

O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino

Manuela Sampaio*

Introdução

O presente texto, sendo um olhar motivado pelo interesse da investigação-acção, é também um exercício de auto-reflexão que pretende avaliar o que fazemos para que as crianças aprendam e, em simultâneo, perscrutar como elas o vão fazendo, atentos a alguns processos que ocorrem no seu desenvolvimento.

O Jardim de Infância (JI) e a sala de actividades, em particular – uma vez que é aqui que ocorre a maior quantidade de experiências individuais e colectivas, fora do seio familiar – é um laboratório de aprendizagens por excelência: se considerarmos que neste espaço cada criança tem à disposição a outra criança, o adulto, os instrumentos para interagir. Trata-se aqui de um grupo de vinte e quatro crianças. Credo com Vigotski¹, que pela abordagem dialéctica da acção da criança sobre o que a rodeia e na influência que esse mesmo meio tem sobre ela, impulsionando as suas acções, encontraremos um manancial de situações dinâmicas que nos fornecem variadíssimas informações para estudo. Mas, dadas as nossas próprias limitações, na impossibilidade de fazer um trabalho mais lato, detivemo-nos numa parcela da prática pedagógica que tem a ver com a planificação, como objecto de estudo.

Assim, estruturámos a reflexão que agora

apresentamos, cruzando o relato da prática com a fundamentação teórica que com ela se entrelaça, inscrevendo o trabalho no Plano de Actividades (instrumento colectivo de pilotagem da actividade pedagógica). Desdobramo-lo na definição do conceito, encontrando-lhe as características do planeamento individual e colectivo e olhamo-lo como impulsionador do trabalho entre pares e, ainda, como indutor do discurso. E, por inerência, porque o Plano de Actividades é um instrumento de mediação, retivemo-nos, também, sobre a questão da intermediação.

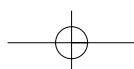
As aprendizagens que realizámos através da organização colectiva do trabalho, sintetizada num Plano de Actividades, levam-nos sem dúvidas a olhar a nossa acção pedagógica como uma actividade de aprendizagem-ensino.

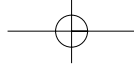
A existência de um momento de planificação colectiva, logo no início do dia, faz parte de uma rotina que as crianças apreendem facilmente e que se vai transformando, ao longo do ano, num *organiser* da sua actividade que não dispensam. Em Zabalza (1992, pp. 169-172), encontramos uma interessante definição para a importância das rotinas e da sua caracterização, que transcrevemos abreviadamente:

A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espacio-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo:

- A) Marco de referência
- B) Como segurança
- C) Captação do tempo

* Educação Pré-Escolar.





D) Captação cognitiva: (...) a percepção sensorial dos momentos completa-se nas rotinas com uma *captação cognitiva* da estrutura das actividades. E se a isso acrescentarmos actividades de planificação por parte das crianças, do que pensam fazer, esta rotina também possibilita conquistas afectivas (no sentido da implicação pessoal na tarefa, com importantes repercussões nos resultados finais (...))

E) Virtualidades cognitivas e afectivas.

É claro que Zabalza também nos acautela para a flexibilidade das sequências, ao invés da rigidez do processo com crianças e enunciados, de modo explícito e simples, as vantagens da organização do trabalho com rotinas:

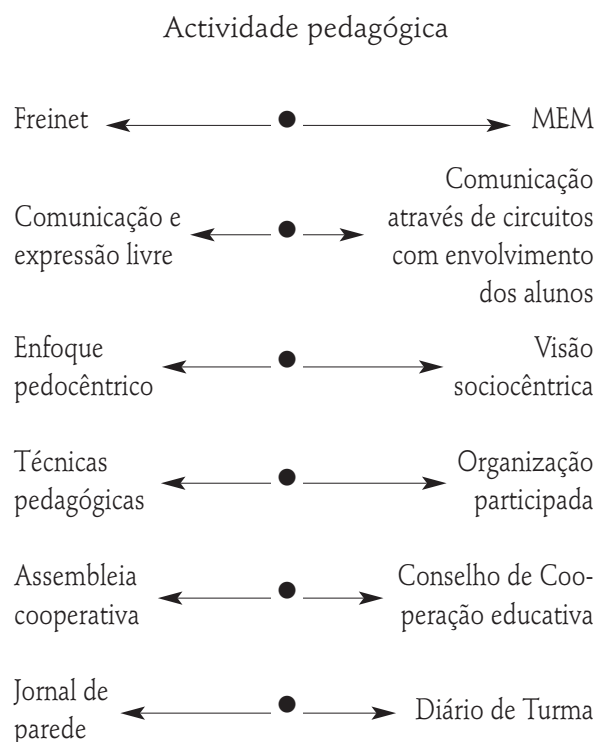
As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrir de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se asenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas.

No quotidiano da nossa sala com o grupo de crianças temos prova disto; espantamo-nos quando verificamos a evolução do grupo que ficou do ano passado – pelo domínio dos instrumentos de pilotagem, saber-fazer nas áreas, compreensão fácil do que os rodeia, discursos elaborados e críticos, interajuda e orientação dos novos, concretização de projectos, avaliações em conselho – e também pelo progresso dos que entraram de novo.

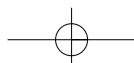
Um modo possível de testar/verificar o que acabamos de dizer é, como já referimos, determo-nos numa parcela da actividade pedagógica que acontece, entre nós – o Plano de Actividades.

