

ficha técnica

PROPRIEDADE
 Movimento da Escola Moderna

 REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
 Rua do Açúcar, 22-B
 1950-008 Lisboa
 Tel. 218 680 359
 e-mail: mem@mail.telepac.pt

 DIRETOR
 Sérgio Niza

 COORDENAÇÃO
 Francisco Marcelino Pereira
 Filomena Serralha

 REDAÇÃO
 Clara Felgueiras
 Graça Vilhena
 Inácia Santana
 Ivone Niza
 Joaquim Segura
 Júlia Soares
 Júlio Pires
 Manuela Castro Neves
 Pascal Paulus

 DESIGN GRÁFICO
 Fernando Felgueiras

 PAGINAÇÃO
 Jorge Belo

 IMPRESSÃO
 Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.

sumário

	3	
Editorial		<i>Sérgio Niza</i>
	5	
Trabalho em Projetos no Pré-escolar		<i>Manuela Guedes</i>
	13	
O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica		<i>Carmen Assunção</i>
	25	
A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas		<i>Célia Miranda</i>
	35	
O desenvolvimento do discurso escrito		<i>Marina Cunha</i>
	52	
Refletir em torno de uma ação de supervisão pedagógica		<i>Pascal Paulus</i>
	68	
A Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem		<i>Mariana Rebelo</i>
	78	
Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância		<i>Sérgio Niza</i>

Tiragem: 1750 Exemplares
 Periodicidade: 3 números por ano
 Depósito Legal 107 975/81

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Os trabalhos publicados na ESCOLA MODERNA podem, em princípio, ser transcritos noutras publicações desde que se indique a sua origem e autoria. No entanto, é preciso um pedido de autorização para cada caso.

Editorial

Sérgio Niza

O estado do ensino e a docimocracia

No dia 13 de Junho, como se se tratasse de um balanço das políticas de educação do último governo socialista, o diário *O Público* chamou para título central do seu noticiário, a encabeçar a primeira página, “Escolas arriscam transformar-se em centros de treino para testes”. Apesar de lamentável, é avisado pensar que as políticas conservadoras na educação não vão começar só agora.

Em boa verdade a actualidade que convoca a notícia vem em subtítulo: “Provas intermédias invadiram este ano lectivo: foram propostos 23 testes e só no 9.º ano muitos alunos foram submetidos a cerca de 50 provas” [ao longo do ano]. O pudor convida a que nada se diga sobre tão clamorosa enormidade. A notícia informa-nos ainda que cerca de oitenta por cento dos professores se congratularam com a medida do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).

O destaque estendeu-se por três páginas desse diário e é retomado em editorial intitulado “Banir os testes e valorizar de vez os exames”. Proposta destinada provavelmente a influenciar as políticas do actual governo.

A expansão dos exames e de outras provas de carácter nacional vem-se verificando desde os anos 90 do século passado, com o alargamento das políticas conservadoras e neoliberais, um pouco por todo o mundo da globalização. Só agora começam a ser publicados, pelos organismos supranacionais de política de educação na Europa, as primeiras reacções a este descomando estratégico contra a quali-

dade da educação dos cidadãos nas democracias europeias.

As notícias destacadas em *O Público* prendem-se com o balanço difundido pelo GAVE, que passou a intercalar testes no decurso dos ciclos de ensino já sujeitos a provas de aferição ou de exame, designados por testes intermédios, com o mesmo padrão das provas de aferição ou de exame, para que os professores e os alunos pudessem, nesse entretanto, realizar tais provas sumativas, devendo posteriormente proceder-se a um estudo analítico dos resultados obtidos, com a participação dos alunos, numa postura de avaliação formativa.

O GAVE pôs para isso à disposição dos professores e dos alunos grelhas suficientemente discriminadas para análise do desempenho dos alunos, facilitadoras da orientação de leitura para os professores e um novo tipo de grelha destinada à auto-avaliação dos alunos. O que aconteceu, qualquer profissional de educação o poderia ter antecipado: num número alargado de escolas os professores acolheram estas provas intermédias como uma nova oportunidade de treino oficial dos alunos para aperfeiçoarem a habilitação para responder às provas de aferição e prepararem para futuros exames em vez de as utilizarem para melhor aprenderem o currículo e se apropriarem da cultura a que têm direito.

As mesmas escolas passaram a ter em conta a notação obtida pelos alunos integrando-a na sua classificação final. Entenderam-nas, portanto, como um novo exame.

Quanto custou aos cidadãos contribuintes esta ingénua e logo pervertida medida de avaliação? E como se afundou mais ainda a nossa escola, por efeito de uma tal “cultura de avaliação” de espírito empresarial, transferida sem saber nem subtileza para esse outro empreendimento que haverá de construir o nosso maior bem – a educação.

Diz o relatório do GAVE que se “está ainda muito longe de atingir um patamar de qualidade aceitável ao nível do pleno aproveitamento [deixemos passar o eufemismo] das potencialidades formativas e formadoras do projecto”.

Hélder Sousa, director do GAVE, declarou à jornalista Clara Viana que lamenta que a maior parte das vezes apenas sejam transmitidas aos alunos as suas percentagens nos testes intermédios: “é uma informação paupérrima que não faz justiça ao manancial de indicadores sobre as competências adquiridas ou em falha, que se pode obter por via das grelhas de classificação utilizadas nestes testes.” E prossegue: “os professores têm esta informação mas não a partilham com os alunos e, por causa disso, a mais-valia alcançada é muito limitada”.

Como se não fosse um erro irreparável a aparente candura de lançar um programa de testes acumulados comandados centralmente, no ano corrente, caíram nas escolas os testes intermédios para o 2.º ano de escolaridade, seguido de uma informação minuciosa enviada ao domicílio sobre o desempenho das crianças de 7/8 anos, para pais muitas vezes com diminuto nível de literacia. Se os professores não usam ou não sabem usar informação idêntica,

para bem dos seus alunos, porque deveremos nós esperar que os pais venham a fazer uso mais adequado e estimulador dessa sofisticada informação?

Perplexo, convoco-vos com Rui Grácio, meu professor e mestre, a reflectirmos com energia e coragem acerca de todo este desarrasoado mundo da educação escolar, produto da mente dos decisores políticos. Nós, porém, somos profissionais empenhados e “se a discussão à volta dos exames é salutar (...) é-o na medida em que permita perceber que o problema essencial *não está aí*”.

Um dos contributos de Rui Grácio no eclodir desta enxurrada de provas de exame nos finais do século foi o de chamar ao ensino para treino de exames um ensino docimocrático. O neologismo, à falta de termo com idêntica força, pretendia caracterizar uma escola comandada pelos exames e sujeita à secura de uma mecânica domesticadora onde a construção de cultura não poderá ter lugar.

Haveremos de encontrar caminhos, modestos caminhos ou pequenas veredas. Ousar com inteligência. Confirmar o privilégio de alcançarmos com os nossos alunos o conhecimento, por percursos alternativos aos da docimocracia. Sem batota nem simulacros. Fazendo avançar com dignidade a profissão que queremos afirmar e desenvolver.

É já tempo, com a herança de Rui Grácio de “pôr termo no ensino escolar à letal docimocracia (permita-se-nos o barbarismo) que o envenena e remover um dos maiores entraves ao desígnio de fazer da escola uma oficina de humanidade.” (p. 158)¹.

¹ Grácio R. (1995). *Obra Completa*, Vol. I. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

Trabalho em Projetos no Pré-escolar

Manuela Guedes*

“É com convicção que identificamos liberdade com o poder de conceber projetos, de os traduzir em atos. Esta liberdade é, por sua vez, idêntica ao auto controlo, porque a conceção dos fins e a organização dos meios são um trabalho da inteligência.” John Dewey (1968, p. 15).

O presente artigo pretende abordar o trabalho em projetos realizados numa sala de pré-escolar. Serão evidenciados os vários aspetos do trabalho em projetos desde a organização (o espaço e o tempo), os instrumentos de pilotagem que lhes dão suporte, os momentos dedicados ao planeamento e execução, as formas de divulgação, bem como a tipificação dos projetos desenvolvidos.

Projeto – etimologicamente projeto significa “plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo” (Dicionário da Língua Portuguesa – Porto Editora).

Assim a realização de um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo.

O trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e do produto final, validando socialmente todo o trabalho.

* Educação Pré-Escolar.

A conceção de projetos permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais.

Organização: o espaço e o tempo

O trabalho em projetos pressupõe, da parte do educador, uma reflexão sobre o cenário pedagógico, isto é, como irá organizar o espaço e o tempo. Assim, a sala terá que estar preparada para o trabalho diferenciado, com áreas de trabalho definidas, com materiais adequados e ao alcance das crianças. A organização do tempo pressupõe uma agenda semanal participada pelas crianças em que os diversos momentos da semana estão bem definidos, permitindo-lhes gerir de forma ativa os diversos momentos de aprendizagem. Diariamente aparecem na agenda momentos dedicados ao trabalho em projetos e a todas as atividades que são necessárias para a sua prossecução (*imagem 1 – agenda semanal*).

Instrumentos de Pilotagem

Para a operacionalização dos projetos são utilizados alguns instrumentos de pilotagem que sustentam o planeamento do projeto, nomea-



Imagem 3

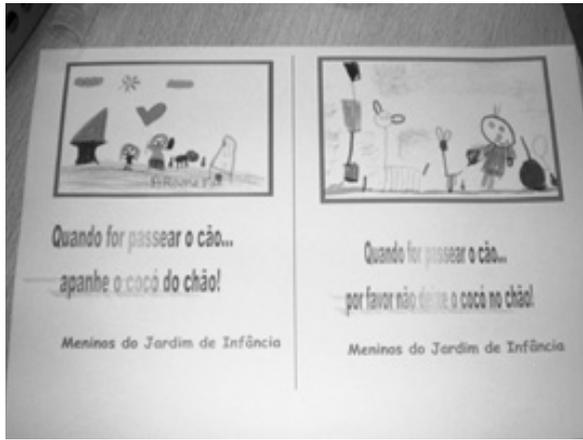


Imagem 4

dade experimental para a validação das hipóteses colocadas (imagem 3).

Os projetos técnico-artísticos são aqueles que apelam para as atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer), como por exemplo fazer um peça de teatro ou uma escultura.

Os projetos de intervenção social são projetos em que existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (queremos mudar), intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva.

Um dia quando íamos aos correios verificámos que as ruas e o jardim ao pé da escola estavam cheias de "presentinhos" de cães. Fomos para a sala e em Conselho discutimos o assunto. (Porque é que isto acontece? T- Se calhar as pessoas não sabem como fazer.... E também não têm aqueles sacos para apanhar os cocós...) Decidimos que teríamos que fazer alguma coisa. Primeiro decidimos escrever ao Presidente da Junta para colocar dispensadores na rua. Depois, decidimos fazer panfletos informativos para entregar à população com o intuito de a elucidar sobre o que fazer quando passeiam os seus cães (ver imagem 4) Colocámos ainda cartazes junto ao local mais problemático e por fim manifestámo-nos ruidosamente nas ruas da comunidade, pela limpeza das nossas ruas e em especial do jardim. Conseguimos que fosse colocado um dispensador junto ao jardim, e mais importante, aprendemos



Imagem 5

demos que somos todos responsáveis pelo lugar onde vivemos." (imagem 5).

Como fazemos

1.ª fase	2.ª fase	3.ª fase	4.ª fase
Definição do problema	Planificação e lançamento do trabalho	Execução do trabalho	Avaliação e divulgação do trabalho

A 1.ª fase é o momento em que surgem as questões e que o educador deverá registar.

Estas poderão surgir a partir do momento do Mostrar, Contar e Escrever ou a partir de uma leitura no centro de recursos, etc. Após o levantamento das questões há que organizar o trabalho, distribuir tarefas, fazer planeamento do projeto:

- O que já sabemos ou pensamos.
- Quem faz?
- O que precisamos? / Onde vamos saber?
- Como vamos comunicar?
- Como vamos mostrar?
- Quando?



