica e sustentar a solidariedade do grupo, de forma a “criar uma comunidade de aprendizagem e formas participadas e negociadas de pensar em equipa.” (Niza, 2012, p.406).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Foi com esta certeza que se acompanhou o grupo num quotidiano sustentado por uma organização participada assente em instrumentos de pilotagem que regulam e antecipam os momentos da criança na escola. O ponto de partida surge do plano de atividades onde as crianças se “inscrevem em projetos e compromissos diários, cuja regulação vai sendo feita por cada um e por todos” (Sampaio, 2009, p.7) e pelo adulto.

A partir deste a criança seleciona a área a explorar e é incentivada pela aluna estagiária a registar de forma a refletir sobre a sua produção, começando assim a atribuir significado e intencionalidade. Consequentemente aprende a antecipar e a orientar os seus planos de acordo com uma finalidade, envolvendo-se no que Niza designa por uma “conduta” de projeto. (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p. 59).

Com base neste registo, é incentivada a inscrever-se no mapa de comunicações de forma a partilhar com o grupo as suas ideias e os seus interesses. O grupo por sua vez, escuta, questiona e percebe o que é feito e como é feito.

Partindo da apresentação e discussão de produções surgem novas ideias para um trabalho participado, sendo a escola um espaço de valorização de saberes pela sua reconstrução em cooperação. Com a aluna estagiária como mediadora, há um apoio por parte da mesma nos momentos de interação do grupo, impulsionando para novas aprendizagens em grupo.

As atividades dirigidas acontecem assim de uma participação direta de todos na organização do trabalho como forma de garantir uma implicação no exercício das mesmas, tanto na autonomia como na cooperação. Todos os elementos do grupo têm por isso igual direito a participarem diretamente no planeamento, organização e avaliação da vida do grupo no seu contexto escolar.

Centrada numa aprendizagem holística, as atividades projetadas no plano de ação surgem da escolha livre das crianças, individualmente ou em pequenos grupos, e transportam-se para o grupo, sustentadas pelas variadas áreas de conteúdo.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1.1.1 Interações de grande grupo

“As atividades de grande grupo desempenham um papel importante na introdução das crianças num reportório variado do discurso escolar.”

(Kantor et al, 1992)

A ação pedagógica adotada ao longo de todo o período de estágio tem bastante enfoque nas explorações livres, feitas pela criança, nas diferentes áreas que tem a seu dispor. Desta forma, torna-se importante estar atenta às manifestações e explorações que vão surgindo, como forma de as tornar em aprendizagens, individuais e coletivas.

Este é um papel importante do adulto, que procura chegar a todo o lado, mas que por vezes, por razões como o preenchimento da agenda, ou a gestão do tempo, não permitem que alcance todas as produções. Neste sentido, a participação da aluna estagiária ajudou no apoio das explorações livres feitas pela criança. Nestes momentos de brincadeira, a criança deve ser acompanhada pela observação atenta por parte do adulto como forma de atribuir significado a este momento e ao seu pensamento, aquando a explicação do que faz e como faz. A brincadeira nas áreas acontece, livremente, de forma individual ou a pares após a inscrição de cada uma das crianças no Mapa de Atividades. Este instrumento de pilotagem, representa graficamente a organização da sala por áreas permitindo que a criança possa fazer a correspondência entre o seu nome e a área que pretende explorar. Numa comunidade de aprendizagem onde prevalece um ambiente de interação e envolvimento das crianças, o mapa de Atividades ajuda a planear, resultando da escolha pensada e ainda analisar estas escolhas.

Neste sentido, num contexto de brincadeira livre, surgem uma lista de palavras feita por três das crianças do grupo (Grupo I), na área da escrita. A lista de palavras foi desenvolvida com base em cartões de apoio (ficheiros) que a sala possui e que servem de suporte muitas vezes para que as crianças conheçam a escrita de novas palavras, na medida em que fazem a correspondência entre o nome e a imagem. Assim sendo, as

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

crianças, de forma intencional, selecionaram as categorias de vestuário, transportes e animais e iniciaram um momento de escrita de cada uma destas palavras selecionadas.

A aluna estagiária apoia neste processo ao juntar-se ao pequeno grupo na tentativa de não só entender qual a intenção, mas também de incentivar ao registo da mesma. Sustentado por uma observação cuidada, o adulto procura esmiuçar o pensamento, entendendo a forma como a criança pensa e age. Durante este processo a criança desenvolve a sua capacidade comunicativa fruto também da confiança depositada à mesma (por parte do educador) e incentivo à comunicação.

Esta comunicação surge ao grupo, permitindo que as crianças enfrentem as suas dificuldades, superando-as e criando resiliência para o domínio de aptidões do foro comunicativo. Para a comunicação das produções são criados Mapas de Comunicação, onde a criança se inscreve com o objetivo de partilhar experiências vividas e sentidas ao grupo. Fá-lo sempre que sentir necessidade e lhe fizer sentido. O adulto deve igualmente apoiar esta inscrição, dando voz à criança como agente ativo da sua aprendizagem.

Com base na lista de palavras propostos pela M., M. e I., foi proposto, através de comentários e interações à comunicação, que criássemos uma história com as mesmas. Desta forma, em grande grupo, mantivemos o espaço da reunião da manhã (todos em grande grupo, à volta da mesa) e demos início à criação da história (Figura 6). A importância de iniciar logo este processo de trabalho em grupo direciona-nos para o papel do educador, que deve agarrar as conceções de cada um, mediar a ação e incentivar a propostas construtivas, para que a aprendizagem se alargue ao grupo.



Figura 6 Reunião da Manhã - Construção da História

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Importa contextualizar que nessa mesma semana foi realizada uma visita ao museu Berardo que possibilitou a exploração do fado e da sua história. Para a dinamização do tema, o museu dinamizou uma atividade que permitiu que as crianças explorassem a música de Amália Rodrigues a partir da técnica das sombras (Figura 7). As crianças mostraram muito interesse e inclusive, aquando a criação desta história sugeriram que também esta fosse dinamizada a partir de uma técnica como a das sombras, uma técnica diferente.



Figura 7 Teatro de Sombras - Museu Berardo

Como forma de orientar a criação da história, começamos por relembrar conjuntamente quais as palavras que tínhamos, organizando-as pelas suas categorias. Seguidamente fomos estruturando a história. Inicialmente o grupo começou por mencionar a primeira personagem, um animal, e atribuí-lhe de imediato uma ação. De seguida fizeram o mesmo, com uma outra personagem. Neste momento foi necessária a intervenção da aluna estagiária que explicou e conduziu a história para que esta fosse continua e que apresentasse um fio condutor entre as ações, relacionando as frases umas com as outras (Figura 8).



Figura 8 Apoio do adulto

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Após a intervenção do adulto, as crianças, trabalharam em ambiente de interajuda para que a história fosse sendo construída e que se conseguisse inserir todos os elementos da lista de palavras. Percebeu-se aqui a importância que cada vivência tem para as crianças e a forma como estes acontecimentos são transportados para outras práticas. Evidência disso são os registos feitos das afirmações das crianças:

JL: “O senhor iguana estava a passear na quinta das conchas.”

JL: “Eles iam de avião para Nova York.”

P: “É uma história com piadas, porque é “muito divertida”

MN: “A História precisa de um título.”

MN: “Férias malucas dos amigos.”

Nota de campo 12 de maio de 2019

Foi um momento de grande partilha e de entreajuda entre o grupo, na medida em que, trabalharam em conjunto para que as frases fossem sendo elaboradas com sentido e com uma ordem de ideias, terminando assim a história (Figura 9). Foi igualmente divertido, como muitos mencionaram, por se revelar um momento de descontração, onde o que por vezes era dito, suscitou momentos de grandes risadas, até para nós adultos da sala.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

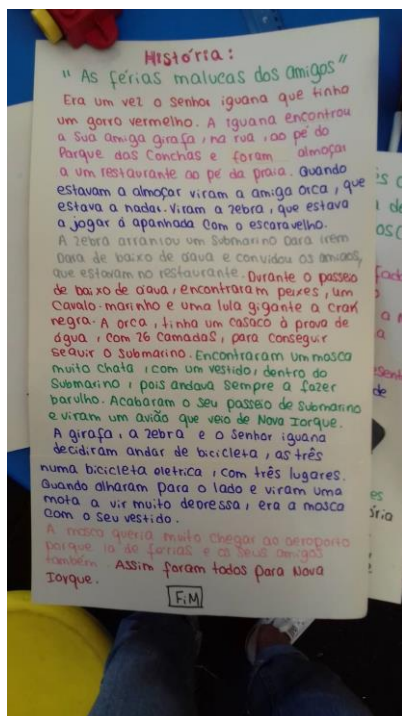


Figura 9 Registo da história "As férias malucas dos amigos"

Numa reunião da manhã foi proposto que representássemos a história criado pelo grupo. O mesmo propôs que a pudéssemos representar para a sala do Berçário, por numa outra vez termos sido convidados para assistir ao projeto das luzes, com caixas sensoriais. Assim, com o apoio da aluna estagiária, iniciou-se a elaboração dos fantoches, com recurso a cartolina branca, lápis de carvão e os cartões com as diferentes imagens. Neste processo, uma vez que estariam outras atividades a decorrer, fomos convidando as crianças (em grupos de três) a participarem na criação dos mesmos. Primeiramente foi sugerido que identificassem nos cartões os fantoches que pretendiam fazer. Aquando esta proposta as crianças identificaram de imediato grande parte dos intervenientes da história, lembrando-se ao pormenor da mesma. Uma vez que o desenho dos fantoches seria feito à vista (figuras 10 e 11), as crianças muniram-se do computador e de ficheiros da sala para que pudessem visualizar as personagens, revelando autonomia.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 10 Desenho à vista

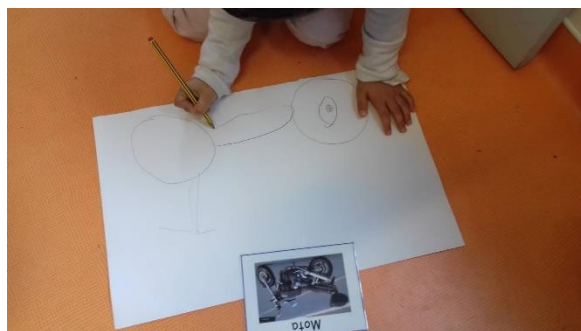


Figura 11 Desenho à vista - Mota

Quando iniciaram o desenho das personagens, sem qualquer indicação da parte da aluna estagiária, as crianças desenhavam-nas num pequeno espaço da folha A3. Prontamente foi necessário intervir de forma a explicar que para que fosse perceptível a todos, a mesma teria de ser de uma dimensão maior (Figura 12). Depressa retomaram ao trabalho, seguindo esta linha orientadora por parte da estagiária que se apoderou de estratégias ao longo da atividade.