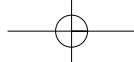
A reflexão sobre a epistemologia e a didáctica que o MEM tem vindo a fazer, assente em grandes nomes da investigação da psicologia e da pedagogia, desde Freinet (e da concepção

empirista da aprendizagem), a Vigotsky e Bruner (com a perspectiva socioconstrutivista), é vista pela lente da prática – no momento actual e, por força da vida do Movimento e da sociedade em constante reinvenção, onde a educação retrospectiva deu lugar a uma educação prospectiva e se entende que todas as funções psicológicas têm origem nas relações entre seres humanos e deles com o meio numa atitude dialéctica (pressupostos de Vigotsky) – sob um esquema que concebemos: a partir de um ponto, dois segmentos de recta encontram-se na mesma direcção e vão-se deslocando em sentidos opostos:



É tendo como pano de fundo este contexto histórico, analisado por Niza (1998, pp. 139-140) em que assenta a organização participada de toda a actividade pedagógica, num treino democrático (daquele modelo político de sociedade no qual ainda acreditamos)² que retiramos um objecto para estudo: do conjunto de instrumentos que fazem parte de uma organização participada, elegemos o Plano de Actividades.





1. O Plano de Actividades

Procurando, não o significado, mas a polissemia do conceito de planificar, encontramos dentro da família pedagógica do MEM quem nos tenha facilitado o trabalho de ir às fontes: Pires (2003a e b), através dos seus escritos – «Concepções e modelos de planificação pedagógica» e «O planeamento no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna», aborda as perspectivas de vários autores na desconstrução das relações entre planificação, realização e avaliação, que não podem ser entendidas linearmente nem como uma mera sucessão de etapas. Citando autores muito recentes (da última década de 2000), associa o modelo de planificação ao modelo curricular utilizado pelo professor, que também lhe confere graus de importância diversos.

Ora, chegados a este ponto, é sobre o tipo de planificação inerente ao modelo pedagógico em que navegamos, que queremos deter-nos, para entendermos o que é e para que serve o Plano de Actividades. E, à semelhança do que se passa com o tempo e o espaço educativos que carecem de uma organização cuidada, também o trabalho a desenvolver sob a forma de projectos exige uma planificação que é sempre feita com as crianças. Assume, aqui, a forma de um mapa, onde se inscrevem projectos e compromissos diários, cuja regulação vai sendo feita por cada um e por todos, incluindo a educadora.

A importância da planificação na idade pré-escolar é bem clarificada nos estudos de Vigotski (1984, pp. 3-20) sobre a «formação social da mente», ao provar a capacidade da criança em fazer um planeamento mental do que necessita para resolver um problema. Essa necessidade é exteriorizada pela função planeadora da fala que permite, à criança, mudar radicalmente o seu campo psicológico (distinguindo-a dos outros animais). O caminho do projecto/actividade/tarefa até à criança e desta em sentido inverso passa, no contexto deste

trabalho, pelo Plano de Actividades e pelas interacções que ele provoca em cada um e no grupo (incluindo a educadora).

1.1. Plano de Actividades: instrumento de planeamento individual e colectivo do currículo.

Trata-se de uma tabela de duas entradas. Na coluna vertical esquerda estão inscritos os nomes das crianças. Na linha horizontal superior ordenam-se as actividades que são directamente veiculadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas – faz-de-conta, matemática, biblioteca, música, oficina de escrita, desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, construções, tecelagem. Junto encontra-se a lista semanal de projectos, que decorrem das intenções de trabalho, individuais ou de grupos. (*Figura 1*)

A simbologia acordada para preenchimento do mapa é uma *bolinha* aberta quando se inscreve a intenção de fazer, e o seu fechamento depois de cumprido o que foi planeado.

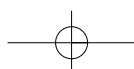
Colocado em local bem visível e acessível a todos, e servindo-nos de referência para o trabalho durante um mês, é um instrumento de planificação colectiva (estão lá todos os nomes) e individual – as linhas equivalem à planificação de cada um.

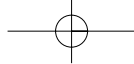
O Plano de Actividades (PA) surgiu no placard grande da nossa sala, nos primeiros dias de actividade. Do grupo de meninos e meninas do ano passado, ficaram nove: cinco de 5 anos e quatro de 3 anos que, sendo uma mais valia na preparação e organização das actividades deste ano, exigem também a continuação do trabalho iniciado o ano passado.

Uma consequência esperada com esta atitude era que todo o grupo se apropriasse, desde cedo, do currículo, dos espaços e materiais para o seu desenvolvimento.

É que, como diz Niza (2002):

É no envolvimento e na organização construídos paritariamente em comunidade cultural e for-





| MÊS | Faz-de-conta | Matemática | Biblioteca | Escrita | Desenho | Pintura | Modelagem | Recorte/colagem | Construções | Tapete | Ciência | Música |
|-------------|--------------|------------|------------|---------|---------|---------|-----------|-----------------|-------------|--------|---------|--------|
| M A I O | | | | | | | | | | | | |
| M. Leonor | | | | | | | | | | | | |
| Guilherme | | | | | | | | | | | | |
| Ricardo | | | | | | | | | | | | |
| Maria | | | | | | | | | | | | |
| Cátia | | | | | | | | | | | | |
| Bárbara | | | | | | | | | | | | |
| Bruno | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Margarida | | | | | | | | | | | | |
| Ana Lúcia | | | | | | | | | | | | |
| Sara | | | | | | | | | | | | |
| Ana Rita | | | | | | | | | | | | |
| José A. | | | | | | | | | | | | |
| José Pedro | | | | | | | | | | | | |
| Ana Beatriz | | | | | | | | | | | | |
| P Miguel | | | | | | | | | | | | |
| P Alexandre | | | | | | | | | | | | |
| A Carolina | | | | | | | | | | | | |
| Ana Beatriz | | | | | | | | | | | | |
| Ana Clara | | | | | | | | | | | | |
| Rui Pedro | | | | | | | | | | | | |
| Ana Leonor | | | | | | | | | | | | |
| Luís Filipe | | | | | | | | | | | | |
| Maurício | | | | | | | | | | | | |

Figura 1

mativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e interajuda (todos ensinam e todos aprendem).