Imagem 6

Surge assim a fase de execução do trabalho em que é necessário recorrer à pesquisa, registar os dados recolhidos, ilustrar. Nesta fase também se fazem alguns momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum. De forma cooperada os elementos do grupo de trabalho vão fazendo o balanço do andamento do projeto. O educador vai apoiando estes momentos de modo a clarificar todo o processo (*imagem 7*).

Chegado o momento da divulgação, isto é, como vamos mostrar e comunicar *o que aprendemos/ fizemos*, o projeto é sujeito à apreciação crítica dos pares.

Ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pe-



Imagem 7

los outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos (*imagem 8*).

Qual o papel do educador

Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/ fazer ou mudar. O educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula. Para a construção da identidade de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos deste grupo. Laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação. “Toda a educação tem que ver essencialmente com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de perspetivas mútuas”, como nos lembra Niza (2009) citando Edwards & Mercer (1988).



Imagem 8

Perspetiva experimental no trabalho em projeto

Procurar-se-á, entretanto, desenvolver um pouco mais a dimensão experimental do trabalho em projetos como uma das modalidades que acabamos de lembrar. Agora, fá-lo-emos como uma abordagem às ciências experimentais que importa cultivar de forma mais regular e sistemática, nas práticas de educação do pré-escolar.

De acordo com a OCDE (Pereira, 2002), a construção de uma literacia das ciências baseia-se na apropriação de:

- Conceitos científicos necessários para compreender fenómenos do mundo natural e as mudanças provocadas pelos seres humanos,
- Os processos científicos, são centrados na capacidade para adquirir, interpretar e agir em função das evidências.
- Situações científicas selecionadas a partir da vida quotidiana e não retiradas da investigação científica profissional (p. 33).

É por meio da EXPERIÊNCIA, da OBSERVAÇÃO e da EXPLORAÇÃO do seu ambiente, que a criança constrói o conhecimento, modifica situações, reestrutura os seus esquemas de pensamento, interpreta e busca soluções para factos novos desenvolvendo assim competências cognitivas.

A atividade experimental é um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer, observar e respeitar o mundo que a cerca.

O desenvolvimento das competências de coordenação das teorias pessoais com a evidência, no sentido de uma progressiva harmonização das teorias pessoais com a realidade, deve ser um objetivo fundamental da Ciência para crianças.

Atitude do Educador

As bases da literacia científica constroem-se na infância, pelo que é fundamental que o educador seja, por um lado, um provocador e, por outro, um mediador. Um provocador, na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo, em que as crianças são impelidas a colocar questões, experimentar e organizar e reorganizar-se. Um mediador porque apoia as crianças na explicitação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras.

É fundamental que o educador seja capaz do questionamento pertinente que em cada situação e momento forneça o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados.

Numa fase inicial, as principais preocupações do educador deverão, centrar-se, na organização do cenário pedagógico: o espaço, o tempo e os materiais de suporte. O Laboratório das Ciências deverá ser um espaço organizado com materiais acessíveis e ao alcance das crianças. No início do ano é fundamental realizar alguns inventários do material existente para que as crianças o conheçam e questionem a sua funcionalidade (ver imagem 9).

O educador deverá ainda ter a preocupação de colocar na sua agenda semanal, um tempo dedicado às ciências experimentais, pois à semelhança do que se passa com a escrita, a leitura e com a matemática, só através de práticas regulares e sistemáticas é que as crian-



Imagem 9

ças adquirem uma verdadeira cultura científica. É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de, quer através de pequenos projetos de experimentação (individuais ou em pequeno grupo), quer através de momentos coletivos, tenham contacto com padrões de desempenho o mais aproximados possível do real, através da criação de ambientes de laboratório idênticos aos verdadeiros. Isto só é possível se as crianças tiverem a oportunidade de efetivamente experimentar, seguindo um protocolo, fazendo os seus registos etc.

Todo este trabalho pressupõe uma organização assente em instrumentos de pilotagem que permitam apoiar o educador e o grupo na organização. Assim, é fundamental a utilização do Diário, como instrumento de planificação e avaliação do trabalho, o Mapa das Comunicações como instrumento de apoio às comunicações do trabalho realizado individualmente ou em pequenos grupos. Poderão ainda existir outros dispositivos que o educador e o grupo considerem importantes para organizar o trabalho.

Os Processos Científicos

Os processos científicos são as competências essenciais para uma verdadeira educação para a ciência e funcionam como ferramentas

cognitivas básicas, de acordo com A. Pereira (2002).

Observar

Criar situações que permitam às crianças:

- aperceber-se de pormenores importantes;
- identificar semelhanças e diferenças;
- ter consciência dos sentidos usados e se houve ou não a utilização de instrumentos de apoio (lupas, microscópios, lanternas);
- fazer observações que impliquem o uso de instrumentos de medição;
- fazer observações que impliquem sistemas (por exemplo, um formigueiro) permitindo registar as evidências.

Classificar

Criar situações que permitam às crianças classificar e seriar os objetos, criando elas próprias critérios de classificação.

Usar os sistemas de classificação já existentes permitindo às crianças identificar determinadas propriedades ou características comuns.

Medir

A medição acompanha frequentemente as atividades experimentais. Assim, é importante que as crianças criem elas próprias unidades de medida e façam estudos comparativos dos resultados que obtiveram.

Inferir e elaborar uma hipótese

A capacidade de imaginarmos uma explicação para o que estamos a observar, explicação essa, baseada no nosso conhecimento anterior é fundamental para criar nas crianças a capacidade de elaborar hipóteses. É importante estimular as crianças a:

- Sugerirem explicações consistentes com as evidências que recolheram;
- Aperceberem-se de que pode haver mais do que uma explicação plausível para um acontecimento;

- Compreenderem que qualquer explicação é uma tentativa de encontrar um padrão no qual os acontecimentos se encaixam.

Predizer

É importante pedir às crianças que explicitem o que pensam que vai acontecer e tentem explicar porque pensam de determinada maneira, estabelecendo relações com a situação anterior que as levou a fazerem a sua predição.

Interpretação de dados.

Permitir que as crianças analisem os dados que obtiveram, os relacionem, os explicitem e tirem conclusões.

Registrar

Possibilitar às crianças fazerem os seus registos, primeiro de uma forma menos organizada para permitir que explicitem os seus próprios modelos de representação e posteriormente modelos de registo mais estruturados, que os apoiem na organização dos dados facilitando a apropriação de conceitos (*imagem 10*).



Imagem 10

Comunicar

Para que os processos científicos sejam validados socialmente, é fundamental que as crianças comuniquem aos outros o que observaram e registaram. Comunicar permite a cada uma apropriar-se de uma forma mais consistente dos processos em que estiveram envolvidas, uma vez que se distanciam deles, provoca a explicitação das suas ideias e a procura de consenso junto dos seus pares. A comunicação em ciências permite às crianças apropriarem-se do vocabulário próprio integrando-o na sua oralidade.

Como operacionalizamos o trabalho

1. Atividades de observação, classificação

Estas atividades decorrem essencialmente da necessidade de organizar o material que as crianças trazem de casa logo no início do ano. (folhas de árvores, pequenas plantas etc.) (*imagem 11*).

2. Saídas de campo

As saídas de campo permitem às crianças recolherem material para posterior tratamento. Esse material irá enriquecer o labora-



Imagem 11



Imagem 12

tório das ciências e será sujeito a diversas atividades experimentais (ver imagem 12).

3. Sessões coletivas

São momentos estruturados de aprendizagem, com base nas propostas realizadas pelas crianças.

Num primeiro momento, as crianças explicitam e registam o material que vão utilizar e o que pensam que vai acontecer.

Em seguida, inicia-se a realização da experiência, isto é provoca-se uma situação que clarifique as dúvidas. No momento seguinte, procede-se à observação reflexiva do que está a acontecer, regista-se o que se observou e, coletivamente, clarificam-se os fenómenos observados, permitindo a cada um comunicar as suas observações e ideias. É desta discussão reflexiva que se interiorizam os conceitos, o que permite a cada um estabelecer as conexões necessárias à compreensão do que foi observado.

Conclusão

A resolução cooperativa de problemas de Ciências, induzida e intencionalmente estimulada pelo adulto, é uma estratégia educacional

poderosíssima para as crianças. É ao longo dos primeiros anos de escolaridade que as funções psicológicas superiores estão em fase de amadurecimento (Vygotsky, 1987). Esses primeiros anos afiguram-se como um período ótimo de aprendizagem e de desenvolvimento por via do processo experimental. Por isso, preconizamos um ensino experimental reflexivo das Ciências entendido como um todo em que pensamento e ação se combinam de forma circular e recorrente.

Ser cientificamente competente permite estabelecer mecanismos cognitivos que são fundamentais para a construção do conhecimento. São esses processos que estão na base da tecnologia e da inovação. Uma cultura científica deve ser alimentada desde as idades mais precoces para que no futuro se assegure a inclusão social: não ter nenhuma ideia sobre o empreendimento científico “é ser, em sentido real, um outsider excluído da cultura”. (Millar & Osborne, 1998, citado por A. Pereira, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Niza, S. (2009). A compreensão partilhada. In *A Orientação Sociocultural do Modelo pedagógico do MEM* (p. 11). Consultado em 15 de Maio de 2011, em centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt

Pereira, A. (2002). *Educação para as Ciências*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. (1934: 1987). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes Dewey, (1968). *O Sentido do Projecto*. In Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1993) (org.). *Trabalho de Projecto* (pp. 15-18). Porto: Edições Afrontamento.

O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica

Carmen Assunção*

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho que desenvolvi com os alunos do 1.º ano de escolaridade, na EBI Luísa Todi, em Setúbal, apoiada pelo percurso de formação realizado no âmbito do Projeto de Aprofundamento do Movimento da Escola Moderna.

Por entender que o Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) é um dos aspetos do modelo do MEM que melhor evidencia a diferenciação pedagógica que defendemos e por considerar o aluno como ator do seu processo de aprendizagem, decidi que era neste campo que ia incidir o meu trabalho no âmbito da formação.

O modelo Pedagógico do MEM, assente na cooperação, na autonomia, na aprendizagem como uma construção social no contexto de comunidades de aprendizagem, assume e valoriza

as diferenças individuais, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessam os ciclos temporais de diversificação da ação educativa geridos a partir do Conselho de Coordenação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo autorregulado de aprendizagens cooperadas. (Niza, 2000, p. 44).

Os módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica do modelo do MEM (2008) são:

- *O Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos*, onde são desenvolvidos projetos de natureza diversa (de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social), para o desenvolvimento das aprendizagens curriculares;
- *Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais*, espaço de comunicação e de difusão do trabalho em projetos, apresentação de produções, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interação virtual. Estas ações são sempre sujeitas à reflexão sobre os efeitos da sua apropriação ou da sua utilização social;
- *Trabalho curricular participado pela turma*, onde se desenvolve trabalho em coletivo, se constroem ou reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo, com a colaboração ativa dos professores e participada por todos;
- *Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa* para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida com vista ao desenvolvimento sociomoral;
- *Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual*, tempo de estudo e apro-

* 1.º Ciclo do Ensino Básico.

fundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho, e trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

O trabalho durante o Tempo de Estudo Autónomo é guiado pelo Plano Individual de Trabalho (PIT), a partir do campo destinado às tarefas que se realizam durante o TEA e que o aluno prevê realizar.

A instituição do TEA constitui um dispositivo fundamental para se conseguir uma educação inclusiva, pelo trabalho de diferenciação necessário à libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens.