Figura 12 Apoio do adulto no desenho das personagens

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A C., após experimentarmos os fantoches na luz negra (técnica dada a conhecer pela aluna estagiária e escolhida para a dinamização da atividade), percebeu que o helicóptero não parecia um helicóptero por não ser possível reconhecer a forma delineada por fora (Figura 16).

Aluna Estagiária: “O que achas que podemos fazer?”

C: “Temos de cortar, para fazer as janelas.”

Nota de campo 13 de maio de 2019



Figura 16 Evidência da reformulação do Fantoche Helicóptero

Para a atribuição dos papeis, distribuíram-se os fantoches por toda a sala e foi solicitado que cada criança se sentasse (em roda) de forma a que ordenadamente se decidisse o que cada um faria. Como forma de se inteirarem da história, foi necessário que se iniciasse a leitura da história. Por partes e à medida que a mesma ia ocorrendo, a aluna estagiária interrompia e questionava que fantoche seria necessário naquela parte da história. Atentas, as crianças, respondiam com clareza e pediam para que fossem aquele fantoche, sendo necessário explicar, que todos iriam representar um e que por isso teríamos de dar a vez e respeitar a vontade dos restantes amigos. Percebeu-se, dado o entusiasmo, que assim que eram lançados os fantoches, todos o queriam fazer. No

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

entanto, à medida que a história foi sendo lida e sob os alertas da aluna estagiária, esperavam para que pudessem escolher o fantoche que queriam representar.

Previamente a sala já tinha sido preparada para que existisse total escuridão e se conseguissem ver com clareza os fantoches. Para tal, foi necessário escurecer a sala com panos pretos por todas as janelas e portas que compunham a mesma, como espelha a Figura 17.



Figura 17 Preparação do Espaço para o Teatro

Demos início assim, ao primeiro ensaio (Figura 18). Com a dinâmica do ensaio percebemos a importância de enriquecer a história com apontamentos como músicas ou sons que acrescentassem vida à mesma. Voltamos por isso a ler a história e à medida que se ia questionando sobre o que seria necessário acrescentar, surgiam várias opções:

Aluna Estagiária: “O que acham que podemos acrescentar quando aparece o avião?”

P: “Devíamos por o som do avião no ar.”

Aluna estagiária: “Boa. Tinham dito que iam para onde de avião?”

Todos: “Nova Iorque.”

M: “Podemos por uma música de lá.”

F: “Eu não conheço nenhuma. Tu sabes Marta?”

Aluna estagiária: “Oíçam esta”.

JL: “Também temos a mosca chata. Fazemos assim (bzzz)”

Nota de campo 13 de maio de 2019

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 18 Ensaio do Teatro de Fantoques

Na manhã seguinte, iniciamos o convite à sala do berçário. Com um grupo de crianças, e recurso a uma cartolina e canetas, a aluna estagiária questionou o que e de que forma pretendiam comunicar a história (Figura 19). Nota-se, de facto, o à vontade que têm, fruto dos princípios pedagógicos que regem a prática da educadora – do MEM, na elaboração deste tipo de instrumentos, que são criados aquando a intenção de comunicar algo fora de portas, à comunidade escolar (Figura 20). No processo de elaboração do mesmo, as crianças foram referindo o que queriam dizer como “olá sala do berçário, queríamos convidar-vos a assistir ao nosso espetáculo das “férias malucas dos amigos”, levando à escrita por parte da educadora cooperante, que o foi fazendo em voz alta de forma a acompanhar o pensamento de cada um.

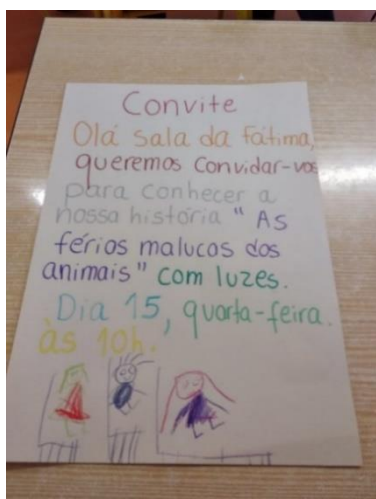


Figura 19 Convite à sala do berçário



Figura 20 Apresentação do Registo ao berçário

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

No dia do espetáculo à comunidade escolar, ajustamos o tempo da reunião da manhã, visto que seria importante ensaiar uma segunda e última vez. Desta forma, e antes mesmo de se iniciar o teatro de luz negra, procuramos escurecer novamente a sala, com o apoio da equipa de sala. Visto ser uma sala desconhecida para os bebés, criou-se um ambiente acolhedor, com luzes de presença e uma música de fundo, para que as crianças fossem entrando e se fossem sentindo confortáveis naquele nosso espaço. O P, dada a atividade que iríamos fazer, trouxe ainda de casa, um suporte com um cheiro doce, para expor durante o teatro e deixar o ambiente mais agradável. Depois de largos minutos de interação entre os mais velhos e os mais pequenos, fomos desligando as luzes de presença até ficarmos em escuridão total (Figura 21).

O berçário, tinha naquele dia, apenas 6 crianças e por isso, a educadora sugeriu que se convidasse uma sala de pré-escolar para assistir também ao teatro, dando confiança para o que seria apresentado. Durante todo o processo foi imprescindível o apoio da mesma, que reforçou sempre a importância que tínhamos e a intencionalidade que procurávamos ter, como forma de transmitir novas aprendizagens aquelas crianças.



Figura 21 Preparação do Teatro para a comunidade

Durante o teatro foi solicitado o apoio à equipa de sala para que pudessem fazer a leitura da história e colocação das músicas e sons, nas devidas cenas, enquanto a aluna

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

estagiária auxiliava as crianças atrás do cenário, de forma orientar a entrada e saída do palco (Figura 22).



Figura 22 Dinamização do Teatro de luzes negras

No término do teatro, foram várias as palmas batidas e os comentários tecidos (Figura 23) em prol da prestação do grupo no teatro de luzes.



Figura 23 Comentários ao Teatro

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

X: “Nunca na escola fizemos algo assim, foram os primeiros, estamos orgulhosos.”

M: “Vocês estão mesmo de parabéns!”

S: “Como surgiu este teatro?”

MN: “Foi através de uma lista de palavras, que tinha roupas, transportes e animais.”

Nota de campo 17 de maio de 2019

Como o propósito de atribuir maior significado às produções do grupo, procedeu-se ao registo, coletivo, de todo o processo de comunicação das palavras, de construção da história, de desenho e construção das personagens e representação do teatro de fantoche. Este é um registo que fica exposto na sala de forma a ser apresentado à restante comunidade escolar e famílias, que são convidados diariamente para entrarem e se envolverem no trabalho desenvolvido (Figura 24).