Assim se caminha, para a negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação (p. 141).

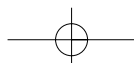
Transpondo esta linha de pensamento, para a prática, encontramos no PA – com o seu preenchimento e diálogos que se geram à sua volta, entre crianças e educadora ou entre pares – um instrumento de excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar).

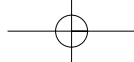
Sobre esta temática há outras reflexões, nomeadamente as que encontram fundamentos/alicerces nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) para a cons-

trução das aprendizagens, como as de Folque (2001):

A participação activa em momentos de planeamento e avaliação são excelentes oportunidades de reflexão sobre a acção desenvolvida, ou que se planifica desenvolver. Esta reflexão ajuda a criança a tomar consciência do processo vivido e a ser progressivamente mais capaz de se apropriar dele. Quando a criança em tempos de planeamento é convidada a participar na tomada de decisões, ela é levada a pensar, a analisar as condições do ambiente, a analisar os seus próprios desejos e intenções, assim como as do grupo. Esta conjugação de pontos de vista desafia o seu pensamento, por vezes demasiado autocentrado (p. 9).

Quando, ao final da manhã, nas comunicações, ou no balanço do final do dia, remetemos para o PA e verificámos o que fizemos e o que ficou por fazer, ao procurarmos as justificações, actualizámos pontos de situação do saber que nos servem de rampa de lançamento para o dia seguinte. Foi para dar mais visibi-





lidade a este esforço de posicionamento no currículo que elaborámos mapas-síntese das actividades mais e menos escolhidas e dos interesses maiores e menores das crianças, nas actividades – para a educadora – e, já mais tarde – para as crianças – avaliações individuais em forma de gráfico (Figuras 2 e 3).

1.2. Plano de Actividades: impulsor de projectos

Como passamos, efectivamente, da planificação à acção?

Do exercício reflexivo sobre as práticas³ transcrevemos um breve excerto do nosso Diário:

«Colocada por detrás da Sónia – menina que evita o discurso –, sentada à sua altura, com a minha mão esquerda no ombro dela e com a direita acompanhando o seu olhar pela linha que lhe corresponde, no papel da parede, mostrava-lhe as áreas onde tinha menos presenças. Ela escolheu “construções”. Disse claramente: quero fazer um comboio.

Fui logo buscar uma folha de papel para registar o seu projecto de trabalho. Comecei por perguntar-lhe o que precisava. Foi dizendo: rodas, caixas de ovos. Perguntei como iria segurar as rodas nas caixas. Imediatamente respondeu: cola. Convidei-a a desenhar o seu comboio e a ir buscar os materiais para começar a trabalhar, na mesa grande, porque a outra já estava ocupada; assim que pudesse, iria ter com ela para ajudar. Ela pegou em tudo o que precisava, aproveitando umas caixas que já estavam unidas e pintadas e vi, mais tarde, que tinha dificuldade com a cola – não resultava a aderência. Aproximei-me e combinei com ela que iria trazer, de tarde, uma cola melhor. A Sónia suspendeu o projecto e fomos inscrevê-lo no mapa próprio. A seguir foi lanchar.

Neste tempo curto de individualização percebi que: a Sónia domina o instrumento, o inventário da zona da expressão plástica, consegue fazer um plano e concretiza-o segundo os padrões culturais que tem interiorizados – o seu comboio tinha 2 car-

ruagens, 4 rodas, 2 chaminés – manipula e usa os materiais de modo a conseguir um efeito desejado».

Noutras ocasiões, ainda próximas do início do ano, acontecem situações como a do Leonardo, o mais novinho do grupo, que ficou muito aflito quando descobriu que os outros já iam trabalhar – *«Mas eu ainda não fui ao Plano!»* – e que nos faz perceber como a organização é importante, desde cedo, na vida destas crianças. Então, é a nossa oportunidade de lhes dedicarmos mais um tempinho e explorar o seu pensamento quanto ao encadeamento de algumas acções que possam ter o seu pequeno projecto.

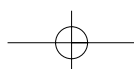
Mas o momento da ida ao PA pode ser também o ponto de partida para o desenvolvimento de um projecto de investigação, como aconteceu quando falávamos da continuidade do plano semanal – coluna do queremos fazer do Diário – relativamente a um produto que tinha acabado – verniz em spray para envernizar as máscaras. As crianças inscreviam no PA as actividades a que se propunham e, surgindo a questão «onde colocar a lata de spray vazia», imediatamente se organizou um grupo para descobrir mais acerca dos «produtos inflamáveis». A partir daqui desenharam-se (planearam-se) as acções seguintes num outro mapa, que funcionava como «projecto» do trabalho mas também como regulador das actividades que, para o desenvolverem, inscreviam no PA.

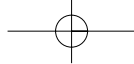
O mesmo se passou com outros projectos de intervenção ou de pesquisa que as crianças quiseram levar por diante.