O TEA

é uma ferramenta cultural concebida pelos professores do Movimento para ampliar a compreensão dos alunos. Daí que então coloquem a ênfase na ajuda negociada dos companheiros e no apoio direto do professor, enquanto meios que proporcionam aos estudantes uma ampliação das suas capacidades intelectuais, que decorrem de um tempo diário de estudo assistido, por entenderem ser este o caminho mais prático para a sistematização dos conteúdos curriculares que, a cada criança, se vão revelando de mais difícil consolidação. Em rigor, trabalham-se ali as necessidades vitais de cada aluno, para que todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam, ou seja, proporcionam a cada criança o tipo de andaime mais adequado à sua situação em particular. (Serralha, 2007, p. 175).

Enquanto decorre esta atividade de estudo e treino, previamente planeados, o professor individualiza o seu trabalho acompanhando alunos com necessidades de apoio específico. As dificuldades dos alunos são trabalhadas interativamente de modo a garantir o sucesso nas aprendizagens. Todo este processo é potenciado pela cooperação e comunicação sistémicas que sustentam o desenvolvimento

educativo e a gestão do currículo e apoiados por um sistema de autoavaliação cooperada instituída nas nossas salas.

Do mesmo modo, para que seja dada uma resposta efetiva às necessidades dos alunos, é fundamental que estes tenham consciência das suas necessidades.

O presente artigo tem por base notas de campo que fui tomando ao longo do primeiro e segundo períodos e constituem um auxiliar de memória para análise e contextualização, no tempo, de acontecimentos significativos na evolução do trabalho e das aprendizagens dos alunos. Estes auxiliares de memória serão intercalados ao longo da narrativa.

Esta narrativa diz respeito ao TEA e a outros momentos com ele relacionados diretamente como sejam a avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT) em Conselho de Cooperação Educativa e Apresentação de Produções, espaço privilegiado de mostra, análise e discussão do trabalho realizado em TEA.

Farei uma breve contextualização teórica, procurando enquadrar o percurso realizado, um enquadramento do percurso a que chamarei “problematização”, uma descrição do percurso e, por fim, uma breve reflexão sobre o processo vivenciado.

Problematização

Como já referi anteriormente, este projeto foi desenvolvido numa turma de 1.º ano de escolaridade. Alguns alunos não tinham frequentado o ensino pré escolar e os que o tinham frequentado não tinham muitas referências do que era o “mapa de atividades”. A alusão a este instrumento tem a ver com o facto de o Trabalho de Estudo Autónomo ter sido iniciado a partir do mapa de atividades.

Algumas questões foram surgindo, não só pelo facto de as crianças ainda não dominarem a escrita e a leitura, mas também pela pouca autonomia que as crianças revelavam:

- 1 – Como fazer compreender aos alunos que este tempo deve ser utilizado para trabalho e estudo e que há áreas do trabalho onde devemos investir mais?
- 2 – Como criar parcerias de apoio dentro da sala de aula, para que os alunos possam trabalhar o mais autonomamente possível e não interromper o professor e o trabalho que este está a realizar no acompanhamento a outros alunos?
- 3 – Quais as atividades que devem ser priorizadas neste tempo de trabalho? Devem estar incluídas a pintura, a modelagem, as construções e outras atividades plásticas? Se não, onde as incluir, uma vez que fazem parte do currículo?
- 4 – Como deve ser feita a avaliação deste tempo de trabalho e de que forma esta faz avançar a aprendizagem dos alunos?

Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de _____ a _____

O que posso fazer	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	total
Escrever textos 						
Organizar textos  						
Escrever no quadro 						
Ler 						
Escrever no computador 						
Fazer itinerários 						
Jogar 						
Desenhar 						
Pintar 						
Fazer plasticina 						

A minha avaliação:

Fiz várias actividades: sim ___ não ___

Aproveitei o tempo: sim ___ não ___

Trabalhei em silêncio: sim ___ não ___

A minha tarefa

Cumpri ___

Não cumpri ___

Avaliação da professora

Avaliação dos Pais

Imagem 2

Descrição do Percurso

Desde o início do ano que o Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) foi implementado na sala de aula tendo partido do mapa de actividades (imagem 1).

As propostas de actividades a realizar, registadas no mapa, foram seleccionadas com os alunos.

MAPA DE ACTIVIDADES
Semana de 20/9 a 24/9

Código: 2ª feira - ● 3ª feira - ● 4ª feira - ● 5ª feira - ● 6ª feira - ●

	Desenhar 	Pintar 	Plasticina 	Ler 	Escrever 	Jogar 	Organizar textos  de brincadeira
onso	●	●	●	●	●	●	●
a B.	●	●	●	●	●	●	●
a M.	●	●	●	●	●	●	●
dré	●	●	●	●	●	●	●
olina	●	●	●	●	●	●	●
arina	●	●	●	●	●	●	●
rio	●	●	●	●	●	●	●
id M.	●	●	●	●	●	●	●

Imagem 1

Este instrumento coletivo de registo de trabalho foi utilizado durante apenas quatro semanas. As crianças registavam o trabalho que queriam realizar, imediatamente antes de o efetuarem. Levavam muito tempo neste registo, não sendo este rentabilizado para trabalhar.

Rapidamente sentimos necessidade de encontrar um instrumento mais funcional.

Surgiu, assim, o primeiro instrumento de registo individual (imagem 2).

Este veio a ser substituído uma vez que as actividades plásticas eram realizadas durante o Tempo de Trabalho Autónomo, o que fazia com que os alunos procurassem mais estas actividades e não se empenhassem tanto nos trabalhos de treino e de estudo. Além disso, os projetos que já estavam implementados no trabalho da sala de aula não estavam incluídos neste modelo de registo.

“Percebi que posso fazer algumas alterações no instrumento PIT que estou a utilizar com os alunos, nomeadamente retirar as actividades plásticas e colocá-las num outro campo que não o espaço desti-

Plano Individual de Trabalho					
Nome: _____		Semana de _____ a _____			
O que posso fazer					total
Escrever textos					
Organizar textos					
Escrever no computador					
Leitura/Biblioteca					
Ficha de Língua					
Ficha de matemática	$2+1+2$				
Jogos de matemática					
Projectos					
Título:		Grupo de trabalho:		O que fizemos:	
Pintura		Modelagem		Construções	
Desenho					
A minha avaliação:			A minha tarefa		
Fiz várias actividades: sim _____ não _____			Cumprir em silêncio _____		
Aproveitei o tempo: sim _____ não _____			Partilhei com o meu par _____		
Trabalhei em silêncio: sim _____ não _____			Opinião dos pais _____		
Avaliação da professora					

Imagem 3

nado ao TEA. Têm que ser também incluídos os projetos, uma vez que os alunos já iniciaram a realização deste tipo de trabalho” (Notas de campo 7/11/2010).

Surge assim um segundo exemplar do PIT (imagem 3) que alterou o funcionamento do Trabalho Autónomo, passando as atividades de expressão plástica para o tempo de realização de projetos. Neste tempo, o professor apoiava os grupos que estavam a realizar projetos de pesquisa. Os restantes alunos realizavam, individualmente ou a pares, projetos de expressão plástica. Estes projetos eram suportados por uma ficha de projeto que também foi sofrendo alterações à medida que fomos sentindo necessidade de a melhorar.

“No tempo de trabalho de projetos estive a acompanhar um grupo de estudo. Os restantes alunos estiveram a fazer trabalhos de expressão plástica, suportados por uma grelha de projeto.” (Nota de Campo – 17/11/2011)

Organização do Acompanhamento aos alunos em TEA

Como foi referido no início do trabalho, o tempo de Trabalho de Estudo Autónomo é o aspeto do modelo que melhor reflete o esforço dos professores na implementação de uma pedagogia diferenciada, onde procuramos organizar a sala, as atividades e todo o seu funcionamento da aula para dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Como refere Joaquim Liberal (2010a) num seu testemunho intitulado “O Trabalho do Professor no Acompanhamento aos Alunos em Dificuldade”,

[o] Tempo de Estudo Autónomo destina-se ao estudo e aprofundamento de conteúdos disciplinares, ao treino e à realização de diversos produtos culturais, orientado por um Plano Individual de Trabalho (PIT) semanal. Este momento de trabalho autónomo e acompanhamento individual dos alunos constitui um dos principais mecanismos de diferenciação pedagógica, pois permite ao professor apoiar rotativamente os alunos em dificuldade. Semanalmente, em Conselho de Cooperação Educativa, os alunos elaboram a avaliação dos seus Planos Individuais de Trabalho, a partir da qual é feito o levantamento das dificuldades individuais de cada criança, ao nível das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. (p. 5).

Para que o acompanhamento individual aos alunos fosse efetivo surgiu-me outra questão: como deveria organizar o trabalho de forma a poder acompanhar um maior número de alunos e não fosse interrompida constantemente?

Como refere Sérgio Niza (2009)

[u]ma regra determinante do jogo social é que os alunos não poderão contar nesse trabalho autónomo com o apoio do professor. Essa interdição terá de explicitar-se e assumir-se. O professor ocupa o tempo de estudo autónomo da turma para apoiar os alunos em quem diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares. (p. 3)

Data	Aluno	O que é que vai ser trabalhado	Avaliação
9/11	Micaela	Ficha de Matemática	✓ A Micaela esteve com pouca atenção
9/11	André	Ficha de Matemática	✓ O André esteve atento e fez tudo
9/11	Carolina	Ficha de Matemática	✓ A Carolina não esteve sempre atenta mas fez tudo
9/11	D.M	" "	✓ O D.M. esteve pouco atento, mas fez tudo
10/11	Rafaela	Escrita da história	André - Acabou a história "A menina e as jóias"
10/11	Bia Eliana	Escrita de texto	Não teve apoio porque a Bia não quis A Eliana acabou o texto
10/11	ARA		Não teve apoio pa o Afonso teve de fazer primeiro os desenhos - A Jara já fez alguns desenhos da história

Imagem 4

Para tentar resolver esta questão foi introduzida uma grelha de registo do acompanhamento do professor (imagem 4).

"Outra questão que posso introduzir já na próxima semana é o registo do apoio do Professor no TEA." (Nota de Campo - 7/11/2010).

Este registo não foi suficiente pois o trabalho de acompanhamento continuava a ser interrompido. Os alunos continuavam a ter necessidade de apoio ao qual eu não podia responder de uma forma efetiva. Era necessária outra estratégia para responder às necessidades.

"Em relação a este último registo, o grupo da formação propôs que na mesma grelha estivesse também uma outra coluna, "quem dá apoio", para se poder incluir aí as parcerias dos alunos." (Notas de Campo - 9/12/2010).

Assim, na grelha de registo dos apoios (imagem 5) foi introduzido o campo "Quem apoia", onde eram inscritos os apoios a dar não só pela professora, mas também pelos alunos.

Com este registo pudemos verificar que o trabalho autónomo era muito mais rentável pois as interrupções constantes foram sendo cada vez menos, não apenas pelo instrumento em si, mas porque instituímos rotinas, refletimos em grupo, havendo maior tomada de consciência das necessidades de cada um.

"Parabéns à M. porque ela trabalha muito e está atenta." (I., 14/01/2011); "Gostei que a I. ajudasse o C." (Car. 14/01/2011).

O registo dos apoios a realizar era feito a

Data	Aluno	Quem apoia	O que é que vai ser trabalhado	Avaliação
3/11	J.P	Ama B	Escrever o texto sobre O Natal	•
3/11	Rafaela Eliana		Escrever o texto	•
5-1	D.P.	Gonçalo	Escrever o texto	•
5-1	Rafaela	Prof.	Escrever o texto	•
5-1	Jara	Prof.	ESCREVER O TEXTO	•
5/1	Afonso	ana.B	Texto de AMUR	•
5-	Carolina			•

Imagem 5

partir da avaliação dos Planos Individuais e posterior levantamento de dificuldades (imagem 6). Este registo era feito diariamente, imediatamente antes do início do trabalho no TEA. Só a partir de janeiro e após a consciencialização de quem estaria a necessitar de maior acompanhamento por parte do professor, o registo dos apoios (do professor) passou a ser planificado à 2.ª feira, podendo, desta forma, os alunos organizarem melhor o trabalho, cumprirem o previsto e superar as dificuldades diagnosticadas.