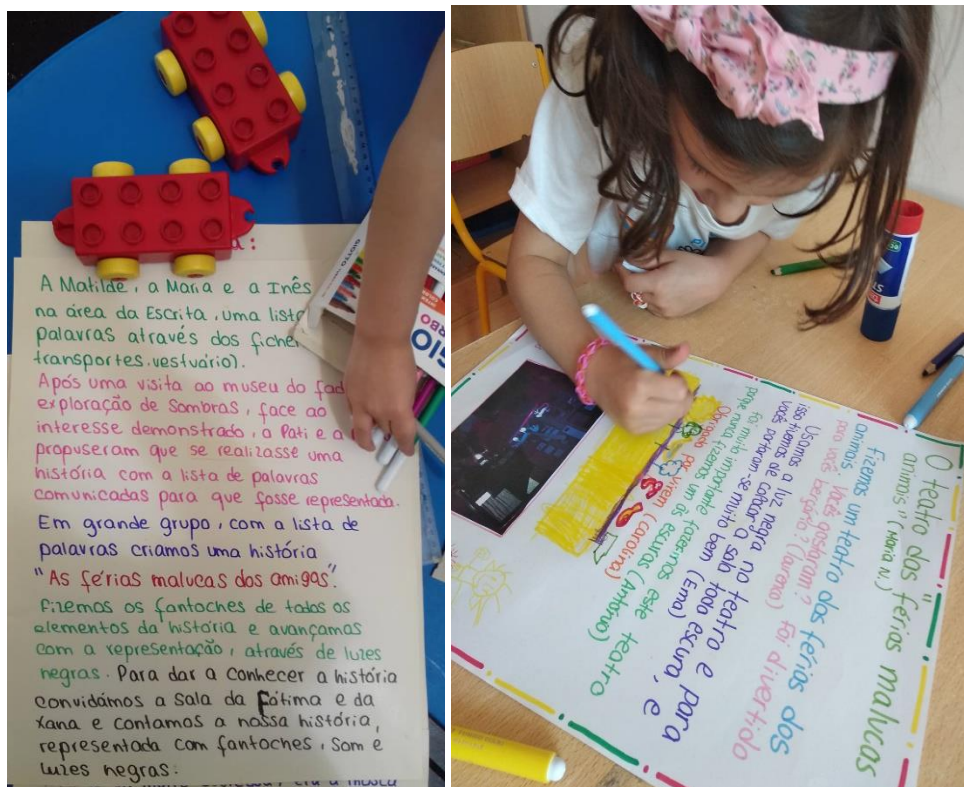


Figura 24 Registo da atividade dos Fantoques

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O teatro é uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, o teatro promoveu uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos. Desta forma, como futura educadora, desafiar-me-ei a incluir esta prática em ambiente escolar, garantindo e preservando a sua qualidade e sentido da promoção de uma educação integral da criança, envolvendo a imaginação e a criatividade. Acreditando que, com uma orientação apropriada, o teatro pode presentear muitas contribuições pedagógicas e ajudar significativamente no desenvolvimento das crianças. Neste contexto, o jogo teatral, foi uma experiência que permitiu à criança exteriorizar, através de gestos ou pela voz, experiências e vivências a favor do seu desenvolvimento.

1.1.2 O jogo como atividade primordial dos primeiros anos

O jogo proporciona à criança uma forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros, (...) envolvendo-se em representações simbólicas do Mundo.
(Vigotsky, 1978)

Todas as crianças são naturalmente curiosas e espontâneas aderindo euforicamente a novas aprendizagens. No que respeita à ciência, esta deve ser exposta de forma lúdica, proporcionando novas aprendizagens, de forma a dar resposta a questões das próprias investigações e explorações da criança. Como tal, cabe ao educador proporcionar um espaço que permita à criança explorar novas ferramentas e adquirir novos conhecimentos. É neste sentido que o espaço destinado às ciências é bastante enriquecido e ajustado, gradualmente, aos novos interesses e vontades de cada criança.

Foi, num de muitos momentos de brincadeira e exploração na área das ciências, que o L. (Grupo I) percebeu o que conseguiria fazer com um íman.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

L: “Consigo agarrar coisas”.

Aluna estagiária: “Sabes o que está a acontecer? Consegues explicar?”

L: “É Iman.”

Aluna estagiária: “O que quer dizer o facto de ser íman?”

L: “Consigo apanhar todos os objetos.”

Aluna Estagiária: “Será que dá para apanhar todos?”

Nota de campo 23 de maio de 2019

A aluna estagiária lançou-lhe o desafio, depois de perceber que um instrumento que achava ser de metal e não o ter conseguido agarrar, que procurasse na sala o que de facto conseguia agarrar ao íman. Durante longos minutos, procurava, efusivamente e mostrava à aluna estagiária cada uma das suas descobertas até que referiu que tinha de comunicar as mesmas aos colegas. Esta afirmação remete-nos para o facto de, havendo o incentivo gradual ao registo, para posterior comunicação, as crianças se vão apropriando e desenvolvendo as competências, autonomamente. O seu comportamento desafia o grupo que, com o apoio uns dos outros, se vai desafiando a comunicar.

Começamos por resumir o que de facto funcionava com o íman e fizemos o registo do mesmo, auxiliando apenas com a escrita de cada material (Figura 25). Terminado o registo, o L. inscreveu-se no mapa de comunicações e partilhou a sua descoberta com o grupo, que se mostrou recetivo às suas conceções e ajudou a que surgissem novas perspetivas.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

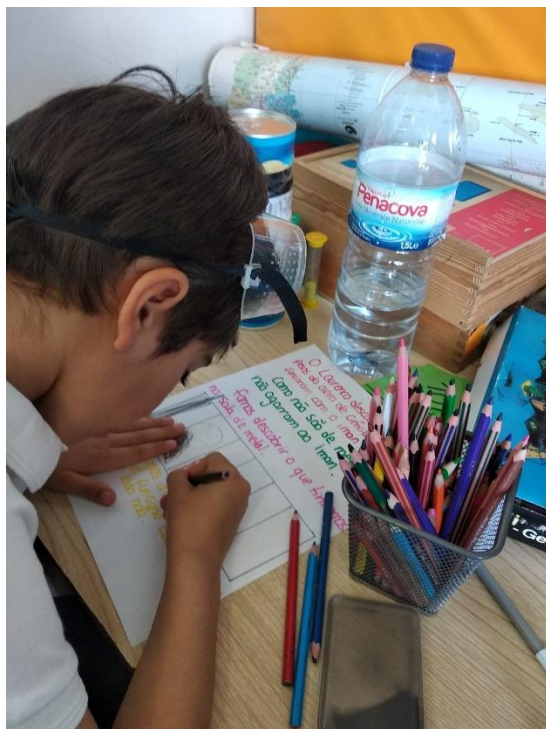


Figura 25 Registo da Produção do L.

Nessa mesma semana, a M.L e a M.L exploravam a área de ciências e matemática através do cuisenaire (Figura 26), que se caracteriza por ser um instrumento constituído por barras coloridas criadas com o objetivo de ajudar a criança a construir conceitos básicos de matemática.

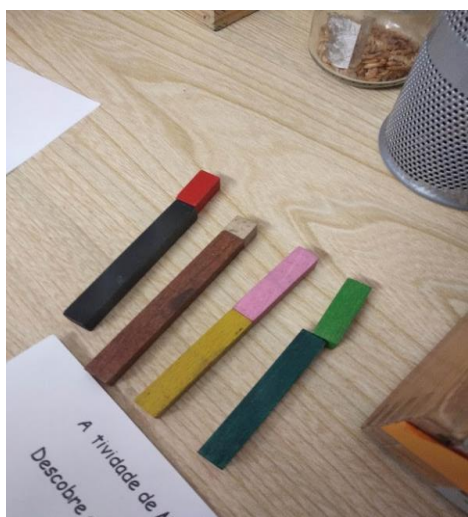


Figura 26 Brincar/ Explorar com o Cuisenaire

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O material Cuisenaire é constituído por uma série de barras de madeira, sem divisão em unidades e com tamanhos que variam da unidade que representa o um até à unidade que representa o dez. Cada tamanho corresponde a uma cor específica. Ao observar o envolvimento destas crianças, a aluna estagiária juntou-se e questionou o par acerca do tinham descoberto. Foram revelando as suas descobertas:

ML: “Com este jogo descobrimos que vamos até ao dez” (M.L) e de seguida afirmaram ter descoberto ML “com estas peças chegamos a esta peça (o número 9)” (M.L).

Aluna Estagiária: “Sabem que peça vem a seguir?”

L: “Podemos contar”.

ML: “Se meter estas peças em cima deste que faz o nove, também consigo ter outro 9.”

Aluna Estagiária: “Muito bem! Podemos descobrir com que mais formas chegamos ao número (nove).

Nota de campo 28 de maio de 2019

Fizeram as construções possíveis e partimos para o registo das mesmas, como representa a Figura 27.

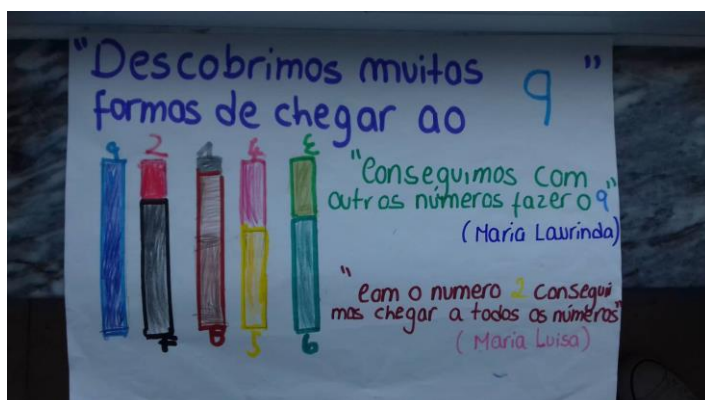


Figura 27 Registo das barras de Cuisenaire

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

No decorrer deste processo foram chamando alguns colegas:

ML: “Nesta área já descobrimos muitas descobertas. “Conseguimos com outros números fazer o nove”

L: “Com o número 2 conseguimos chegar a todos os números”.

Aluna Estagiária: “Querem comunicar?”

L: “Sim. Nós agora vimos sempre para esta área.”

Nota de campo 28 de maio de 2019

De seguida, e após inscrição no mapa de comunicações, o pequeno grupo comunicou ao grande grupo (Figura 28). Aquando o momento da inscrição no mapa de comunicações o grupo auxiliasse nos grupos plastificados para que consigam escrever os nomes no campo destinado ao mesmo. Há também um grande espírito de encorajamento de uns para com outros, no sentido de ajudarem e apoiarem na concretização de cada dificuldade.



Figura 28 Comunicação da produção (com o auxílio do par)

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A aluna estagiária entendeu o desconhecimento que o grupo tinha em relação às potencialidades deste Jogo (como lhe chamaram) e face aos comentários a ambas as produções (Produção dos ímans e produção do cuisenaire), desenvolvemos uma dinâmica em grupo, em resposta aos interesses das crianças.