Depois, os projectos, seguindo os circuitos de comunicação regulares, foram apresentados à outra turma, a alunos e professores da EB1 e às famílias.

1.3. Plano de Actividades: mediador do trabalho a pares

Iniciar o dia (logo após o acolhimento) com a sua planificação, desde o início do ano lectivo, permite que as crianças se tornem res-





Mapa de COMUNICAÇÕES MARÇO
 Ano _____ Mês _____

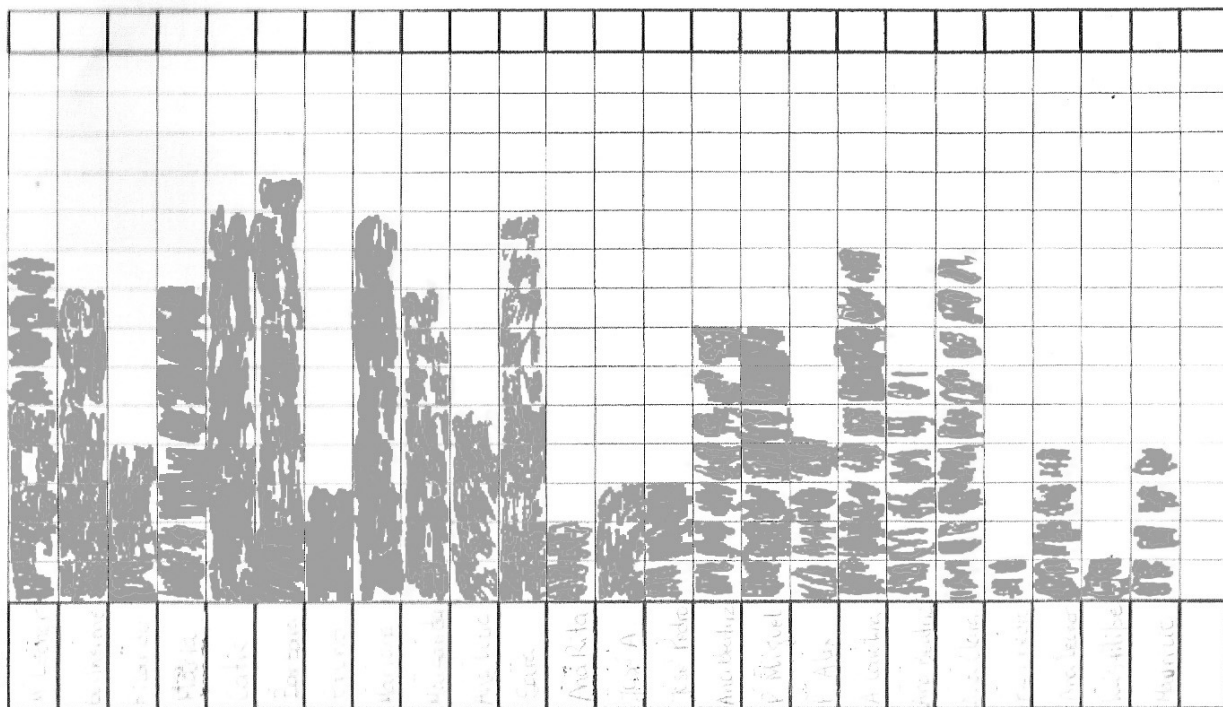
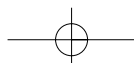


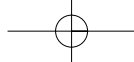
Figura 2

Avaliação individual do Plano de Actividades

| Nome CATIA | | Mês MARÇO | | | | | | | | | | |
|------------|--------------|--------------------------|------------|--------|---------|---------|---------|-----------------|-----------|--------|------------|---------|
| | | Actividades curriculares | | | | | | | | | | |
| | Faz-de-conta | Matemática | Biblioteca | Música | Escrita | Desenho | Pintura | Recorte/colagem | Modelagem | Tapete | Construção | Ciência |
| 12 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | |

Figura 3





ponsáveis pelos compromissos assumidos, como verificámos já em 2 de Outubro passado, onde se registou que de manhã, no planeamento, todos se lembraram do que tinham deixado por fazer, no dia anterior. Apesar disso, ainda havia alguma confusão entre marcar a presença, ir ao Plano, voltar ao local de reunião (a mesa grande). É neste momento que a ajuda dos meninos e meninas, do ano passado, é necessária, para orientar, nos mapas, aqueles que têm mais dificuldades. Por outro lado, a mediação da educadora, neste momento de avaliar para planificar, é exigível para que a actividade individual e a actividade colectiva seja mais do que a ocupação do tempo (para isso não era preciso a educadora), seja a realização de uma tarefa a que se propôs com determinado fim.

É claro que nesta altura (Março), apesar de existirem provas de que as crianças já perceberam para que servem os instrumentos de pilotagem, e de serem autónomas a irem para as áreas, elas precisam muito, ainda, da ajuda do adulto para as explorarem e assim construírem conhecimento.

O cumprimento das rotinas, sobretudo no tempo do trabalho autónomo, tem que ser regulado, muitas vezes, pela educadora. Isto é, há necessidade de intervir junto daqueles que nos chamam como, por vezes, junto daqueles que correm pela sala, interpelando-os sobre o que se propuseram fazer – remetendo-os para o PA –, sendo necessário acompanhá-los nas tarefas, com o fim de lhes proporcionar situações mais elaboradas que lhes devolvam conhecimento.