Estas duas funções complementares e indispensáveis, a de trabalho autónomo e a de apoio individual do professor, realizadas num mesmo tempo curricular concretizam uma relevante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino que

Dia	Quem é apoiado	Em que é que foi apoiado	Avaliação
23/2	Ama Micaela - André		
	Carolina	Texto (história)	•
	- Rafaela	escrita de história	•
	- Jara	ficha de matemática	•
	- D.R	escrita de história	•
23/2	J.P	escrita de histórias	•
24/2	L.F Rafaela Ama Micaela	Texto Texto Carta	• • •

Imagem 6

apoiar o outro que tem
mais dificuldades (Eliana)

- Nós temos de os ajudar,
eles não podem continuar
assim (Iara)

Propostas de pares:

- Afonso / L. F

- Iara / André

- Eliana / Ana Micaela

- Milene / João P.

- Ana B / Rafaela

- Catarina / Gonçalo

Imagem 7

integra o modelo pedagógico que estamos a construir (Niza, 2009, p. 3).

O registo dos apoios em parceria continuou a ser feito diariamente (*imagem 7*). Estas parcerias eram constituídas entre os alunos da turma que se disponibilizavam para ajudar os colegas em dificuldade.

Durante a primeira parte do tempo de trabalho autónomo, empenhava-me no acompanhamento das crianças que constavam do registo dos apoios. Na parte final deste tempo, “circulava” pela sala para perceber se havia alguma necessidade de apoio pontual que tivesse surgido durante o trabalho. Os restantes elementos do grupo cumpriam o estabelecido nas parcerias, desenvolvendo trabalho cooperativo com os colegas e cumprindo os compromissos presentes nos seus Planos Individuais de Trabalho.

“Farei com os alunos o levantamento de quem necessita mais do meu apoio e o plano dos apoios do professor será feito logo à 2.ª feira aquando da planificação do TEA para que os alunos que mais necessitam do meu apoio, principalmente na escrita, possam cumprir o previsto em TEA, uma vez que te-

nho verificado que as atividades que não são cumpridas são de escrita. Salvaguardado este apoio, prevejo que os alunos cumpram o previsto no TEA. O tempo de apoio deverá ser destinado, três quartos aos apoios previstos e a quarta parte restante para apoios esporádicos que surjam durante o trabalho.” (Notas de Campo – 13/01/2011)

O instrumento de registo do apoio do professor, posteriormente, foi utilizado para termos a perceção do trabalho realizado com cada criança e perceber os avanços e/ou retrocessos na aprendizagem. Serviu também para, em Conselho de Cooperação, poder partilhar com os alunos da utilidade ou não desse apoio no cumprimento do trabalho previsto.

Da análise feita a estes registos verificámos que a maior parte do apoio prestado, tanto pela professora como em parceria, circunscrive-se a apoios na área da escrita/leitura. Não nos podemos esquecer de que estamos a falar de uma turma que está a iniciar o processo de aprendizagem da escrita, daí as maiores necessidades de apoio serem nesta área.

Percebemos também que algumas crianças por mim apoiadas foram-no porque apresentavam dificuldades de atenção e concentração nos trabalhos a realizar. Também o ritmo lento de execução não lhes permitia cumprir os compromissos assumidos com a turma ao nível do trabalho previsto. Algumas vezes, não se tratava de não saber realizar uma atividade ou tarefa, mas sim da necessidade de terem a minha ajuda e orientação para se concentrarem na atividade e concretizá-la com sucesso. Daí ter sempre reservado também um tempo para “circular” pela sala e perceber se havia alguma criança com estas dificuldades.

Para que todo este trabalho fosse possível foi necessário passar por um processo de consciencialização das dificuldades/necessidades das crianças. Depois desta consciencialização tornou-se evidente, para a turma, a necessidade de organizar os apoios como forma de ajudar a superar as dificuldades detetadas.

Como refere Joaquim Liberal (2010b)

Avaliação do trabalho autónomo - semana de _____ a _____												
cartas	Comput.	Organizar textos	livros	cadernão	Fichas de leitura	Ficha de língua	Ficha de mat.	Jogos de mat.	Total			
01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01
02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
05	05	05	05	05	05	05	05	05	05	05	05	05
06	06	06	06	06	06	06	06	06	06	06	06	06
07	07	07	07	07	07	07	07	07	07	07	07	07
08	08	08	08	08	08	08	08	08	08	08	08	08
09	09	09	09	09	09	09	09	09	09	09	09	09
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Imagem 8

...[a]pós o processo de consciencialização das dificuldades das crianças, tornou-se evidente para a turma que o trabalho a ser desenvolvido junto destes alunos teria que assumir como objetivos primordiais a superação desses problemas e que todas as estratégias desenvolvidas teriam que dar um contributo efetivo nesse sentido. Daqui decorre a necessidade de nos organizarmos de modo a que os professores possam de facto realizar um trabalho de diferenciação das aprendizagens, planeando momentos através dos quais se possa sentar ao lado das crianças em dificuldade de modo a compreendê-las melhor, ajudando-as a tomar consciência dos problemas que têm e da forma como podem ser resolvidos (...) (p. 14).

Sendo alunos muito jovens, a forma que encontrei para lhes fazer perceber quais os que estavam em dificuldade foi a análise do registo de avaliação do número de produções realizadas em TEA (imagem 8).

"Na planificação do trabalho do TEA, partilhei com os alunos as minhas preocupações em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do trabalho de algumas crianças. Pedi que dissessem quem é que achavam que estava na situação atrás referida, tendo verificado que as crianças tinham consciência de quem é que estava em dificuldade e a necessitar de mais apoio. Ficou decidido que o apoio a dar por mim seria prioritário para esses alunos." (Notas de Campo - 17/01/2011).

Avaliação do TEA - 14/3/2011.

- Há meninos que têm capacidade para trabalhar mais em TEA: Micaela, André (Iara)

- Nós todos temos capacidades para fazer as coisas, mas alguns meninos estão com dificuldades e precisam de ajuda: André, Micaela, Rafaela, Lara Fabiana, João Pedro, David M., Sonçalo (Milene)

Com estes problemas, o que vamos fazer para melhorar?

- Temos de fazer pares de alunos, um mais adiantado para

Imagem 9

O facto de termos um conjunto de registos individuais e coletivos (imagem 9), ajuda-nos a saber, com maior rigor, onde está cada aluno e permite-nos fazer um diagnóstico/balanço, o mais fiel possível da situação, e organizar o trabalho no sentido de fazer evoluir todos os alunos. As notas de campo seguintes mostram como passou a funcionar o trabalho dos apoios e as parcerias:

"Esta semana a produção de trabalho foi grande, pela maior parte dos alunos. No fim do balanço do trabalho previsto e realizado, foram apreciadas diversas situações:

- Alunos com o o Dár. e o Ce. que têm tido dificuldade em cumprir o previsto, esta semana cumpriram e até ultrapassaram o previsto." (notas de campo - 21/2/2011).

A avaliação partilhada permite-nos ter um leque de informação que nos ajuda a clarificar a situação de cada um, de forma a podermos

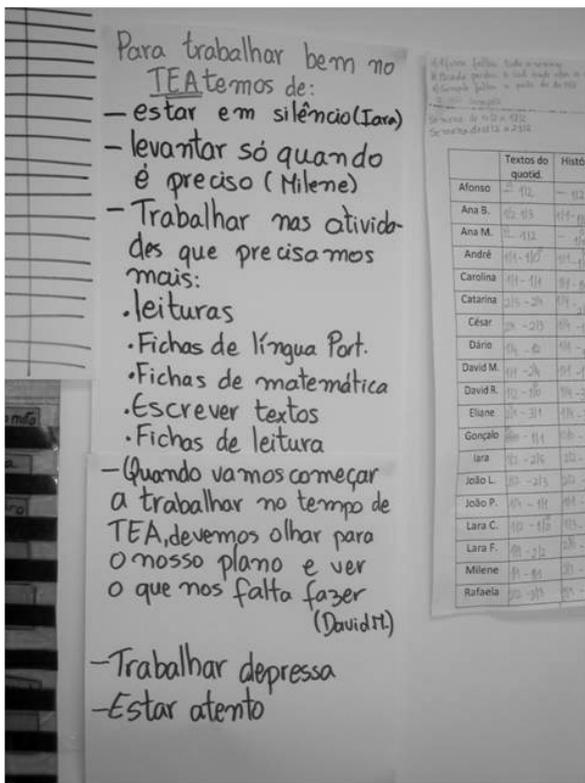
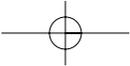


Imagem 10

organizar o trabalho de apoio. O registo mostra-nos o que atrás foi dito.

Funcionamento do TEA

Para responder a questões relacionadas com o funcionamento em TEA e para que este tempo seja rentabilizado no treino de competências e Estudo Autónomo na sala de aula, foi definido o que era necessário “Para trabalhar bem em tempo de TEA “. O registo escrito está na sala para lembrar os alunos dos compromissos assumidos (imagem 10).

Notei que da parte de alguns alunos houve maior preocupação em cumprir o que estava registado no guião, principalmente em relação ao item

“quando vamos iniciar o trabalho em TEA devemos consultar o PIT para ver o que temos para fazer” (Nota de campo – 24-1-2011)

Avaliação do PIT

A avaliação do PIT em Conselho de Cooperação também foi sofrendo alterações (imagem 11). Por questões de horário, para melhor rentabilizar o tempo, inicialmente a avaliação do PIT era feita à 6.ª feira e a discussão do Diário de Turma e planificação do trabalho, na 2.ª feira seguinte. Quando os alunos começaram a fazer a previsão do trabalho, a agenda foi alterada, estando, desde dezembro, a fazer a discussão do diário de turma à 6.ª feira. À 2.ª feira fazemos a avaliação do PIT e a planificação do trabalho por considerarmos que a distância temporal que mediava a avaliação da planificação do novo PIT era grande e os alunos não se recordavam já dos compromissos de trabalho assumidos na 6.ª feira anterior. A avaliação está presente para se poder fazer uma planificação mais adequada às necessidades e dificuldades levantadas.

“Durante a avaliação do PIT é registado numa grelha coletiva o número de trabalhos de cada atividade que os alunos realizaram durante a semana. Falei da necessidade de investirem mais em determinadas atividades e ficou assinalado a vermelho na referida grelha as atividades que achavam que era necessário trabalhar mais: escrita, leitura/biblioteca, fichas de L.P. e Fichas de matemática.” (Notas de Campo – 22/11/2010).