Na semana que se seguiu, em contexto de reunião da manhã, as crianças foram questionadas sobre qual seria o dia de hoje, ao que todos responderam jogos sociais. Percebe-se, todas as quartas-feiras, que há um especial interesse por este dia, que é destinado aos jogos sociais. Procuram sempre conhecer um jogo novo e envolvem-se bastante para que conheçam as regras de novos jogos que surjam. Desta forma, o interesse foi imediato quando perceberam que faríamos um jogo, o “jogo da pesca”, para jogarmos em grande grupo.

Previamente foi necessário preparar os materiais. O jogo exigiu que fossem desenhadas e plastificadas barras de diferentes cores e que a cada uma delas fosse inserido um íman, remetendo à produção do L.

Com recurso a uma piscina e de forma a criar o ambiente propício para o jogo, preparamos o jogo no recreio (Figura 29). Primeiramente, foram colocadas todas as barras com íman na piscina e algumas que não possuíam íman de forma a tornar a atividade mais desafiadora. Foi pedido que nos sentássemos em roda e a partir daí dividimos o grupo em pequenos grupos de 3 e de 4, procurando manter equipas equilibradas e coesas. Distribui-se uma cana por cada um dos grupos e materiais como canetas de cor e uma folha branca, para cada grupo criado, para iniciarmos o jogo.



Figura 29 Momento de Reconhecimento de Material

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A aluna estagiária começou por explicar (representado na Figura 30) algumas regras do jogo, nomeadamente que teriam de ir trocando a vez do pescador e que enquanto um pescava, os outros elementos da equipa teriam de apoiar este elemento para saber o que deveria pescar e assim concretizarem cada desafio proposto.



Figura 30 Explicação das regras ao grupo

Os desafios passavam por: Qual a barra maior?; Qual pensam ser a barra mais pequena?; Identificar uma barra que fosse menor que a laranja mas mais pequena que a verde?; organizar as 10 barras por ordem crescente e ainda, quantas barras azuis conseguíamos colocar na barra maior (laranja).

Entre cada um destes desafios, foi solicitado à equipa de sala que apoiasse os diferentes grupos na elaboração de cada desafio proposto.

Apercebendo-se da dificuldade dos grupos em executar a representação de cada um dos desafios nos espaços criados na folha para esse efeito (Figura 31 e 32), a aluna estagiária contou com o apoio da equipa para chegar a cada uma das dificuldades sentidas.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 32 Registro dos desafios na folha

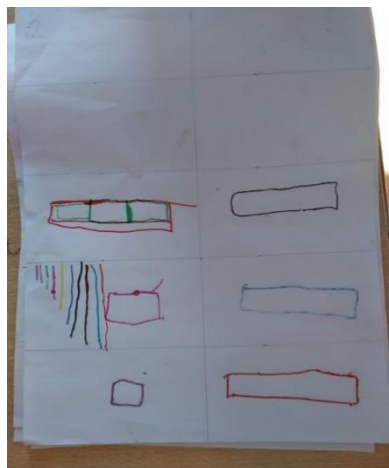


Figura 31 Exemplo de Registro

Em cada intervalo de desafio, a aluna estagiária apoiava igualmente os grupos, no sentido de lhes dar confiança, enquanto mediava a ação, tal como representado na Figura 33.



Figura 33 Apoio da aluna estagiária na atividade

Aquando a solicitação da organização das barras por ordem crescente, referiram,

E: “É da barra mais pequena para a maior”

Nota de campo, 29 de maio de 2019

Enquanto aluna estagiária, foi importante não só observar a envolvimento das crianças na dinâmica, mas também a evolução, notória, dos primeiros desafios para os

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

últimos, no que diz respeito essencialmente, ao tralho em equipa. Perceberam a importância que este tinha para que conseguissem realizar o desafio bem feito, mas também em menos tempo.

Enquanto observadora participante, a maior dificuldade sentida foi o controlo pelo grupo, uma vez que com a envolvimento e entusiasmo para com a atividade nem sempre conseguiam ouvir a aluna estagiária. No entanto, a mesma foi apoiando e alertando para este trabalho de equipa na aquisição do conhecimento. A forma como se organizaram para pescar, faseadamente, e de forma organizada, revelaram autonomia e a capacidade em trabalhar conjuntamente (Figura 34).



Figura 34 Pesca das Barras

Ainda que envolvida na atividade, a aluna estagiária deparou-se com o facto de uma das crianças não ter demonstrado, por momento, interesse em participar na atividade coletiva, por ter de haver a troca de elementar a pescar. Foi necessário conversar e perceber os seus interesses, explicitando a importância de participar, assim como de dar a vez aos colegas para que também eles pudessem participar.

Segundo Vygotsky (1989) é através do jogo que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente. Na escola, o jogo pode ser um instrumento para o desenvolvimento integral dos alunos; no entanto, para que se alcance o desejado e a atividade tenha sucesso é necessário que se defina objetivos.

Assim, é possível entender que a partir de interesses e conceções distintas, por um lado a produção do Íman e por outro da produção do Cuisenaire, e suas respetivas comunicações se alargou o conhecimento matemático ao grupo, partindo de interesses

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

individuais (ou de pequeno grupo). O registo e comunicação permitiram a aquisição de aprendizagens significativas, que se alargou a todo o grupo, a partir de um jogo.

Como forma de registar o processo de cada uma das crianças, registamos posteriormente nos cadernos de escrita de cada criança (elemento que regista os trabalhos e conquistas realizadas por cada criança). Este registo atribui significado à produção e à aquisição de aprendizagens significativas (Figura 35).



Figura 35 Registo nos cadernos de escrita

1.1.3 A apropriação participativa de diferentes conhecimentos

As diferentes formas de conhecimento e compreensão fomentam diferentes modos de pensar, descobrir ou agir e de examinar o conhecimento. (Folque, 2014, p.80)

Segundo Niza (2012), a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais por parte dos alunos. É com base neste, que é um dos sete princípios de estruturação da ação educativa, que se dinamiza mais uma atividade dirigida ao grupo (Grupo II), partindo, neste caso, do individual.

O F., após inscrição na área da Matemática, explorava a mesma, no sentido de brincar com os materiais disponíveis, de forma a poder criar e alcançar novas descobertas de materiais. Nesta fase, do brincar, “e sem ter consciência disso, a criança

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

adquire os hábitos necessários ao crescimento intelectual, como por exemplo, o da persistência, tão importante para a aprendizagem”. (Bettelheim, 1987, p.36). Segundo Bettelheim, B (1987) o brincar surge assim como forma de a criança se preparar para o futuro e para os seus desafios.

Nos largos minutos que se passaram, o F. explorava o ábaco, no sentido de criar conjuntos de cores. Aquando a observação da aluna estagiária, atenta e dirigida, aproximou-se na tentativa de perceber o seu pensamento pois os “alunos devem aprender a comunicar matematicamente” (Folque, 2006 p. 11), exigindo da mesma um questionamento oral de forma a levá-lo a pensar e a comunicar as suas ideias, “ouvindo e encorajando a sua liberdade de expressão e as atitudes críticas (Idem).

F: “Se separar estas cores, tenho sete azuis e três amarelos.

Aluna estagiária: “Que outra descoberta fizeste?”

F: “Se separar as cores, tenho cinco desta cor e cinco de outra”

Aluna estagiária: “Com quantos números ficas no final”

F: “Assim ou assim (apontando) fico sempre com dez.”

Aluna Estagiária: Será que conseguimos chegar de outra forma? De que mais formas podes fazer para ter dez na mesma?”

F: “Vamos ver”

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019

Foi o despertar para o que conseguia ou descobria o que podia fazer. O F. procurou fazer de todas as maneiras e foi mostrando qual o seu pensamento, de forma a que entendesse também. Desta, e de outras formas, permite-se que as crianças “se sintam escutadas, respeitadas e onde se possam afirmar enquanto atores sociais” (Botelho, 2014, p. 12) – Figura 36

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 36 Evidência do que descobre no momento de brincadeira

Ao longo das suas descobertas, foi sugerido por parte da estagiária, que registasse as suas evidências (Figura 37) e se inscrevesse no mapa de comunicação, de forma a apresentar o seu registo ao grande grupo (Figura 38). Através deste processo, que acontece desde a presença da aluna estagiária no campo, cria-se um contexto educativo que “dá às crianças, a possibilidade de conversar, serem ouvidas, questionar os outros, serem curiosas” (Vala & Guedes, 2015, p. 53) e terem oportunidade de transportar essas aprendizagens para o grupo.

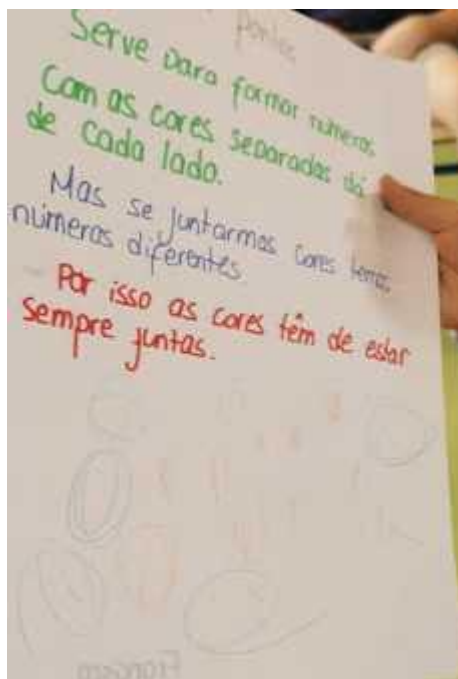


Figura 37 Registo da produção, com o apoio do adulto

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Durante o registo, que atribui confiança ao trabalho desempenhado pela criança, a mesma procura a aprovação do adulto, uma vez que não está familiarizada com o processo. Aqui, é momento de reflexão, por parte da estagiária que procura perceber se deve intervir de imediato ou ficar em silêncio, até que a criança a procure. Nestas situações, é importante que o momento se desenrole, no entanto, como forma de dar coragem à criança, importa avançar com uma palavra ou gesto, promovendo a sua autonomia e pensamento, de forma fluída.