Esta é uma concepção sócioconstrutivista do ensino, onde:

(...) nos movimentamos como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, pois sem ela é altamente improvável que os alunos consigam aprender, e aprender da forma o mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreender a realidade e de actuar nela, conheci-

mentos por cuja transmissão a escola é socialmente responsável (Onrubia, 2001, p. 120).

Para além da educadora, também o trabalho de pares se tem revelado precioso nas ajudas mútuas; é que não são apenas os mais velhos que se revelam mais competentes – estes aprendem com os outros a diferença de ritmos, a grandeza da ajuda e a rentabilização das tarefas. Muitas vezes um regula o comportamento do outro, porque, responsabilizados por determinada tarefa a pares, ou porque planificaram e trabalharam juntos, criam empatias, ajudam-se, crescem.

Por exemplo, o Mauro, que é o menino mais velho de todos e o mais novo na frequência, esquece-se frequentemente dos seus compromissos. Acontece que, em parceria com a Kora (de 3 anos) que é muito responsável, já tem ido verificar a sua planificação, levado por ela, para retornar à actividade.

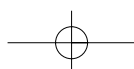
O recurso à planificação, por rotina, permite também que, ainda em Novembro, a Marta soubesse fazer sozinha a avaliação do Plano: com os colegas, no final do dia, à volta da mesa grande, o papel da educadora foi o de moderar os temas de conversa enquanto ela interagia com cada um dos colegas, para fazerem a avaliação das actividades realizadas.

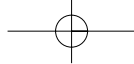
1.4. Plano de actividades: indutor do discurso

Depois de concretizado o plano, a fase seguinte é a de falar sobre ele; ele pode ter sido explicitado no início, mas precisa de ser apresentado, de algum modo, para conferirmos as aprendizagens e para que os outros delas se apropriem, também.

Escolhemos, para ilustrar este processo, o exemplo da «leitura» que o António nos fez, depois de concretizar a actividade de desenho inscrita no Plano, segurando a folha do papel:

«Era um grande sol, muito vermelho e com raios muito quentes. De manhã, às oito horas, ainda estava muito frio; depois, às cinco horas já estava mais





quentinho e às seis horas ainda mais; às nove parecia um deserto, de tão quente!

Mas as plantas estavam sempre fresquinhas porque moravam à beira do rio. Ao lado das plantas havia um grande monte de algas verdinhas. O rio era muito azul.

O sol era tão quente que a água se evaporou e, enquanto não ia para as nuvens, formou uma flor dentro de um grande quadrado! Depois veio uma grande nuvem muito colorida. Era: azul escuro, azul claro, laranja, verde e rosa.

As violetas pequeninas cresciam dos rebentos das violetas grandes.

Quando o sol estava fraquinho dava sombra às plantas e elas arrebitavam mais! Chamam-se plantas do frio.

O mar, nos dias mais frescos e que cai neve, sobe. Quando está muito quente, muito, muito, o mar fica muito pequenininho, como se fosse um riacho.

E agora, vitória, vitória, acabou-se o texto!

Mete-se um agrão, um furo e mete-se no portefólio!»

Esta «obra de cultura»⁴ do António, de cinco anos, que frequenta o JI pela primeira vez e que se apresentou, no início do ano, como que intimidado com tudo e com todos, que parecia ter medo de um simples lápis de cor, comove-nos e deixa-nos perplexos com a quantidade de saberes que aqui demonstrou.

Ao conferirmos uma intencionalidade ao discurso das crianças, mais do que este servir para a transmissão de informação, a elaboração do discurso subentende aspectos sociais muito importantes:

- «a) a construção de formas de participação
 - b) a construção do sentido local, contextualizado
 - c) a construção das regras sociais
 - d) a construção das identidades individuais»
- (Nussbaum, 2002, p. 202).

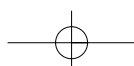
Tomando por referência o PA, isto é, as actividades que foram desenvolvidas a partir de uma ideia – inscrita no PA – e desenvolvida atra-

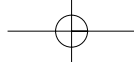
vés de um encadeamento de acções, as crianças falam, comunicam, produzem um discurso de explicitação acerca do que fizeram, para partilhar com os outros um prazer ou um saber. O momento das comunicações ao grupo é quase um «prestar contas» social – ali, naquele mapa, está escrito o que cada um se propôs fazer – que ajuda a ser-se coerente e a avaliar constantemente porque é que ainda não se cumpriram todas as etapas do currículo exposto.

Então, revelam-se críticos e justos, uns com os outros – o que permite a aceitação da crítica, na sequência da interiorização das rotinas; falam das actividades às quais têm de dar continuidade; contam histórias que viram na biblioteca; descrevem pormenores do que descobriram com a lupa, na ciência; empolgam-se a dizer como já conseguiram acabar um jogo, na matemática; descrevem como fizeram, que materiais utilizaram, nas construções; inventariam as ferramentas utilizadas para desenhar no computador; recontam o papel das personagens que vestiram no faz-de-conta; cantam mais um verso da canção que ouviram, na música; explicam como descobriram uma cor nova na pintura; mostram o alfinete que fizeram para a madrinha, na modelagem.

E, depois, percorrendo a organização da sala estampada no Plano, as crianças podem pôr em evidência, facilmente, as áreas que têm escolhido mais e menos, o que as leva a comprometerem-se, em frente de todos, a repor os défices. É claro que, no decorrer da semana, o papel da educadora passa muito por lhes lembrar o que falta. Colocá-las a participar neste processo, pedindo-lhes que verbalizem o porquê de não estarem a cumprir, porque mudaram de ideias, ou simplesmente perguntar-lhes se já fizeram tudo o que planearam, leva a um auto questionamento que, induzido sistematicamente, revela mudanças de comportamentos.