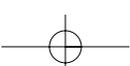
A verdade é que os alunos não começaram imediatamente a investir no que tinha sido

Avaliação da Trabalho autónomo

semana de: 31/10/11; 10/11 a 14/11

	Textos	Organizar textos	Computador	leituras	Ficha de língua	Ficha de Matemática
ISO	2-2-2/4-2/3	0-0-0/1/1	1-1-0/2	2-3-1/2-3/2	3-5-5/2-1/1	2-2-1/5
B	2-2-2/3-2/1	0-0-0/0/0	1-1-0/0	2-1-2/2-1/1	2-1-2/2-2/0	2-2-1/1/1
M.ª	2-2-3/1-1/1	1-1-1/1/1	1-1-0/0	2-0-2/1-1/1	1-0-1/1-1/0	1-0-2/2-1/1/1
R	2-2-2/2-2/2	1-1-1/1/1	1-0-0/0	2-1-1/1-2/0/1	1-2/1-2/1-2/1	2-2-2/1-2/2-1
re	3-1-1-1/0	1-1-1/1	1-1	2-2-2-1/1-1-1	2-1-2/1-2/1	2-1-2/2-1
no	2-2-2/2-5/2	0-0-0/0	1-1-0/0	2-2-2/1-0/1-1	2-1-2/2-2/3-1	2-2-2/1
na	2-3-3/3-3/5	1-1-1/1/1	1-0-0/1	2-2-2/5-2/3	2-0-2/5-2/3	2-2-2/1
o	2-1-3/2-2/1	1-1-0/0	0-0-0/0	2-2-2/2-1/1	2-2-2/2-2/1	2-2-2/1
ir	2-2-2/4-3/2	1-1-1/1/0	1-0-1/1	2-1-3/1-2/1	2-1-3/1-3/0	1-2-1/1
R	2-2-2/2-2/6	0-0-0/0	0-0-0/0	3-1-2/1-0/1/1	2-1-3/1-1/1	1-1-1/1
no	2-2-3/3-2/2	1-0-0/0	1-1-0/0	2-2-2/1/2-1-2/2-3/3	2-2-2/2-2-2	2-2-2/1
elo	1-1-3/3-2/3	0-0-0/0	1-1-0/0	1-1-2/2-1/1	1-1-2/3-2/1	2-2-2/1

Imagem 11



Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de _____ a _____

	N.º de trabalhos a serem feitos					Total
Escrever textos						
Organizar textos						
Escrever no computador						
Leitura/Biblioteca						
Ficha de Língua						
Ficha de matemática 2+1+2						
Jogos de matemática						

Projectos

Título:	Grupo de trabalho:	O que fizemos:
Pintura	Modelagem	Construções
Desenho		

A minha avaliação:	A minha tarefa
Fiz várias actividades: sim ___ não ___	Cumpri em silêncio ___
Aproveitei o tempo: sim ___ não ___	Partilhei com o meu par ___
Trabalhei em silêncio: sim ___ não ___	Opinião dos pais
Avaliação da professora	

Imagem 12

combinado como prioritário, como podemos ver nas notas de campo (imagem 12):

“Esta semana verificámos que alguns alunos não trabalharam o necessário nas atividades assinaladas como prioritárias. No fim da avaliação propus que no plano da semana seguinte, (lembrando o que o J.L. tinha proposto na semana anterior), cada um fizesse já uma planificação do trabalho que pretendia realizar, tendo em conta as atividades em que mais deveriam investir. Com o trabalho previsto pode ser que invistam nas atividades onde é necessário trabalhar mais.” (Notas de Campo, 26/11/10).

Para que fosse possível a previsão do trabalho a realizar, foi necessário alterar o PIT que passou a ter uma coluna para previsão do trabalho.

Mas, criar ou recriar um instrumento onde os alunos pudessem fazer a previsão do trabalho não foi suficiente para trabalharem mais nas áreas deficitárias, talvez por não se ter discutido suficientemente esta questão, como po-

demos verificar através das notas de campo (imagem 13):

“A minha orientação foi excessiva, não foram os alunos a decidir o que tinham de realizar. Durante a semana fui lembrando às crianças que deviam investir nos compromissos.

A Cat. revelou preocupação em cumprir o que estava previsto, lembrando que se não respeitássemos o plano do dia, não tinha tempo para cumprir. A E. também trabalhou em função do que estava previsto, mas com os restantes alunos, apesar de alguns terem cumprido o que previram, isso não aconteceu por preocupação própria, mas sim porque os orientei constantemente e a alguns pressionei bastante para que cumprissem o previsto. Ainda não se envolveram neste compromisso.” (Notas de Campo – 4/12/2010).

A avaliação do PIT teve que ocupar um maior espaço nos nossos Conselhos de Coordenação Educativa e o PIT foi sofrendo várias adaptações ao longo do segundo período, de forma a responder à evolução da turma e às necessidades de diferenciar o trabalho.

Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de _____ a _____

Tarefa: _____ Avaliação: Cumpri em silêncio ___
Partilhei com o meu par ___

	N.º de trabalhos a serem feitos					Total
Textos do quotidiano						
Histórias						
Cartas						
Organizar textos						
Escrever no computador						
Leitura						
Livros						
Cadernão						
Ficha de leitura						
Ficha de Língua						
Ficha de matemática 2+1+2						
Jogos de matemática						

Total de produções

Projectos

Título:	Grupo de trabalho:	O que fizemos:
Pintura	Modelagem	Construções
Desenho		

A minha avaliação	
Fiz várias actividades: sim ___ não ___	Trabalhei no que mais necessário: sim ___ não ___
Aproveitei o tempo: sim ___ não ___	Trabalhei em silêncio: sim ___ não ___
Avaliação da professora	Opinião dos pais

Imagem 13

Avaliação do trabalho em TEA						
Nome	Fiz várias actividades	Trabalhei no que mais necessito	Aproveitei o tempo	Trabalhei em silêncio	Previsão/o que fiz Cumprir	Na próxima semana investir mais em
Isaac	S	S	N	S	41/14 # 41/14 #	escrita de histórias
Beatriz	S	S	S	S	41/24 # 41/24 #	escrita de textos
Micaela	N	N	N	N	41/15 # 41/15 #	leitura
Isaac	S	N	N	N	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	N	N	N	N	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	S	S	S	S	40/16 # 40/16 #	fazer os seus mapas
Isaac	S	S	S	S	41/14 # 41/14 #	melhorar o trabalho
Isaac	S	S	S	S	43/11 # 43/11 #	escrita
Miguel	S	S	S	S	40/14 # 40/14 #	leitura
Romão	S	S	N	N	41/14 # 41/14 #	escrita de textos
Isaac	S	S	N	N	40/20 # 40/20 #	leitura
Isaac	S	N	S	S	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	S	S	N	N	41/14 # 41/14 #	escrita de histórias
Leandro	S	S	S	S	41/14 # 41/14 #	escrita de histórias

Avaliação do trabalho em TEA				
Nome	Aproveitei o tempo	Trabalhei em silêncio	Previsão/o que fiz Cumprir	Na próxima semana tenho de
Isaac	N	S	41/14 # 41/14 #	escrita de histórias
Isaac	S	S	41/24 # 41/24 #	escrita de textos
Isaac	N	N	41/15 # 41/15 #	leitura
Isaac	S	N	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	N	N	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	S	S	40/16 # 40/16 #	fazer os seus mapas
Isaac	S	S	41/14 # 41/14 #	melhorar o trabalho
Isaac	S	S	43/11 # 43/11 #	escrita
Isaac	S	S	40/14 # 40/14 #	leitura
Isaac	S	N	41/14 # 41/14 #	escrita de textos
Isaac	S	N	40/20 # 40/20 #	leitura
Isaac	S	S	41/14 # 41/14 #	escrita
Isaac	S	N	41/14 # 41/14 #	escrita de histórias
Isaac	S	N	41/14 # 41/14 #	escrita

Imagem 14

“Na semana de 24/1 a 28/1 o instrumento PIT teve uma nova alteração, no que diz respeito ao TEA. O registo de produção escrita foi desdobrado em textos do quotidiano, histórias e cartas e a leitura em leituras no cadernão, livros da biblioteca da sala, listas de palavras.” (Notas de Campo – 30/01/2011)

A avaliação do PIT em Conselho foi evoluindo, passando de uma avaliação quantitativa para uma avaliação segundo critérios que fomos criando e que estavam presentes no PIT.

“Também percebi que, mais do que avaliar o número de trabalhos que realizaram, era importante fazer incidir a avaliação em critérios de qualidade que estão previstos na avaliação do PIT e registar num mapa coletivo.” (Notas de Campo – 31/01/2011)

Foi criado um instrumento coletivo, com os critérios constantes no PIT. O objetivo deste instrumento coletivo foi ter o maior número de informação disponível para todos podermos refletir e perceber se estavam a trabalhar obedecendo aos critérios que tínhamos definido, ou se teríamos que alterar mais alguma coisa (imagem 14).

Ainda no decorrer do segundo período percebemos que a auto avaliação do trabalho devia ser descritiva para se perceber melhor o trabalho realizado pelos alunos, porque algumas crianças começaram a manifestar preocupação em explicar ao Conselho a razão do não cumprimento, como consta das notas de campo seguintes:

“Durante a avaliação do PIT as crianças manifestaram alguma preocupação por não poderem registar porque é que não cumpriram. Como também já tinham manifestado interesse em registar as parcerias, propus-me apresentar na próxima semana um novo modelo de PIT.” (Notas de Campo – 26/02/2011).

Estes dois exemplos (ver imagem 15) refletem a forma como os alunos se foram apropriando da importância da avaliação para podermos avançar na aprendizagem. Só avaliando é que percebemos quais as necessidades e evolução possível.

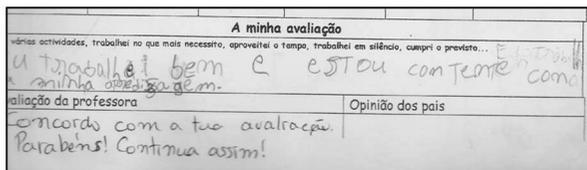
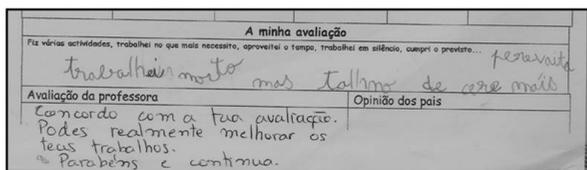


Imagem 15

Apresentação de Produções do TEA

Os momentos diários de apresentação de produções, onde as crianças mostram os seus produtos e se sujeitam às apreciações dos colegas, são importantíssimos para analisarmos a evolução dos alunos na tomada de consciência dos avanços na aprendizagem, na apropriação de conceitos e conteúdos, na construção do conhecimento e também da necessidade de maior empenhamento no trabalho que se realiza:

“Eu acho que o texto está engraçado, mas a pontuação não está correta – A. 10/3/2011”; “Eu acho que tens capacidade para fazer textos maiores. – D.R. 11/3/2011”; “Eu não estou a dizer que o texto está pequeno, mas acho que faltam coisas. – E. 7/4/2011”; “Eu quero dar os parabéns ao J.L. porque leu com muita entoação. – A 6/4/2011”.

A este propósito também Manuela Pestana (2010) acrescenta:

[o]s alunos deverão conhecer os objetivos da sua aprendizagem (o que posso aprender e para que me servirá este conhecimento), deverão saber os caminhos que podem percorrer para alcançar o conhecimento (como posso fazer, tomada de consciência dos mesmos), deverão ter momentos em que se sujeitam à avaliação qualitativa e descritiva dos percursos realizados, com o feedback dos seus colegas e do professor, para que desta forma possam saber se atingiram o objetivo inicial ou não. Se não, deverão modificar estratégias, percorrer caminhos diferentes, em parceria, para conseguir atingir, finalmente, o seu objetivo, desenvolver o conhecimento (estratégias cognitivas e metacognitivas) (p. 11).

Conclusões

Tendo sido colocadas, no início deste artigo, questões que queríamos trabalhar, cabe-nos agora fazer uma síntese, em jeito de conclusão, do que pensamos ter conseguido. Não sendo este trabalho de caráter quantitativo (não era esse o objetivo), as inferências que fazemos são suportadas pelas notas de campo de

que fomos dando conta ao longo desta descrição, dos registos de avaliação semanais do trabalho realizado em TEA e dos registos do acompanhamento do professor.

Através das reformulações do instrumento PIT, que fomos fazendo principalmente no primeiro período e início do segundo, das reflexões, em Conselho, sobre o trabalho realizado e das áreas onde tinham que trabalhar mais, podemos afirmar que os alunos se foram apropriando do sentido regulador deste instrumento do trabalho em TEA, passando a utilizar melhor este tempo de trabalho, tanto ao nível do número de produções, como da sua qualidade.

O acompanhamento a alunos, tanto por parte do professor, como pelos alunos em parceria, de uma forma organizada, partilhada, construída, como documentamos ao longo do trabalho, foi estruturante e determinante na aprendizagem cooperada. Os alunos foram progressivamente interiorizando a necessidade de respeitar o trabalho de cada um e o trabalho de acompanhamento do professor, não o interrompendo.