À semelhança de todos os outros dias, o momento que antecede o almoço é o das comunicações, onde crianças, inscritas no mapa, comunicam as suas produções.



Figura 38 Tempo de Comunicações

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Após a partilha, é dado tempo às crianças para que possam conversar e “pensarem juntas, para formarem parcerias de trabalho, para poderem exprimir e confrontar as suas ideias com as ideias dos outros”. (Vala & Guedes, 2015 p. 62) Nestes momentos de Perguntas ou Comentários, o papel do adulto é o de dar tempo ao desenvolvimento das mesmas, questionando e apoiando a construção de um discurso compreensível às outras crianças (Figura 39).

A: “Eu gostei muito do teu trabalho. Não fizeste nada à pressa, que eu vi-te a fazer.”

L: “Eu gostei. Tu foste para a área da matemática e nunca vais. Só gostas de ler histórias.”

I: “Parabéns, mereces uma salva de palmas!”

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019



Figura 39 Comentários à produção

À medida que surgem comentários, vão-se desencadeando, com o incentivo também por parte do adulto, novas propostas para o grupo, que conduzem a novas aprendizagens.

Aquando a apresentação da sua produção,

F: “Olhem, se eu separar posso ter números diferentes, mas as cores têm de estar sempre juntas”.

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O seu comentário, juntamente com as concepções que surgiam, levou a estagiária a questionar o grupo do que os fazia lembrar o facto de as cores terem de estar sempre juntas. Desenrolou-se o diálogo em grupo, até que, em seguimento aos seus comentários e descobertas feitas pelo grupo, foi proposto, por parte da aluna estagiária, a criação de um dominó para o grupo.

E: “Um dominó é aquele em que temos de juntar as peças.”

G: “Eu tenho esse jogo em casa, mas na escola não temos. Posso trazer o meu para vermos como L: “Eu sei qual é, temos de juntar as peças que são iguais para ficarmos sem peças.”

I: “E assim ganhamos, porque ficamos sem nenhuma peça.”

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019

A aluna estagiária procurou saber o que mais sabiam sobre o tema, criando “pontes entre o já conhecido e o novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Vala & Guedes, 2015, p. 62).

Em reunião da manhã, a aluna estagiária, questionou as crianças acerca do que e como queriam desenvolver o dominó, pedindo-lhes para explicar como e porquê, proporcionando momentos que exigia que elaborassem e organizassem o seu pensamento, tomando a consciência do que sabem e ouvindo os seus interesses. Consequentemente, a criança partilha o seu pensamento, não aceitando apenas como suas, as respostas que eram dadas pelos outros, conseguindo explicá-las (Figura 40).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 40 Conversa com o grupo acerca da atividade

Primeiramente foi necessário definir, em grupo, quais as cores a atribuir a cada número, para que pudessem fazer a correspondência não só da cor, mas também aos números, tal como representado na Figura 41.

Definiu-se de seguida quais os materiais a usar e a forma se iria desenvolver o dominó. Com recurso a espátulas de madeira e a tintas, elaboramos conjuntamente, as peças do dominó (Figura 42).



Figura 41 Escolha das cores do dominó

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 42 Pintura das peças do dominó

Durante a observação e apoio na execução da pintura, a aluna estagiária constatou o apoio das crianças mais velhas para com as crianças de idade inferior, num ambiente de cooperação e respeito pelo outro. O adulto, ao criar diferentes níveis de aprendizagens neste tipo de proposta, desafia as crianças e não deixar que outras possam vir a sentir-se frustradas por não atingirem o que acham ter de atingir. Neste sentido, também o grupo de crianças é sensibilizada para que acompanhe os pares, fomentando a interajuda entre as crianças (Figura 43).



Figura 43 Interajuda entre pares

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Terminado o dominó, já com as respetivas cores e números, conversamos, em grupo, acerca das regras que sustentavam o jogo. A maioria do grupo já conhecia, no entanto, era notório que as regras não eram reconhecidas por todo o grupo. Para espanto da aluna estagiária, aquele que parecia o processo mais simples (da explicação das regras) tornou-se o mais desafiante. Aquando o domínio pelas regras do jogo, de forma a dificultar a quem já dominava o mesmo, foi desafiado que se regessem pelos números referentes às cores, fazendo a contagem dos mesmo (Figura 44).

F: “Olha Marta, se fizer este mais este dá oito.”

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019

A situação levou a que a estagiária os fosse desafiando e propondo novas contagens, de forma a que pudessem desenvolver o cálculo através de um jogo (Figura 45).



Figura 44 Jogo do Dominó



Figura 45 Correspondência a partir do número

No fim da atividade foi necessário avaliar o trabalho e perceber junto das crianças qual o seu grau de satisfação face à mesma. Isto porque num modelo como o

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

do Movimento da Escola Moderna, “avaliamos o trabalho e a dimensão moral de todas as atitudes e comportamentos.” (Niza, 2012 p.56). Como forma de registar todo o processo é importante desenvolver com um grupo um registo (Figura 46) com elementos fundamentais como: como surgiu, o processo e o feedback das crianças:

V: “Eu gostei, conseguimos fazer as contas.”

M: “Eu gostei de pintar.”

A: “Gostei mais de escrever os números. Não conseguia fazer bem o dois, agora já consigo.”

L: “Eu acabei o jogo primeiro de todos.”

Nota de Campo 20 de Outubro de 2019



Figura 46 Registo em grupo

Este é um registo desenvolvido com e para o grupo, que tem uma especial vontade em convidar os pais a entrarem na sala para que possam ver o que desenvolveram durante a semana. O registo é feito com o grande grupo, que vai explicando todo o processo ao mesmo tempo que o adulto regista e orienta o mesmo, com o objetivo de ficar claro. “Ao serem capazes de participar, de ter voz é dada às crianças a oportunidade de experienciarem um ambiente democrático” (Botelho, 2014, p. 14). Para que as crianças identifiquem os momentos, são colocadas fotografias ao

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

longo de todo o registo, quer permitem à criança ler as mesmas e perceber a cronologia dos momentos (Figura 47).

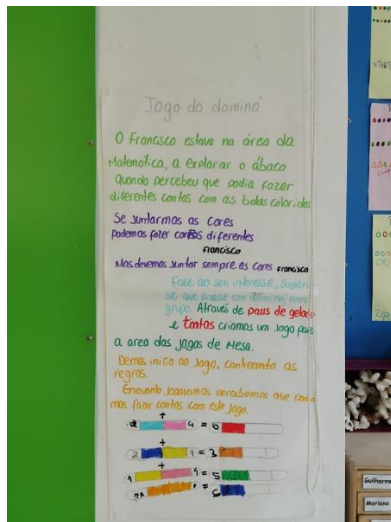


Figura 47 Registo da atividade exposto

Como forma de acompanhar o seu processo escolar, realizamos um registo individual, nos cadernos. Primeiramente foi necessário contextualizar e de seguida foi sugerido que escolhessem as peças para fazer a contagem das mesmas e ilustrar nos respetivos cadernos. Começaram por escolher as peças, fazer a contagem e passar o registo para o caderno. Este registo é feito por todo o grupo, individualmente, uma vez que, à semelhança de todas as outras dinâmicas, o grupo participa como um todo. Este é um elemento de avaliação, da parte deles, ajudando na consciencialização do que foi feito por cada um deles, evidenciando o seu envolvimento (Figura 48). Desta forma, e segundo um dos pressupostos do MEM, as crianças “assumem a responsabilidade da partilha, através da participação na mesma.” (Botelho, 2014, p. 11).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 48 Registo individual no caderno

À semelhança da prática desenvolvida até então, também esta surgiu do tempo de brincadeira, destinado à exploração de uma área. Neste caso, partindo da Matemática, a aluna estagiária questionou e incentivou à produção do pensamento da criança, incentivando e mediando no momento das comunicações. Partindo dos interesses da criança, surgem propostas para o grupo, que alargam o pensamento e regem a prática desenvolvida.

1.1.4 Aprender através de interações

“A linguagem constitui o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2014, p.89)

O V. e o T. (Grupo II) exploravam a área da oficina da escrita, que até então era usada, maioritariamente para usufruto do computador. Nesta área, têm à disposição uma

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

panóplia de materiais e ferramentas para exploração da mesma. O interesse pela inscrição nesta área, da oficina da escrita, surge com a descoberta de um material, numa primeira instância desconhecido, que lhes permite calcarem as letras diretamente para a folha (Figura 49).



Figura 49 Exploração da área da oficina da escrita

Entenda-se aqui inscrição como o momento em que a criança escolhe qual a área que quer explorar e a regista, neste caso com um círculo, no mapa das atividades, que medeia a escolha e exploração de cada uma das áreas. (Figura 50).