Se no início era necessário, da parte da educadora, permanecer atenta às falas, apoiar com questões e intervenções organizadoras do discurso, ajudando a relembrar situações, evitando respostas em coro, não antecipando res-





MAPA DE COMUNICAÇÕES

Mês - MAIO Ano - 500P

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| M. Leonor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Guilherme | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ricardo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cátia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bárbara | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bruno | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Margarida | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Lúcia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sara | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Rita | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José A. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José Pedro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Beatriz | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P Miguel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P Alexandre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A Carolina | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Beatriz | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Clara | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rui Pedro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ana Leonor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Luis Filipe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Manuel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Manuela Sampaio

Figura 4

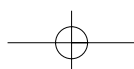
postas, estimulando a participação dos mais tímidos pela valorização das suas produções, no final do segundo período, as intervenções são muito mais fluidas e precisam, até, de ser organizadas em mapa próprio (Figura 4), porque não há tempo para falarem todos – no período destinado às comunicações.

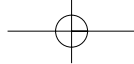
Criar uma situação de discurso a partir de um instrumento (também) mediador das aprendizagens – quer para as crianças quer para a educadora – acaba por ser uma estratégia de aprendizagem-ensino, funcionando, neste caso, a linguagem cada vez mais enriquecida, como uma das características básicas de ajuda na ZDP de Vigotsky, já que ajuda as crianças a «(...) reestruturar e reorganizar as suas experiências e conhecimentos, reconstruindo deste modo os significados culturais partilhados pelos adultos membros do grupo social onde nos inserimos», como somos levados a crer pela análise de Onrubia (2001, p. 142) e, também, pela avaliação da Marta (de 5 anos e do ano passado), quando colocávamos ao grupo a questão «para que serve o Plano?»:

«Para escolherem as coisas que querem fazer. Para não se esquecerem do que têm de fazer; senão, andam pr'ali, pr'ali, pr'ali, desarrumam tudo e os outros é que têm de arrumar. Quando os meninos fizerem uma coisa vão ao Plano ver se têm uma bolhinha aberta e vão lá pintar. Se não houvesse Plano, os meninos andavam p'ra um lado e p'ro outro, não sabem o que vão fazer, andam e fazem maluquices. Temos Plano que é para os meninos não se esquecerem do que têm para fazer».

2. Intermediação

Toda a relação do homem com o mundo acontece num determinado contexto, onde a interação social é um motor de aprendizagem, mediada por ferramentas, objectos, signos e representações mentais. A prática pedagógica fundamentada neste referente Vigotskyano possibilita um melhor desempenho tanto da criança como da educadora. Em educação, para que ocorram aprendizagens, como é suposto acontecer, é de suma importância o olhar atento





à acção mediada, quer pelo adulto quer pelos pares.

Diversas investigações sobre a cooperação e a aprendizagem demonstram a validade do conversar e trabalhar juntos (Mercer, 1997, pp. 100 e 101): para os neopiagetianos os alunos em interacção melhoram, a posteriori, as realizações individuais, por meio do conflito socio-cognitivo; para os neovigotskianos, a ênfase na cooperação vem substituir o conflito na ocorrência de aprendizagens e, para Bruner (2000), a aprendizagem entre pares é possível porque os mais competentes ajudarão «a pôr andaimes» para os outros. Esta questão levanta algumas dúvidas aos investigadores, nos casos de o par não ser mais competente, mas que são dissipadas quando verificamos que, através do discurso de explicitação, uma criança verbaliza o que conseguiu aprender na interacção; por outro lado, também com um par mais competente pode ser prejudicial se ele for dominante e sobrepuser as suas próprias estratégias de resolução dos problemas. Neste caso, a supervisão do adulto terá de funcionar como mediadora para que, na relação que as crianças estabelecem uma com a outra, se construa conhecimento simbólico e ambas façam aprendizagens.

No dia-a-dia surgem situações que nos remetem, reflexivamente, para os teóricos, como as que descrevemos a seguir, retiradas do Diário da investigação:

«6 Janeiro. *Apercebi-me de dificuldades ao nível da oralidade de alguns meninos que é preciso trabalhar mais. Por comparação, duas meninas da mesma idade, em situação de leitura de imagens, revelarem estarem em patamares muito diferentes. A Ana⁵ precisa de um "andaime" por perto, de um controlo maior da sua actividade linguística, para estimularmos a sua progressão – tal como sustenta Daniels (2003, p. 143) que, ao estudar a aplicação das teorias sociocultural e da actividade na educação, refere: «Day e Gordon (1993) compararam a instrução "andaimada" e "não andaimada" e descobriram que a primeira resultava numa manutenção mais rápida e melhor da aprendizagem».*

É neste espaço da construção do conhecimento – da passagem daquilo que a criança já faz e domina, para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente – que a educadora vai *ajudar adequadamente*⁶ munindo-a com as ferramentas necessárias que ela vai saber utilizar, em outras situações, para resolver problemas idênticos, mas sozinha.