Apesar de alguns alunos continuarem a apresentar algumas dificuldades, sabemos que o acompanhamento a estes alunos foi fundamental para não desistirem, para acreditarem que são capazes de avançar. Temos a certeza de que, sem este acompanhamento sistemático e organizado, o percurso destas crianças estaria comprometido.

Ter sido clarificado, logo no início do ano, que as atividades de expressão plástica seriam trabalhadas noutra tempo – tempo dos projetos – foi fundamental para a organização e o desenvolvimento do trabalho em TEA e para se poderem trabalhar as áreas mais deficitárias e/ou as que necessitavam de maior sistematização, como sejam a escrita e a leitura.

A avaliação do TEA, em Conselho de Cooperação, e a forma como esta foi evoluindo, passando de uma avaliação quantitativa a uma avaliação qualitativa, fazendo o levantamento, com os alunos, de critérios de avaliação, percebendo se estavam ou não a investir nas áreas

onde apresentavam dificuldades ou se propunham avançar e passar para outro patamar, fez avançar o grupo.

Face ao percurso realizado, concluímos que, apesar do muito que conseguimos ao nível do desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da aprendizagem como uma construção social, este foi o início de uma caminhada que, obrigatoriamente, tem de ser continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Liberal, J. (2010a). O Trabalho do Professor no Acompanhamento aos Alunos em Dificuldade. Consultado a 20 de março de 2011, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_in-

[div/123_c_03_trabprof_acompanhamentoalunosdificuldade_jliberal.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/div/123_c_03_trabprof_acompanhamentoalunosdificuldade_jliberal.pdf).

Liberal, J. (2010b). O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens. *Escola Moderna*, 37 (5), 38-56.

MEM (2008) sintaxe do modelo: Módulos de actividades curriculares de diferenciação pedagógica. Consultado em 10 de março de 2011 em <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt>.

Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9 (5), 39-46.

Serralha, F. (2007). Trabalho de Estudo Autónomo. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (pp 174-177). Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

A correspondência como instrumento impulsionador de atividades cooperadas

Célia Miranda*

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no ano letivo 2010/2011, apoiado pelo percurso de formação realizado no âmbito do Projeto de Aprofundamento do Movimento da Escola Moderna.

Proponho-me apresentar o percurso realizado por duas turmas do 1.º CEB, do 1.º ano de escolaridade, de escolas diferentes, com base na correspondência escolar.

Começarei por fazer uma breve fundamentação teórica, farei a contextualização e descrição do percurso e apresentarei algumas reflexões sobre o processo vivenciado.

Fundamentação Teórica

Apesar de já, há alguns anos, ter vindo a implementar a correspondência entre turmas dos alunos com quem trabalho, desta vez focalizei a atenção nas potencialidades das atividades coletivas que se poderão desenvolver entre turmas que se correspondem.

A correspondência entre turmas é uma componente da nossa prática, que provoca situações de trabalho que se traduzem em aprendizagens verdadeiramente contextualizadas e, por isso, com sentido.

A implementação da correspondência tem

ocorrido, nuns anos com maior, noutros com menor sucesso. O nível de sucesso de uma atividade de correspondência depende não só do professor em conjunto com a turma, como também dos correspondentes em conjunto com o respetivo professor. Devemos, portanto, assumir as propostas de correspondência com a seriedade que estas merecem, sob pena das expectativas dos alunos saírem defraudadas por não obterem as respostas adequadas aos desafios que lançaram ou, pior ainda, não obterem qualquer resposta.

Os professores das turmas envolvidas deverão considerar a correspondência como promotora de aprendizagens, dando sentido a todo o trabalho que entra neste circuito de comunicação.

Ao estabelecer-se este circuito, os alunos assumem uma maior responsabilização, uma vez que os produtos culturais partilhados irão sair do espaço da sala de aula.

Todo o trabalho realizado dentro da sala poderá ser integrado neste circuito de comunicação, de distribuição do que produzimos, de difusão da informação – exteriorização. Uma vez dado a conhecer à comunidade, segue-se o momento de crítica e avaliação.

Procurando fundamentar todo o percurso desenvolvido à luz de alguns autores que analisaram a correspondência e a construção de circuitos de comunicação, este último como um dos pilares onde assenta a pedagogia e sintaxe do Movimento da Escola Moderna,

* 1.º Ciclo do Ensino Básico.

fiz algumas leituras que me ajudaram a refletir.

Estabelecem-se circuitos múltiplos de comunicação que estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interativa de conhecimento.

Esta matriz comunicativa é radicada em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dos outros dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.

As trocas sistemáticas concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo) (MEM, sd).

A correspondência é assim assumida como um dos circuitos de comunicação que se pode construir no trabalho com os nossos alunos.

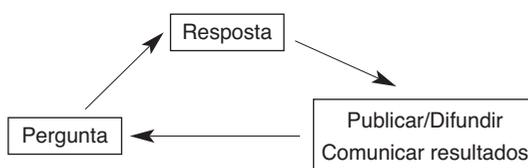
Paula Carrelo e Cristina Santos (1999), educadoras de infância que têm vindo a desenvolver projetos de correspondência e refletido sobre os mesmos, dizem que é muito importante que os educadores (ou professores) implicados, como impulsionadores de todo o processo, tenham em atenção constante dois aspetos: a assiduidade e a provocação.

A assiduidade leva-nos para a questão do compromisso entre as turmas que se correspondem e faz com que não nos esqueçamos que temos dois grupos de alunos na expectativa de partilhar e receber respostas acerca dos trabalhos elaborados. Esta assiduidade irá depender do ritmo de trabalho de cada turma. Nela, a correspondência deve entrar para dar sentido ao trabalho feito e não para aumentar o trabalho, correndo-se o risco da correspondência se tornar um “fardo”. A correspondência deve fazer parte, com a maior naturalidade possível, do trabalho da turma, como uma mais-valia que lhe dá sentido.

O outro aspeto importante, o da provocação, conduz-nos à manutenção do fator surpresa de todo este processo que motiva os alunos para as atividades envolvidas na corres-

pondência e que gera trabalho na sala de aula: situações problemáticas, projetos, textos, experiências, etc.

Este estudo incidiu, como já referi anteriormente, no trabalho desenvolvido entre duas turmas do 1.º ano de escolaridade. O seu objetivo foi o de refletir sobre a forma como o trabalho intelectual é difundido através da correspondência, tornando-se num momento privilegiado de comunicação. A correspondência permite-nos difundir o trabalho para o socializar o que, por sua vez, levanta novas questões, podendo dar origem a novos produtos. Desta forma:



Na comunicação, o trabalho é posto à consideração de uma determinada comunidade de aprendizagem, sendo realizada a avaliação. Os produtos apresentados ficam sujeitos à apreciação e são potenciadores de novas aprendizagens, criando-se assim o efeito de desenvolvimento em espiral.

Foi objetivo deste projeto de aprofundamento ajudar a esclarecer algumas questões que se colocam na implementação da correspondência com os nossos alunos:

- Qual o papel dos professores na preparação da correspondência antes desta ser proposta aos alunos?
- Qual o papel dos professores na manutenção da motivação dos alunos para a correspondência, já que esta se poderá prolongar por todo um ano letivo, ou até mais?
- Como saber quais as atividades que devem entrar neste circuito?
- De que forma a correspondência poderá ser usada para fazer avançar, na aprendizagem, os grupos de alunos que se correspondem?

Contextualização

As turmas envolvidas, eram de contextos socioculturais muito diferentes.

A minha turma é constituída por um grupo de alunos do meio rural do concelho do Montijo, EB1/JI do Alto Estanqueiro do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra. A outra, é formada por um grupo de alunos de meio urbano, do concelho de Almada, EB1/JI do Chegadinho do Agrupamento de Escolas Francisco Simões.

A atividade da correspondência entre estes dois grupos de alunos, começou com uma carta da turma do Alto Estanqueiro.

Esta primeira carta foi de apresentação coletiva do grupo aos seus correspondentes. Enviámos-lhes logo alguns trabalhos já realizados: um pictograma com os frutos preferidos (*imagem 1*), uma tabela de registo com os nomes dos alunos, datas de nascimento, moradas, etc.

Por se tratar de uma turma de 1.º ano, sem experiências semelhantes no contexto pré-escolar, os alunos perceberam que estávamos a escrever uma carta para uma outra turma de meninos, mas não tinham noção do trabalho futuro em que iriam estar envolvidos e como este iria fazer parte dos seus percursos de aprendizagem durante todo o ano letivo.

Mas com a primeira resposta, penso que os alunos começaram a perceber o sentido do trabalho.

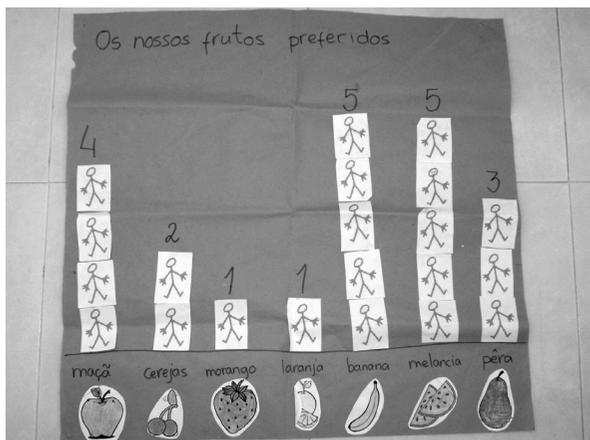


Imagem 1

Na resposta, os correspondentes enviaram-nos uma carta coletiva, um livro de apresentação individual com as fotografias e a primeira proposta de trabalho: um problema de matemática que eles tinham resolvido na sua sala de aula propondo-nos que o resolvêssemos.

Logo de início, houve necessidade de fazer uma tabela de registo dos trabalhos que recebíamos e daqueles que tínhamos para enviar.

Fazendo, hoje, uma análise da troca de trabalhos realizada entre as duas turmas, através desse instrumento (Tabela 1), pode-se verificar que ambas fizeram sempre uma carta coletiva que introduzia todo o trabalho da correspondência. Nela, os alunos cumprimentavam-se, davam novidades acerca das suas vidas, explicavam o trabalho realizado no período entre uma carta e outra, propunham algumas tarefas, trocavam experiências de sala de aula e, no final, despediam-se.

Surgem depois também trabalhos coletivos: uns que estão acabados e que são partilhas / ofertas de uma turma para a outra e que passam a fazer parte dos materiais das salas de aula de quem os recebe; outros, que implicam trabalho de retorno e, por isso, são atividades que se desenvolvem entre o envio e a receção de correspondência.

A partir de fevereiro, a turma do Chegadinho iniciou a correspondência individual, numa tentativa de criação de novas situações de escrita, uma vez que, por se tratar de turmas do 1.º ano, era muito importante criar-se contextos favoráveis à escrita.

Perante todo o trabalho que a correspondência já implicava, era importante focalizar a atenção deste estudo num ponto específico. Tínhamos duas componentes do trabalho em desenvolvimento: a individual e a coletiva. Acabámos por investir mais na componente do trabalho coletivo dada a maior exigência que a escrita individual pressupõe. O trabalho coletivo, com um forte investimento na “provoção” entre as turmas, era aquele que poderia dar mais frutos neste contexto.