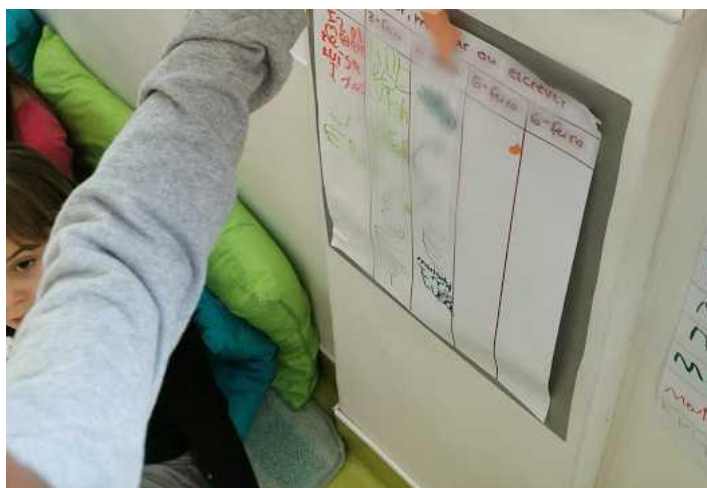


Figura 50 Inscrição no mapa de comunicações

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A partir deste, cada um explora a área e os materiais escolhidos, construindo conhecimentos e interações sociais entre os outros elementos do grupo. Este e outros mapas conhecidos como instrumentos de pilotagem servem de apoio à regulação e avaliação do trabalho desenvolvido nas diferentes áreas.

Através da observação atenta da estagiária, que se aproxima como forma de perceber o que estão a desenvolver, o V. e o T. começam por mostrar o que até então tinha sido desenvolvido. Incentivados pela estagiária, começam por procurar nos ficheiros à sua disposição, o que podem reproduzir, como forma de não estarem a calcar apenas letras sem qualquer intencionalidade (Figura 51).



Figura 51 Procura nos ficheiros

Depressa definem qual as categorias que pretendem representar e dão início a um registo, desta vez já estruturado e pensado. O papel do educador “radica assim no estímulo e na desocultação, no desafio e no apoio.” (Guedes, 2011, p. 11). Uma vez que através de um diálogo encorajador e bem encaminhado, as crianças se sentem desafiadas e procuram querer fazer mais e de outra forma, explorando caminhos desconhecidos.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Para o tempo de comunicação, a estratégia adotada foi a ilustração dos elementos escritos como leão, lontra, como forma de conseguirem fazer a associação das palavras com os animais, tanto quem comunicava como a plateia. (Figura 52).



Figura 52 Associação de palavras com a figura

Sendo as comunicações para o grande grupo, independentemente de esta ser uma produção individual, a pares ou pequeno grupo, é necessário que também este as entenda (Figura 53).

Um dos princípios pedagógicos deste modelo é justamente, “o facto da informação recolhida/construída ser partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação de saberes e das produções dos alunos”, dando sentido à partilha de saberes.

Sendo a comunicação um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto “fator de desenvolvimento mental e de formação social.” (Fernandes, 2010, p. 3), é importante que este seja um momento inserido na agenda semanal, de forma a fazer parte das suas rotinas. Desta forma, as crianças atribuem-lhes responsabilidade e consequentemente autonomia para a inscrição nestes momentos e consequente comunicação.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 53 Comunicação da produção

Percebemos em grande grupo, através de uma partilha de interesses, que a

J: “Eu também fiz uma foca com essas letras.”

E: “Sabes, o cavalo é o único animal que dorme em pé.”

F: “O leão vive nas savanas.”

Aluna estagiária: “Os animais que os amigos apresentaram, vivem todos na savana?”

T: “Não. A foca vive no mar. Ai, no oceano.”

I: “É a mesma coisa.”

Nota de Campo 5 de Dezembro

vontade de saber mais sobre animais prevalecia:

A estagiária, como futura educadora, mediou a discussão acerca das convicções de cada um e, atenta às vozes das crianças, propôs que soubessem mais sobre os animais e as suas características, visto ser do interesse do grupo. “A promoção das aprendizagens em interação comunicativa permite que as crianças transformem os

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

processos internos de desenvolvimento dos outros nas suas aquisições internas através desta mesma interação. (Fernandes, 2010, p.8).

Neste sentido, e em grande grupo, questionou as crianças acerca do que poderíamos fazer para promover a aprendizagem ao grupo:

V: “Podíamos fazer um teatro de fantoches.”

E: “E ir apresentar à sala da Xana, como fizemos no Halloween.”

Nota de Campo 5 de Dezembro

Criado o ambiente para que as crianças pudessem falar, dizer o conhecimento e pô-lo a circular para o grupo, fez com que as ideias fossem surgindo. Decidiu-se, conjuntamente, que seria o jogo do quem é quem, juntamente com um livro com as características dos animais, como apoio ao mesmo. Começamos por definir onde encontraríamos a informação para sabermos o que gostaríamos de saber acerca dos animais:

MF: “Hoje é dia de irmos à biblioteca buscar os livros”

MC: “Podemos ir ao computador, já está a funcionar”

M: “Temos livros dos projetos que podemos usar”

Nota de Campo 5 de Dezembro

Definida a estratégia a usar, começamos pela biblioteca, que exploramos incansavelmente e descobrimos livros que nos dariam informação e outros que seriam para contar histórias (Figura 54). A conjugação das diferentes pesquisas deixa claro de que “o conhecimento metacognitivo requer envolvimento ativo do aprendiz na aprendizagem.” (Ribeiro, 2003, p.113).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 54 Procura de livros na biblioteca

Já com a informação escolhida, subimos à sala e organizámos um pequeno grupo com as crianças que manifestaram interesse em participar. Nesta fase foi necessária a negociação com os diferentes elementos grupo, visto existir uma grande vontade em participar. Desta forma, definimos grupos de trabalho, uns para o período da manhã e outros para o período da tarde, como forma de responder aos interesses das crianças.

A realização do livro dos animais surgiu muito naturalmente, uma vez que à medida que iam descobrindo animais iam questionando a aluna estagiária da possibilidade de fazer o desenho desses animais. Foram assim explorando e fazendo a representação.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Aluna estagiária: “Esse que tu estás a fazer, sabes onde vive?”

V: “vive na savana, é como a chita. Olha, vou fazer a chita”

A: “Marta, posso fazer o pato?”

Aluna estagiária: “Podes claro. Mas o pato é um animal que se desloca como?”

A: “É do ar. Ele voa”

E: “Não, ele nada”

Nota de Campo 5 de Dezembro Apêndice

Esta foi uma das muitas conversas que iam surgindo aquando a exploração dos livros. Foram levantadas questões que levaram a que o grupo tivesse de pesquisar recorrendo ao computador como forma de completar a pesquisa e dar resposta a todas as questões. Este reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo.

Durante este momento, foram ilustrando os diferentes animais em folhas brancas (Figura 55). Aquando o término da escolha dos animais, avançamos para a categorização dos mesmos segundo o seu habitat. Definimos as cores para cada um dos habitats e com diferentes grupos de trabalho, demos início à construção do livro. Um grupo completavam o livro com mais animais, outros escolhiam um material para ilustrar cada uma das folhas e outros, com o apoio do adulto, iam recolhendo informação necessária acerca dos animais.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 55 Ilustração dos Animais

No dia que se seguiu a M.C partilhou no momento da reunião da manhã, onde crianças se inscrevem no “quero mostrar, contar ou escrever” como forma de poderem partilhar ao grupo algo proveniente de casa (Figura 56). Foi num destes momentos de partilhas de saber e vivências que a M.C nos brindou com um livro acerca dos animais. A estagiária questionou-a acerca do que pretendia fazer com o livro. Depressa referiu ser um livro para usarmos no projeto dos animais, mas que era especial pelo facto de podermos tocar e senti-lo.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 56 Inscrição no mapa "Quero contar, mostrar ou escrever"

Partindo das ideias também dos amigos, escolheu dois elementos do grupo para irem até ao berçário para que pudessem contar e mostrar a história aos bebés. Foi um momento de grande envolvimento, de quem levou o livro, mas também de quem escutou a história. Sem planeamento, uma das crianças foi contando a história, outra mostrava e uma terceira ia alertando os bebés para que pudessem observar e tocar, mostrando grande preocupação para com os mesmos.

Fruto desta visita, que revelou muito entusiasmo por parte dos bebés e o constante interesse na realização de fantoches, decidimos, em grupo, desenvolver fantoches de animais para posteriormente oferecermos ao berçário.

Conjuntamente definimos o quais os fantoches escolhidos e quais os materiais que dariam vida aos animais, trabalhando de forma cooperada entre alunos e educador, na gestão do currículo, de forma democrática, através das vozes de ambos.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

E: “Podemos fazer animais diferentes do livro, assim fazemos mais animais”

I: “Mas é muito difícil, temos de fazer eles mexerem”

Nota de Campo 6 de Dezembro de 2019

Definido o caminho, avançamos com a construção de três fantoches: o peixe, o cavalo e o pato. (Figura 57). Cada um iria ser construído com um material distinto, que os fizesse sentir uma nova sensação. No peixe, com recurso a lantejoulas, criamos as escamas; no pato, através da colocação de penas, e no cavalo, com lã, a crina do mesmo, fazendo assim a sua representação mais real. (Figura 58) Damos assim a oportunidade ao Berçário de poderem adquirir fantoches que lhes transmita diferentes sensações, sendo eles do tato.

Aquando a criação dos fantoches, tivemos a visita da professora orientadora que questionava o F. se não queria juntar, ao cavalo, uma trança, ao que este prontamente lhe respondeu que não. Disse, de seguida, à aluna estagiária que se colocasse uma trança, que deixaria de ser um cavalo, que seria uma égua. Revelou assim a aquisição da informação partilhada ao longo da semana. Face às evidências, é perceptível a transmissão de conhecimentos para o grupo, partindo de algo que inicia como sendo apenas individual.



Figura 57 Construção dos Fantoches

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 58 Representação Fantoques

Num outro dia da semana demos continuidade ao livro, visto que qualquer uma das atividades exigia a presença constante do adulto, foi necessário fazê-lo faseadamente. Mais uma estratégia adotada.

Tendo como pontapé de saída as informações que tínhamos reunido com a pesquisa, escrevemos, no mesmo, as informações que tínhamos: Qual o meu nome?; Quantas patas tenho? O que como? Qual o meu revestimento?