Num outro excerto do mesmo Diário escrevíamos:

«14 Janeiro. *O Vitor e a Maria sofrem de uma insegurança, sem o adulto, que urge ultrapassar. Ambos continuam a chorar se não me encontro ao alcance do seu olhar e precisam de muito estímulo para iniciarem qualquer actividade.*

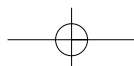
Hoje, particularmente, senti como a presença forte de um elemento securizante conseguiu resolver este problema, em três casos:

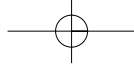
– *acompanhei sempre a Ana (que chegou ao JI a chorar e não queria largar a mãe) na saída à biblioteca municipal: não chorou, esteve calma na hora do conto e soube recontá-lo;*

– *o Vitor, constantemente a perguntar se faltava pouco para ir almoçar e se eu era a professora dele, acompanhado pelo seu maior amigo e debaixo da minha supervisão constante, parou de fazer tais perguntas e, surpreendentemente, de tarde, improvisou danças, em frente a todo o grande grupo, por muito tempo;*

– *a Inês, a quem tenho dado mais atenção (nos seus projectos, no que veste, nos registos, ...), fez uma boa ilustração do conto da manhã, aceitou ditar e copiar um texto, lembrou-se da sua tarefa de registar o tempo (ultimamente parecia não reconhecer o nome e tem usado frequentemente o "não sei" em qualquer actividade).*

Numa outra situação, no recreio, aproveitei para incentivar à fala, a Ana, que muito precisa de desenvolver a oralidade. Nessa altura, o António encontrou um caracol e imediatamente se envolveram outros meninos motivados pelo conhecido interesse do António nos animais. Ele também conhecia a lenga-lenga do caracol e foi fácil repeti-la, em tom de brincadeira, em grupo e individualmente – caracol caracol põe os corninhos ao sol!»





E, ainda, a 6 de Fevereiro: a Francisca quis ajudar a Kora a marcar a presença e a ir ao Plano – mas não sabia muito bem onde era o nome dela. Este foi o princípio de um vai-vem entre este «instrumento» e «eu» como mediadora: reforcei a minha atitude junto ao Plano, com as crianças, encontrando com elas estratégias para descobrirem o nome, verificando as áreas para onde têm ido mais e menos vezes, valorizando atitudes positivas no Diário, como a da Francisca que tem ajudado a Kora e lhe transmite confiança – sempre junto da Francisca, a Kora tenta fazer o mesmo que ela.

Mas um mês depois, a Kora já se independizou da Francisca: vai sozinha ao PA, planifica os seus dias, sem olhar para o que a Francisca escolheu, executa as tarefas sozinha ou com outros pares, conforme as dificuldades ou os prazeres que sente.

Estes relatos do quotidiano são pequenos exemplos da expansão do conhecimento, pela aprendizagem mediada. Confirmamo-lo na produção do discurso das crianças, quando, em tempo de comunicações na sala, contam o que fizeram ou o que aprenderam, mas também pela identificação com a seguinte afirmação de Mercer (1997): «Ahora se cree que, compartiendo las ideas, los niños pueden alcanzar tipos de comprensión más generalizables si se les ayuda y anima activamente a hacerlo». (p. 104)

A atitude da educadora, ao colocar o enfoque no papel activo das crianças como sujeitos obreiros das suas aprendizagens e ao posicionar-se ao mesmo nível, tem a possibilidade de explorar os momentos de intervir para organizar o ensino; isto é, a partir das reflexões que lhe proporcionam as crianças, pode planificar uma série de acções, adequando a sua prática.

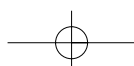
Reflexão final

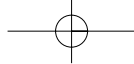
Durante a passagem para este texto daquilo que foi ficando registado no Diário de Investigação e nos registos da sala, foram desfilando episódios da vida da educadora com o grupo, que acabariam, provavelmente, esquecidos, não fossem assim registados. E eles são importantes, não só pela história que contam, mas sobretudo pelo conhecimento que nos trazem do estado da pedagogia que praticamos.

A organização do trabalho dentro da sala de actividades sempre nos pareceu de extrema importância para que o resultado desse trabalho fosse produtivo – isto é, se traduzisse em desenvolvimento cognitivo, social e moral das crianças. Assim, as preocupações com o estabelecimento de rotinas ao nível do tempo, com a organização do espaço ao nível da sala e com a monitorização de toda a actividade pedagógica, são constantes na vida não só profissional, mas como pessoa. E, num olhar reflexivo sobre a prática, concretamente neste ano lectivo, sobre conversas que se tiveram com colegas, sobre as leituras que se vêm fazendo, perguntamo-nos, muitas vezes, o que precisaremos de mudar?

Estabelecer o Plano de Actividades como mediador da aprendizagem-ensino foi um desafio que nos permitiu – se assim se pode dizer – aprender para ensinar. Resumidamente, verificámos:

- o Plano de Actividades desempenha um papel central no modelo pedagógico;
- o envolvimento de cada criança e de todos na planificação do currículo permite levar a cabo projectos de que se gosta mais e aferir a falta daqueles em que houve menor envolvimento;
- a planificação colectiva sempre exposta permite regular a actividade da sala;
- o Plano de Actividades expõe o currículo, através de uma barra de ferramentas que são as actividades ilustradas;
- o Plano de actividades mostra o que falta fazer, no currículo, e nos contratos inacabados





– funciona, portanto e também, como instrumento de avaliação;

– a planificação em grupo inicia os tempos de trabalho autónomo; a avaliação em grupo encerra o ciclo de que as crianças se vão apropriando e que acabam por não dispensar;

– a planificação colectiva é um exercício de partilha do poder, que não pode estar nas mãos de um, apenas (a educadora);

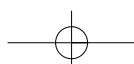
– o Plano de Actividades é um meio privilegiado de mediação entre a educadora e a criança e entre pares, pelas rampas de lançamento que induz: no estímulo à fala, à comunicação, à produção cada vez mais elaborada do discurso, ao encadeamento mental de acções que se concretizam na realização de pequenos projectos, à reflexão sobre as próprias experiências, à ajuda ao outro na apropriação dos instrumentos, ao acompanhamento e atenção do que tem dificuldades na execução da sua tarefa ou projecto;

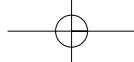
– o Plano de Actividades é, ainda, um espelho do que se faz dentro da sala de actividades e que é facilmente perceptível aos olhos dos leigos, como os pais ou outros convidados, que entram na sala.