Data	Trabalhos para enviar	Trabalhos recebidos (da turma do Chegadinho)
22/10/2010	Carta coletiva; Tabela da turma; Gráfico das frutas; Autorretratos.	
09/11/2010		Carta coletiva; Livro de autorretratos; Livro dos “Cuidados a ter com a alimentação”; Livro do reconto da história “Leónia devora os livros”; Problema de Matemática (maçãs).
22/11/2010	Carta coletiva; Resolução do problema das maçãs; Cartaz com as fotos dos alunos; Livro feito pela turma “A menina e os tigres bebés”.	
06/12/2010		Carta coletiva; Livro “Uma história de Natal” elaborado pela turma; Pai Natal; Uma nova pergunta para o problema das maçãs.
14/01/2011	Carta coletiva; Resolução do problema das maçãs (cartaz); Desenhos dos alunos; Texto da Lúcia para os correspondentes continuarem a história.	
01/02/2011		Carta coletiva; Cartas individuais; Livro com o texto da Lúcia para ilustrar; Lista de correspondência individual.
21/02/2011	Carta coletiva; Livro ilustrado do texto da Lúcia para os correspondentes fazerem a capa; Cartas individuais; Problema da construção do livro do texto da Lúcia; Problema dos livros da professora.	
14/03/2011		Carta coletiva; Cartas individuais; Livro “A raposa boa” (texto da Lúcia) Resolução dos problemas (cartaz); Problema dos livros da professora Dora.
04/04/2011	Carta coletiva; Cartas individuais; Continuação do livro “A raposa boa”; Resolução do problema dos livros da prof. Dora (cartaz). Problema dos pacotes de leite.	

Tabela 1

Escolhi três atividades coletivas desenvolvidas através da correspondência entre estas duas turmas: “Problema das maçãs”, “Problema dos livros”, “Texto da Lúcia”, por me parecerem ser demonstrativas do que anteriormente foi defendido.

Problema das maçãs

Este foi o primeiro problema enviado pela turma de Chegadinho para a turma do Alto Estanqueiro:

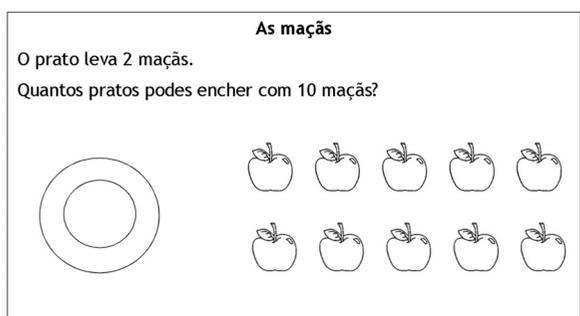


Imagem 2

Foi distribuída a proposta de trabalho aos alunos para que a resolvessem a pares, depois da exploração coletiva do problema. Rapidamente, a maioria dos alunos percebeu que tinha que agrupar as maçãs duas a duas, até se esgotarem. A maioria dos alunos desenhou pratos com duas maçãs até esgotarem as dez maçãs.

Os alunos puseram os seus resultados e raciocínios em coletivo, havendo diferenças apenas na organização gráfica da forma como fizeram os grupos de duas maçãs; os raciocínios subjacentes eram semelhantes.

Depois desta resolução, e para fazer avançar o grupo, propus que explicassem aos correspondentes a forma como resolvemos o problema. Desenvolveu-se assim o primeiro momento mais formal de exercício de comunicação matemática, pois tínhamos que pôr por escrito as conclusões e a forma como lá chegámos.

A partir deste trabalho do qual resultou um cartaz com a resolução do problema (imagem 3), pensou-se numa nova pergunta (do mesmo problema) para enviar aos correspondentes.

Decidimos aumentar o número de maçãs para vinte. Resolvemos a nova questão do problema também a pares. A maioria dos alunos resolveu-a com o mesmo raciocínio da primeira questão: era apenas necessário continuar o raciocínio até às vinte maçãs.

Completámos o cartaz com mais esta resolução (imagem 4) e pedimos aos correspondentes que resolvessem o problema antes de verem o cartaz, para poderem fazer também um trabalho de comparação dos resultados das duas turmas, em termos de semelhanças e diferenças.

Foi feita nova carta coletiva, onde contávamos mais alguns episódios da vida da turma, para acompanhar o cartaz do problema e ainda um livro realizado a partir de um texto de um dos alunos.

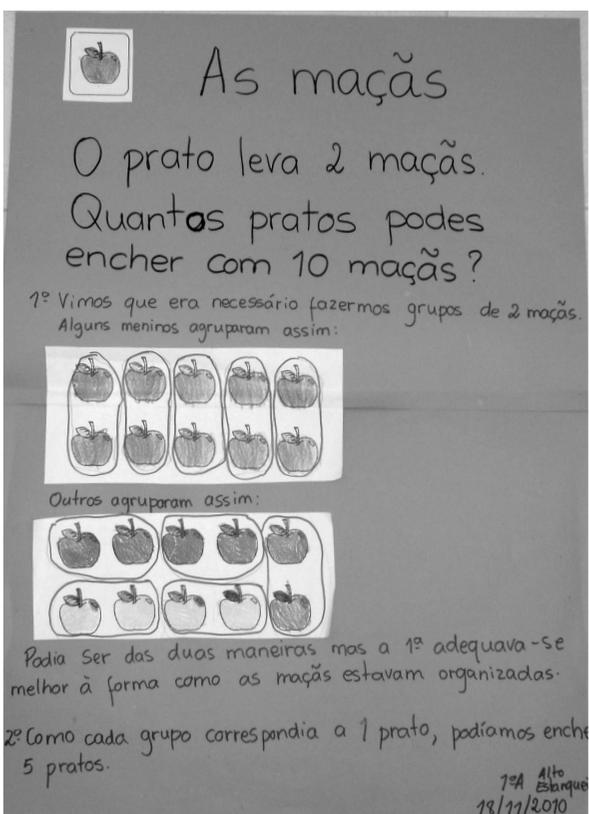


Imagem 3

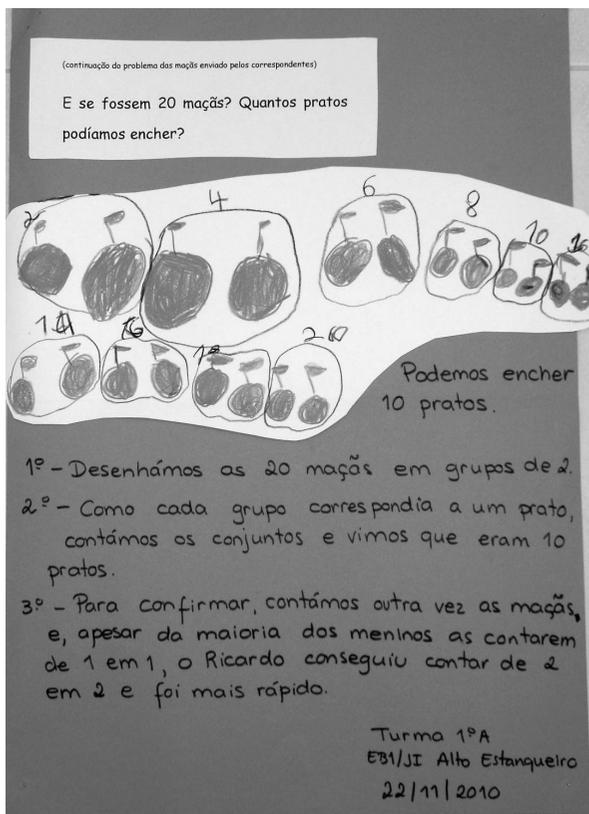


Imagem 4

Entretanto, o problema das maçãs tinha-se tornado numa atividade privilegiada na correspondência entre as duas turmas.

Na resposta a esta carta, a turma de Chegadoinho aumentou o número de maçãs para trinta. Desta vez, para que os alunos fossem um pouco mais além do raciocínio que já tinham construído para as dez e para as vinte maçãs, pedi-lhes que ao olharem para os números com que estávamos a trabalhar neste problema, observassem o que acontecia de uns números para os outros, da seguinte forma:

10 maçãs	→	5 pratos
20 maçãs	→	10 pratos
30 maçãs	→	?

De uma questão para outra:

“De que forma é que aumentaram as maçãs?”

“De que forma é que aumentaram os pratos?”

Ou seja...

“O que é que acontece das dez para as vinte maçãs? São mais quantas maçãs?”

É aqui, depois de algumas respostas menos corretas, o César respondeu: “São mais dez maçãs!”.

“E das 20 para as 30?”

“Também são mais 10.”

Descobriu-se aqui então um padrão de crescimento e, logo de seguida, fomos saber se o mesmo se passava com o número de pratos: “O que é que acontece dos 5 para os 10 pratos?”

Já outros alunos estavam a perceber o raciocínio em construção e o Ricardo respondeu: “São mais 5!”.

A professora volta então a questionar a turma: “E agora, será que voltaria a aumentar mais 5 uma vez que também aumentámos 10 maçãs?”

Fomos então ver quanto era $10 + 5$. Alguns alunos chegaram à conclusão que eram 15. Para se confirmar este resultado, voltámos então ao raciocínio inicial de agrupamentos de duas maçãs até se esgotarem as 30 maçãs.

Agora tínhamos de explicar todo este raciocínio aos nossos correspondentes. Voltámos a fazer um cartaz para este problema a acompanhar a nova carta coletiva.

O trabalho de correspondência passou a ter uma maior importância no trabalho geral da turma, muitas vezes presente nos planos do dia, quer em termos de trabalho individual, como coletivo.

“Posso dizer que é uma atividade viva, uma vez que alguns alunos, quando fazemos alguma tarefa que consideram interessante, propõem que seja enviada para os correspondentes.” (notas de campo, 31/01/2011).

Problema dos livros

Numa outra situação de matemática coletiva na aula, a professora tomou a iniciativa de propor à turma que o problema que estávamos a resolver fosse enviado aos correspondentes. Tratava-se de uma compra de livros que a professora tinha feito para a biblioteca de sala de

aula, a partir da qual se conseguiu realizar trabalho em termos de formulação do problema, contagens, adição e subtração (*imagem 5*).

Puseram-se duas questões para esta situação problemática: “Quantos livros tem a coleção?” (uma vez que toda a coleção estava disposta na contracapa de cada livro); “Achas que a professora fez uma boa compra? Porquê?”.

Na primeira questão, todos os alunos foram levados a fazer contagens a partir da imagem da coleção de livros. Claro que a grande maioria dos alunos se limitou a fazer contagem um a um.

Contudo, quando os resultados das contagens foram postos em coletivo e a professora questionou os alunos sobre se alguém tinha contado os livros de outra forma que não de um em um, alguns alunos começaram a estabelecer relações com experiências de contagem anteriores realizadas na sala de aula. A Diana disse, então, que fez a contagem de dois em dois, exemplificando no quadro. A partir daqui, surgiu também a contagem de três em

três e de seis em seis. Surgiu também uma contagem de quatro em quatro que levantou algumas questões na turma por não ser a forma de contagem mais fácil devido à disposição dos livros na imagem.

Quanto à segunda questão do problema, houve uma discussão na turma sobre o que era fazer uma “boa compra” surgindo respostas como: “Era gastar pouco dinheiro!”; “É poupar dinheiro!”... Aqui, o que estava em questão era o fato da professora ter comprado um pacote de quatro livros em promoção por 5 euros, sabendo que se os tivesse comprado individualmente, cada um seria 2 euros.

A professora levou os alunos a fazer os cálculos para que houvesse uma comparação entre os preços dos livros comprados individualmente (8 euros) e no pacote (5 euros), chegando-se à conclusão que a professora poupava 3 euros se aproveitasse esta promoção.

Foi, para a turma, uma atividade importante para se partilhar com os correspondentes.

Na resposta à carta onde enviámos este problema, os correspondentes mandaram-nos um cartaz onde explicaram a forma como resolveram o problema na sua sala de aula (*imagem 6*). Com este cartaz pudemos observar como a outra turma deu resposta ao problema que também nós tínhamos resolvido. Assim, foi possível fazer comparações entre o trabalho das duas turmas em termos de estratégias utilizadas, numa perspetiva de trabalho de análise coletiva e de apropriação de conhecimento.

À semelhança do que a nossa turma já tinha feito, também a turma dos correspondentes teve a oportunidade de elaborar novas questões para o problema, uma vez que também a professora deles tinha comprado livros da mesma coleção.