O educador deve não só reger-se pelos interesses das crianças como também pelas necessidades das mesmas. Face ao facto de, em trabalho participado, este ser um grupo agitado fruto de não conseguir controlar o entusiasmo face às atividades dirigidas, tornou-se necessário criar um jogo, com regras, para trabalhar este aspeto em sala.

Procedemos à construção do jogo do quem é quem, Figura 59, dando uso ao livro dos animais, que tinha toda a informação necessária para que conseguissem participar ativamente no jogo. Através de cartões e tintas, tornamos a pintar fundos relativos aos habitats dos animais e colamos os respetivos animais nesses mesmos cartões. De seguida, elaboramos a base do jogo e falamos sobre as regras do mesmo. Como o objetivo de suportar o jogo, construímos um livro com a informação relativa a cada um dos animais (Figura 60).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 59 Construção do Jogo Quem é Quem

Construídas as ferramentas necessárias ao jogo. Começamos por fazê-lo, em grupo, faseadamente e a envolvimento foi evidente, uma vez que aquele era o espelho do que tínhamos feito durante aquele período, que se iniciou com uma partilha individual. A partir da sua comunicação surgiram novas atividades dirigidas que culminaram em aprendizagens significativas para o grupo.

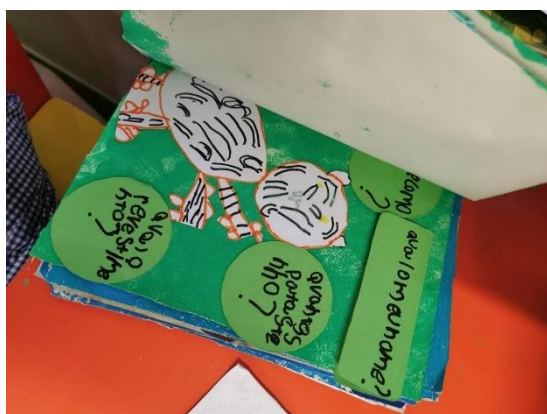


Figura 60 Construção do livro de apoio ao jogo

O grupo, finalizada a atividade dirigida, decidiu partilhar os fantoches com o grupo do berçário, uma vez os mesmos, foram pensados para esse efeito (Figura 61). Foram estrategicamente desenvolvidos, com elementos para a exploração das crianças dessas idades.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”



Figura 61 Partilha dos fantoches com o berçário

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo V

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Conclusões

1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa

Neste último capítulo, retomam-se as questões de investigação e discutem-se as conclusões da investigação em estudo inserida numa pedagogia do Movimento da escola Moderna (MEM), que salienta a “aprendizagem individual estruturada pelo contexto sociocultural em que decorre.” (Folque, 2014, p.68).

Assente numa metodologia de investigação sobre a própria prática, sendo o investigador suportou o “o aprendente nas suas perspetivas e expetativas” (Brophy, 1998; Claxton, 1999 citado por Folque, 2014, p. 89), com o cumprimento do objetivo primordial de incentivar as crianças a momentos de autorreflexão sobre as suas produções e ao seu transporte ao grupo. Num seio de aprendizagem onde ocorrem “novas aptidões e conhecimentos” (Folque, 2014, p. 67) a criança desenvolveu competência da apropriação do que se realizou a partir das interações sociais com os pares e o grande grupo.

Sendo a questão de investigação “Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?” replicaram-se as questões relacionadas com a importância de um brincar apoiado e incentivado pelo adulto, como forma de comunicar e chegar ao grande grupo. A ação de brincar, foi ao longo da investigação “uma fonte de diversas descobertas para a criança” (Pinto & Sarmiento, 1997, p.42). O brincar foi assim o início do processo desenvolvido desde esse momento ao culminar nas aprendizagens coletivas. Sendo esta uma forma como a criança explora o mundo, foi possível aferir que os momentos após a escolha da área a explorar no mapa de atividades permitiram “experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento, 2007, p. 42).

A comunicação surgiu ao longo de toda a prática como um “meio de desenvolvimento social e cognitivo que integra processos de construção cooperada da cultura (Niza, 1998, p. 365). Como tal, a investigação foi desenvolvida num clima de livre expressão “para que as crianças não se sintam policiadas na conversa, escrita ou outras atividades representativas e artísticas que realizam” (Niza, 1998, p.79). No

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

terreno, foi possível observar crianças a brincar e explorar por iniciativa própria com prazer e interesse e acima de tudo com um sentido criativo e expressivo do que procuravam representar. A comunicação surge nas primeiras interações em pares, passando posteriormente à interação adulto – criança (aquando o registo), até chegar ao grupo, sobe a formação de interações constantes acerca de concepções, pensamentos e sentimentos.

O incentivo ao registo de produções, promoveu e sustentou novas práticas ao grupo, a partir das suas comunicações. Criaram-se circuitos de comunicação que possibilitaram a motivação e ampliação tanto para dinâmicas futuras por parte das crianças como para forma de estratégia privilegiada de aprendizagem. A representação das suas conexões, permitiu “a tomada de consciência das suas experiências e a reflexão sobre a ligação entre finalidades, processos e produtos, utilizando uma linguagem de autoavaliação e autogestão, um processo essencial para aprender a aprender (Pramling, 1996; Watkins et al, 2002, citados por Folque, 2014, p.302).

No que concerne ao educador, foram desenvolvidas estratégias para que as interações do mesmo com a criança pudessem ser consideradas como “determinantes para a aprendizagem sustentada e aprofundada” (Pramling, 1996; Siraj-Blatchford et al, 2002 citado por Folque, 2014, p.89). No terreno, o investigador apoiou os circuitos de comunicação, assente na comunicação dos interesses, ideias e problemas das crianças e na negociação de futuros desenvolvimentos “(...) e documentação das experiências de aprendizagem das crianças e sua exposição”. (Folque, 2014, p. 365)

A investigação e os seus contextos, remeteu para o facto de um ambiente de comunicação carecer de fatores que sustentem as comunicações que nela ocorrem. Esta realidade exige que o adulto adote estratégias, nomeadamente, a capacidade de criar empatia, de escutar as crianças e de as envolver num pensamento partilhado sustentado, o fazer com que cada criança se sinta respeitada incluída e dar todas as possibilidades de se expressarem no grupo, a capacidade de negociar sem manipular, a promoção de interações das crianças entre si, a capacidade de adaptar as expectativas e desafios às necessidades das crianças e de “colocar andaimes” adequados, o modo como se utilizavam as perguntas e o feedback nas interações e por último, ainda na forma como se estruturavam as interações (Folque, 2014).

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

O contributo das crianças face às suas e outras produções, foram essenciais não só para compreender as suas conceções como para despoletar novas aprendizagens em sala.

Sendo importante avaliar a forma como as crianças se envolveram na dinâmica de sala, os seus interesses e as suas expetativas, de forma a intervir sempre que necessário, formular e explorar novos caminhos para a reformulação de práticas, a investigação exigiu uma constante observação participativa por parte da aluna estagiária. A observação foi inicialmente mais descritiva, permitindo obter uma perspetiva geral de aspetos sociais, interações e dos acontecimentos no terreno. Posteriormente, exige-se uma observação mais focada, fundamentada com a análise dos dados primeiramente recolhidos para uma observação mais seletiva, com o objetivo de sustentar a problemática em estudo.

Com o intuito de ampliar novas aprendizagens, num processo constante de aprender a aprender, o âmbito da investigação, foi analisado e repensado à medida que o grupo assim o exigia. Este enfoque permitiu o estudo das organizações das práticas sociais, dos instrumentos utilizados e das interações ocorridas como forma de atribuir significado em ambos contextos. As estratégias adotadas para apoiar a participação da criança na reflexão e regulação das suas experiências, permitiram a construção de um discurso regulador e promoção das aprendizagens das crianças do grupo. As atividades dirigidas pela aluna estagiária, fruto do tempo de comunicações e das suas consequentes interações, permitiram às crianças “evoluírem de uma escolha impulsiva e imediata das atividades para um planeamento intencional” (Folque, 2014, p. 307), proporcionando-lhes aprendizagens ricas e estimulantes.

A análise dos dados, cruzou as observações coletas, as conceções dos participantes e suas produções, notas de campos, as narrativas Supervisivas e documentação fundamentada, que foram frutíferas para esclarecer a prática, dar sentido à mesma e conferir validade às conclusões da investigação em estudo.

A investigação, que visou evidenciar como as produções individuais, através do brincar, se transportam para aprendizagem em grupo, atingiu os objetivos definidos, a partir de uma prática direcionada para a criança como um todo, apropriando-se do ato de participar e do seu conteúdo. Foram eles, o incentivo à apropriação, por parte da criança, da autorreflexão das suas produções, a promoção do processo de aprendizagem

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

através da linguagem e da comunicação, a promoção da negociação e criação de novos significados ao grupo, partindo de produções individuais e consequentemente a promoção das aprendizagens do individual para o grupo.

Através da análise de todo o percurso, em parceria com os vários atores sociais, é possível constatar que os objetivos delineados foram atingidos, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo.

O estudo sugere a importância da atribuição de valor aos processos de construção de significados a partir de interações que ocorram no grupo como impulsionador de novas aprendizagens, tornando mais preceituosas as condições necessárias para assegurar a comunicação e construção conjunta de conhecimentos, que exigem do educador a apropriação de estratégias em uníssono com as comunidades de aprendizagem.