Tentando responder à pergunta que nos colocámos no início desta reflexão, percebemos que há áreas que as crianças escolhem muito menos, desde o início do ano. Se elas fazem parte das Orientações Curriculares que nos são fornecidas oficialmente, então teremos de descobrir aliciantes para que as crianças tirem delas o inerente proveito das aprendizagens. Assim, pensamos que a reorganização dos espaços em questão e a reformulação dos inventários, em pequeno grupo, assumido como um projecto a desenvolver, a inscrever no mapa de projectos, para depois apresentar ao grande grupo, poderão ser estratégias necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Daniels, H. (2001). *Vigotski e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Folque, M. A. (2001). Orientações Curriculares: que Alicerces para a Construção das Aprendizagens?. *Escola Moderna*, 12 (5) 5-10.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares. In C. Coll et al, *O Construtivismo em Sala de Aula* (pp. 75-119). Porto: Edições ASA.
- Mercer, N. (1997). *La Construcción Guiada del Conocimiento: el Habla de Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna. In J. O. Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.
- Nussbaum, L. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. In C. Lomas (Org.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-207). Barcelona, Paidós Ibérica.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In Coll et al, *O Construtivismo em Sala de Aula* (pp. 120-149). Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002, 2008). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemd.
- Pires, J. (2003a). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. *Escola Moderna*, 17 (5), 5-22.
- Pires, J. (2003b). O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 17 (5), 23-68.
- Vigotski, L.S. (1984, 2007). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: ASA.





¹ Vigotski em «A formação social da mente» (na 2.^a edição de 2007), ao apresentar-nos a sua teoria, pretende clarificar diferenças entre a psicologia animal e a psicologia humana, pelo salto qualitativo da internalização das actividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (p. 58) que acontecem nas interações com o meio, e justifica: «A abordagem dialéctica, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para a sua existência» (ib, id. p. 62).

² Num outro contexto e lugar, onde indagávamos sobre as questões da «participação», verificámos que «[h]averá, portanto, uma relação lógica entre a organização escolar e a democracia como sistema político, que formará cidadãos mais ou menos democráticos, conforme a cultura democrática dessa mesma organização escolar. E como se vai medir esse grau de cultura democrática? (...) A resposta será dada pelas diversas formas de exercício da democracia, subjacentes aos objectivos (...), (Sampaio, 2005, p. 110).

(...)Se a democracia se aprende, a educação tem um importante papel nessa tarefa, ao colocar à disposição dos indivíduos os princípios orientadores deste modelo político de sociedade. Uma sociedade democrática terá subjacente uma escola democrática que preparou os indivíduos para viver em grupo. Neste princípio está contido o factor participação, como orientador do percurso educativo, onde cada um tem um papel a desempenhar, responsabilidades a assumir, decisões partilhadas. Os hábitos de participação são fomentados pelo trabalho colaborativo, de equipa, tanto no que se refere ao processo educativo, no qual intervêm educadores e educandos, como ao nível das linhas orientadoras da organização escolar» (ib. Id, p. 112).

³ Perrenoud (2002, p. 198), ao analisar a prática reflexiva como domínio da complexidade, remete-nos para Shön e diz: (...) uma prática reflexiva metódica insere-se no horário de trabalho como uma *rotina*. Não uma rotina soporífera, mas uma rotina *paradoxal*, um estado de alerta permanente. Por isso ela precisa de disciplina e de métodos: ambos têm por finalidade fazer o professor observar, memorizar, escrever, analisar o que aconteceu, compreender e assumir novas opções».

⁴ A expressão «obra de cultura» apropriámo-la do discurso de Segio Niza, mas também encontramos referência às formas narrativas pessoais como «artefacto cultural» em Daniels (2001, pp. 163 e 164) que por sua vez se fundamenta em Vigotski.

⁵ Todos os nomes de crianças que mencionarmos, neste texto, serão fictícios.

⁶ A expressão de *ensino como ajuda adequada* chegamos através de Onrubia (2001, pp. 123 e 124) que, ao explorar a concepção sócioconstrutivista do conhecimento, explicita que «(...) o ensino como ajuda adequada pretende sempre, a partir da realização compartilhada ou apoiada das tarefas, incrementar a capacidade de *compreensão e actuação autónoma* por parte do aluno. Isto é, tem como objectivo conseguir que os meios e recursos de apoio, utilizados pelo professor para, com a sua ajuda, fazer com que o aluno chegue mais além daquilo que seria capaz individualmente, possam em determinado momento ser progressivamente retirados até desaparecerem por completo, de modo que as modificações nos esquemas de conhecimento realizadas pelo aluno sejam de tal modo profundas e permanentes que este possa, graças a elas, enfrentar sozinho, adequadamente, situações semelhante. É assim que nos introduz no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de Vigotsky.»