1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

A necessidade de traçar um caminho integrador e complexo, assente numa perspetiva socio-construtivista e repleta de saberes, sustentaram a aluna estagiária no seu desenvolvimento como futura profissional, no sentido de, ser “capaz de se adaptar/moldar a uma pluralidade de contextos e de promover adequadamente a ativação do desenvolvimento global das crianças” (Barros, 2007; Oliveira, 2001; Vasconcelos, 2001)

Com o objetivo de ser competente, atuando de forma eficaz face às diversas situações, a prática profissional desenvolvida sustentou-se em conhecimentos científicos e adaptou-se às diferentes características e interesses da criança. É primordial que como futura educadora intervenha de forma a estimular e expandir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, organizando e criando um ambiente onde todos têm voz e são reconhecidos como agentes ativos do seu próprio conhecimento. A observação, registo, organização e avaliação da informação obtida ao longo do tempo destinado ao estágio foram elementos imprescindíveis no sentido de desenvolver e implementar novas e adequadas dinâmicas ao grupo.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

A promoção de novas aprendizagens exige que o educador apoie e medie os momentos de interação em grupo de forma a, indiretamente, criar um ambiente rico e estimulante assim como desafiar e atribuir sentido às concepções das crianças. Segundo Machado (2002) esta competência aponta para a junção de três elementos: “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”, que serviram de alicerces ao desenvolvimento de mestrias por parte da aluna estagiária enquanto futura educadora.

A definição de um perfil do profissional de educação gira assim em torno de um saber-fazer sólido, teórico e prático de forma a possibilitar a tomada de decisões e se ajustar aos diferentes contextos a que é submetido.

Segundo Wells (2001), o próprio conhecimento é co construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos, professores, (...) e membro da comunidade circundante (citado por Folque, 2014, p. 89). Nesta perspetiva onde a educação surge como um processo dialógico, foi determinante o trabalho conjunto com a educadora cooperante, que apoiou e desafiou com o objetivo de encontrar e correlacionar as dinâmicas propostas com os interesses da criança, como conhecedora que é dos mesmos. Partindo deste pressuposto de reflexão constante, sustentada e aprofundada, trabalhamos conjuntamente para planejar e discutir numa crítica construtiva e orientada para as necessidades do grupo. A autonomia permitida nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes concederam à aluna estagiária a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o seu percurso académico e desafiar-se em ações capazes de atender às características do grupo.

Com o objetivo de melhor conhecer o grupo e cada criança particularmente, a aluna estagiária concentrou-se em estabelecer relações afetivas com as crianças, cingindo-as a um ambiente de confiança e liberdade, onde a criança se expõe e se envolve, apoiada e incentivada pelo adulto.

Nesta perspetiva baseada pelo respeito entre o investigador e os sujeitos da investigação, asseguraram-se os “direitos, sensibilidades, conhecimentos e interesses” (Spradley, 1980 citado por Folque, 2014, p.135) de todos os intervenientes num ambiente de honestidade e clareza face aos métodos e objetivos da investigação.

Como forma de conceber estes princípios, a aluna estagiária refletiu incessantemente acerca da “sua posição, identidade e o modo como percebe os

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

sujeitos – como sendo conhecedores e competentes” (Hammersley, 1999, citado por Folque, 2014, p.135)

As questões da investigação foram igualmente articuladas e debatidas com a educadora cooperante com objetivo de clarificar qual o papel desempenhado pela investigadora.

Por meio deste estudo, a aluna estagiária analisou, refletiu e recriou novas práticas na construção da sua identidade profissional, levando à “permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística e interativa.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 43).

Concluiu-se que as tendências deste processo gradual de aprendizagem, foi marcado pela influência direta dos contextos vividos, que contribuíram para a formação de uma futura educadora capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Capítulo VI

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

1. Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa. Universidade Aberta.

Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Azevedo, N. R., Van der Kooij, R., & Neto, C. (1997). Brincar: O que pensam os educadores de infância in C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 99-117). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de Creche: Ideias e Práticas*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto.

Baquero, M. (2011). *A capital social e empoderamento como construtores de cidadania plena em sociedades em desenvolvimento*. São Paulo: Summus. p.231-254.

Bettelheim, B. (1987). *A good enough parent*. New York: Alfred A. Knopf.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Botelho, M. (2014). *Direitos de participação das crianças: estudo de caso num jardim de Infância em contexto do movimento da escola moderna* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bruner, J. (1996), *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70

Burnafor, G (2001). *Rethinking Professional Development: “Action Research” to Build Collaborative Arts Programming*. University of Maryland, College Park

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In: D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London; New Delhi: Sage, p. 35-75.

Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141–154.

Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.

Clough, P., & Nutbrown, C. (2007). *A Student's Guide to Methodology*. (2nd ed). London: Sage Publications, Ltd.

Coelho, M. F. D. A. (2009). *O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: Uma questão de avaliação?*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do vale do Itajaí. Itajaí. Brasil.

Correia, M (2009). A observação participante enquanto técnica de Investigação *Pensar enfermagem*. Vol. 13. Nº 2

Cousinet, Roger (1950). *L'Education Nouvelle*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Coutinho, P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol XIII

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica

Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Duarte, T. 2009. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: [http:// www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf). Acesso em: 05/12/2013.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, M. (2010). *Educação em saúde: perspectivas de uma equipe da Estratégia Saúde da Família sob a óptica de Paulo Freire*. Universidade Federal de Santa Catarina.

Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A new Area of Cognitive – Development Inquiry. *American Psychologist*, (5) 34.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12.

Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.113-138) Porto: Porto Editora.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Formosinho, J. & Araújo, J. M. (2007). Anônimo do século XX: *A construção da pedagogia burocrática*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (Orgs.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Penso Editora. p.31

Formosinho, J. O. (2013). High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Freinet, Célestin. (1976). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa (Temas Pedagógicos).

Freire, P. (1997). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
Hommann, M; & Weiwart, D.P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guedes. M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré – Escolar*. Escola Moderna, 40 (5), 5-12.

Gonçalves, I. M. (2008). *A avaliação em educação de infância, das conceções às práticas*. Coleção Nexus. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.

Hentz, P. (1998). *Eixos norteados da proposta curricular. E proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil ensino fundamental e médio*.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Kantor, R., Green, J., Bradley, M. e Lin, L. (1992). *The Construction of Schooled Discourse Repertoires: Na Interactional Sociolinguistic Perspective on Learning to talk in Preschool*. Linguistics and education, 4.

Leininger, M. (1985). *Qualitative research methods in nursing*. Orlando: Grune e Stratton.

Linfield,S, R., Warwick, P. & Parker, C. (2008) 'I'm putting crosses for the letters I don't know': assessment in the early years, in D. Whitebread & P. Coltman (eds) *Teaching and Learning in the Early Years*: 3rd. Edition London: Routledge.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho et al. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. Nuances. *Estudos sobre educação.*, 3(25), 137-154

Machado, E, M. (2002). Pedagogia e a Pedagogia Social: educação não formal. In: *Pedagogia em Debate*. Curitiba. Anais. v. 1. Universidade Tuiuti do Paraná.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

MEM. (2012). Sintaxe do Modelo pedagógico.

Moreira, D. (2001). Educação Matemática e Comunicação: uma abordagem no 1o ciclo. *Educação e Matemática*. nº65

Moreira, M. (2001). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga.

Moreira, M.A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Niza, S. (1996) O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. in Formosinho, J. et. al (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Niza, S. (1979). Editorial. *Escola Moderna*, 1 (1), 1-2.

Niza, S. (1997). Editorial. *Escola Moderna*, 1 (5), 3.

Niza, S. (1998). Introdução. In S. Niza (Ed.), *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Niza, S. (2005). Editorial. *Escola Moderna*, 24, 5º série, 3-4

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino e S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância n.º 1, 3ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 123-142.

Niza, S. (2008) *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna*. Editorial. Escola Moderna, Nº 30, 5º Série

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª Edição) (pp.141-160.). Porto: Porto Editora

Oliveira, S. (2001). *Crenças e Valores dos profissionais de Creche e importância da Formação contínua 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*. Brasília: em aberto.

Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças – *Movimento da Escola Moderna*. Nº 37.5ª Série.

Oliveira - Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª Edição) (pp.141-160.). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3ªed). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-e-participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (orgs). (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelo Curriculares para Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.a ed.). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*. Vol. 26. N-2, 65-79.

Parente, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância*. Viseu: Editora Psicosoma

Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro
Porto Alegre: Artmed. (pp.293-328).

Pereira, C. M. (2011). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Revista Papás & Bebés, 5, 32-33.

Pinto, M., & Sarmento, M.J. T. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pinto, M., & Sarmento, M.J. (1999). *Saberes sobre as crianças – Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Pontecorvo, C., Ajello, A.& Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende – Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. & Laevers, F. (2008). *Avaliação em Educação Pré-escolar* – Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem*. Universidade Católica Portuguesa. Psicologia: Reflexão e Crítica.

Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: E.P.U.

Rosa, M. & Silva I. (2010). Por dentro de uma prática de Jardim de Infância – a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 43-63.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Sampaio, C.T. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Santos, M. P. (2002). *Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de Vista. Florianópolis. Nº3/4

Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF* - n. 7, p.78-91.

Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcelos, V. M. R. & Sarmiento, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvia, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Serralha, F (2008). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º Ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal

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

Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais* (6ª Edição). Lisboa: Edições Afrontamento.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Movimento da Escola Moderna*. Nº42, p. 5-12

Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, nº 3, 6º série.

Vasconcelos, T e Wash, D.J. (2001). Conversation around the large table: building community in a Portuguese Public Kindergarten. *Early Education e Development*, 12.

“Como é que as produções individuais da criança, através do brincar, podem promover aprendizagens coletivas?”

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. First Edition.

Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica*. Barcelona: Paidós.