A partir da compra que as duas professoras fizeram, foram levantadas novas questões que levaram as turmas a trabalhar em termos de comparação de quantidades (quantos a mais, quantos a menos, quantos livros faltam para a coleção estar completa, ...), operações da adição, subtração e da divisão, dinheiro.

A compra da professora

A professora Célia foi ao supermercado e comprou um pacote de quatro livros de uma coleção que custou 5 euros. Se comprasse só um livro dessa coleção custava 2 euros.

Esta era a coleção completa:



Responde:

Quantos livros tem a coleção? _____

Achas que a professora fez uma boa compra? _____

Porquê?

Imagem 5

pondeu-me: “Não fazem o desenho!” Disse-lhe que não podia ser pois todos tinham de participar na atividade e que pensasse melhor como poderia resolver esta questão.

Diana: – “Fica um grupo com quatro meninos.”

Era uma hipótese, mas tínhamos de ver se havia outras sugestões.

A Mariana e o Ricardo optaram por separar os dois meninos que estavam a mais e juntá-los a dois grupos que ficavam com três elementos.

Entretanto, os alunos que pensavam que os grupos tinham de ser de três elementos já tinham chegado também à conclusão de que não podia ser porque sobravam folhas do livro para ilustrar, para além de não dar para fazerem todos os grupos com três.

Perante as hipóteses da Diana, da Mariana e do Ricardo, levantou-se a discussão na turma sobre o que seria melhor:

- Sete grupos de 2 e dois grupos de 3
- Oito grupos de 2 e um de 4.

A turma chegou à conclusão de que a primeira hipótese seria a mais equilibrada.

Uma vez organizada a turma, fez-se a ilustração de cada folha do livro que foi enviado no pacote de correspondência seguinte para a turma do Chegadinho fazer a ilustração da capa e atribuir-lhe um título. Aproveitou-se também o problema que surgiu com a organização da turma para os alunos do Chegadinho resolverem (ver imagens 7, 8 e 9).

Os nossos correspondentes fizeram o que tínhamos combinado: o título, a capa do livro e ainda resolveram o problema do qual fizeram um cartaz que explicava a forma como o tinham resolvido. A análise desse cartaz foi um excelente momento que levou a turma a relembrar o que tinha feito numa análise de semelhanças e diferenças.

Agora, propunham-nos que continuássemos a história do livro (ver imagem 10).

Este tornou-se num momento de escrita coletiva em que os alunos iam dando sugestões, discutindo-se acerca das mesmas para se decidir o que se escrevia e como se escrevia.

Mais uma vez, o texto foi enriquecido e o

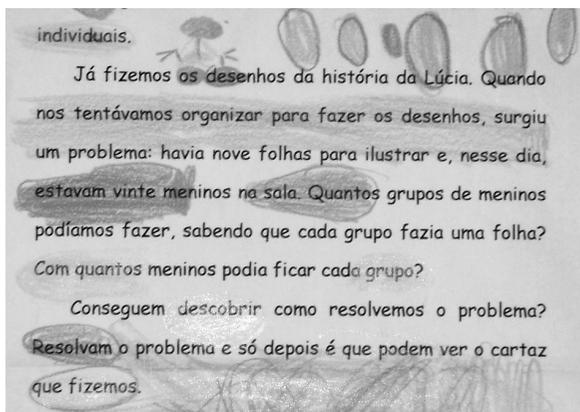


Imagem 7

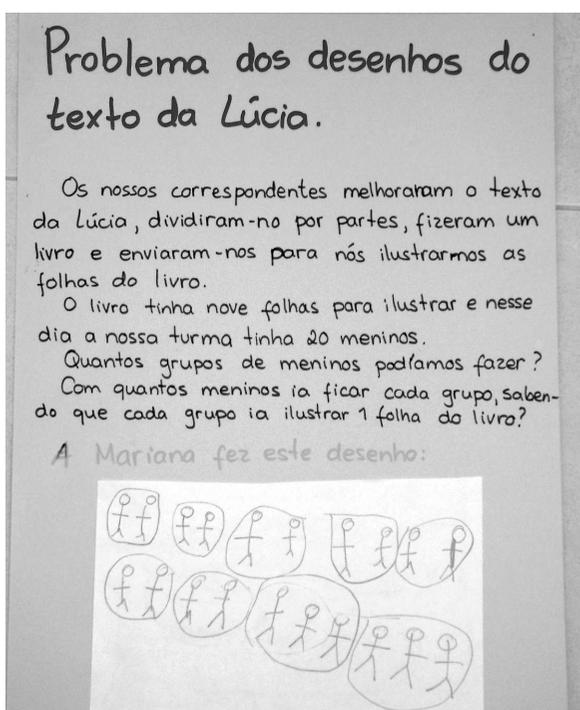


Imagem 8

resultado foi um livro com uma história escrita pelos alunos das duas turmas.

A turma dos nossos correspondentes recebeu a nova versão do livro para serem eles, agora, a fazer o resto da ilustração e se dar por concluída esta atividade de escrita.

Reflexões finais

Tendo sido colocadas, no início deste artigo, questões que queríamos trabalhar, cabe-

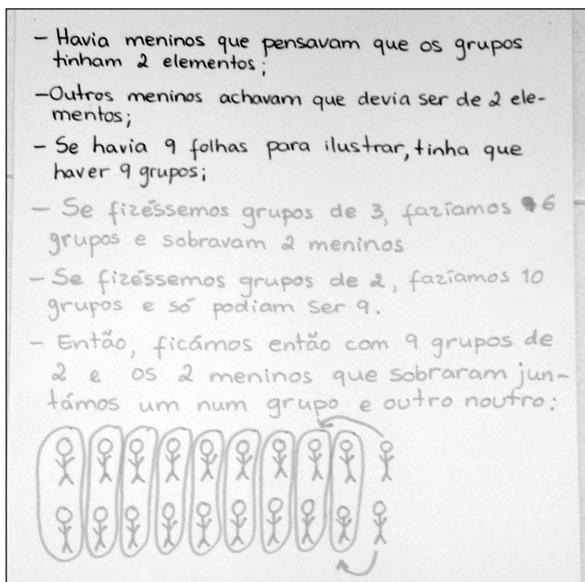


Imagem 9

nos agora fazer uma síntese, em jeito de conclusão, do que pensamos ter conseguido.

Percebemos que o papel dos professores das turmas que se correspondem e a relação que estes mantêm no desenvolvimento da correspondência, é fundamental. Ambos devem assumir esse compromisso de assiduidade perante o trabalho que se desenvolve com as turmas. No caso desta experiência, a professora da turma correspondente fazia parte do mesmo grupo cooperativo, a partir do qual se desenvolveu todo este trabalho de aprofundamento. A periodicidade quinzenal com que nos encontrávamos levou-nos a assumir o compromisso de aí trocarmos a correspondência das nossas turmas. Foi também muito importante, no seio deste grupo, refletirmos acerca do trabalho desenvolvido com os alunos e sobre as potencialidades das atividades propostas e a forma como poderiam ser o motor de novas aprendizagens.

Em relação às atividades partilhadas, é fundamental pensarmos, com os nossos alunos, quais são aquelas que maior potencial têm para serem enviadas. Na maior parte das vezes, os alunos queriam enviar para os correspondentes, tudo o que se produzia. O papel do professor foi o de ajudar os alunos a perceber que,

Inventámos um título para a história da Lúcia, "A raposa boa". Agora propomos que continuem a história de acordo com este título.

Lúcia, estás contente por teres um livro teu?

Imagem 10

apesar de tudo poder ser partilhado na correspondência, alguns produtos tinham mais pertinência e eram esses que devíamos selecionar. Durante este ano privilegiámos atividades de carácter aberto, em que o trabalho de cada uma das turmas envolvidas foi partilhado e foi promotor de tarefas diversas, que se encadearam.

É esta forma de fazer crescer as atividades partilhadas em correspondência que aumenta o grau de interesse, de envolvimento e de motivação dos alunos, devido ao contributo que cada grupo dá ao trabalho, em benefício da aprendizagem de todos.

Os circuitos de comunicação que assim se constroem, promovem a partilha de obras coletivas que "produzem e sustentam a solidariedade de grupo, ajudam a criar uma comunidade e criam formas participadas e negociadas de pensar em equipa." (Niza, 2001, p. 3).

Como professores, temos de proporcionar aos alunos experiências que os levem a perceber a importância do trabalho coletivo, trabalho este que não se resume a uma turma, numa sala de aula. Dar a conhecer à comunidade o que fazemos dá sentido aos produtos do nosso trabalho e faz-nos crescer em empenho, motivação e, sobretudo, aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrelo, P. & Santos, C. (1999). Correspondência no Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 7 (5), 5-6.
- MEM (s.d.) www.movimentoescolamoderna.pt. Consultado em 20 de abril de 2011.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Escola Moderna*, 13 (5), 3-4.

O desenvolvimento do discurso escrito

Marina Cunha*

[...] a construção do conhecimento é uma atividade humana coletiva. O conhecimento da realidade só é possível como uma função da interação entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais dessas comunidades.

[...]

O professor precisa de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos seus alunos, de modo a estabelecer objetivos e a variar as tarefas de escrita, provocando a prática de diversos tipos de texto, multiplicando as situações e os contextos (2002, pp. 19-22).

Ivone Niza

O presente texto pretende descrever o percurso que foi sendo construído pela professora e pelos alunos, enquadrado no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, com vista ao desenvolvimento do discurso escrito. Ao privilegiar a instituição de circuitos de comunicação que atribuíssem sentido e autenticidade aos escritos dos alunos e à sua produção cooperada, procurou-se acentuar a vertente dialógica deste trabalho e a consciência de que diferentes audiências e destinatários implicam formatos, estratégias, recursos específicos e diversificados. Estimular a comunicação a partir da socialização do trabalho intelectual e progressivamente coconstruir uma comunidade de aprendizagem foram os desa-

fos que o ensino e a aprendizagem da escrita nos exigiram.

Se entendermos a escrita, não somente como um processo linguístico, com a tónica no uso apropriado das estruturas gramaticais, mas como um processo sociocultural, de co-construção de sentidos, teremos de dirigir a atenção para o contexto e processos colaborativos envolvidos na produção de textos e nas atividades de escrita. E nesta perspetiva dialógica, a ênfase é colocada no modo como textos e respetivos contextos se desenvolvem e se influenciam mutuamente, pois «a relação entre os textos e os contextos é entendida como mais recíproca e coprodutiva.» (Kostouli, 2005a, p. 35)

Neste sentido, o desenvolvimento da escrita depende, sobretudo, dos contextos que se constroem na sala de aula a partir da diversidade de perspetivas e representações que os alunos trazem para os momentos de interação, de forma a que a comunidade de práticas se vá estabelecendo e redefinindo.

“Se as produções escritas e as interações que delas decorrem fazem parte dos múltiplos recursos que contribuem para a construção da cultura da sala de aula, ao que tudo indica, aprender a escrever no contexto da sala de aula não pode mais ser entendido como um processo que implica somente o domínio das estruturas léxico-gramaticais. Deverá ser antes entendido (de acordo com Rogoff, 1990) como uma realização coletiva que envolve a «apropriação» gradual pelas crianças de um determinado conjunto de recursos semióticos dependentes do respe-

* 3.º Ciclo do Ensino Básico.

tivo contexto (por exemplo, géneros e padrões interacionais) que a comunidade considera importantes para fazer sentido e, de facto, mostrar sentido.» (Kostouli, 2005b, pp. 94-95).

A escrita no tempo partilhado pela turma e no tempo do trabalho de projetos – circuitos de comunicação.

Uma preocupação fundamental da minha prática pedagógica consiste na instituição de circuitos de comunicação e que estes constituam o motor de desenvolvimento do discurso escrito, entendendo, com esse fim, o programa de Língua Portuguesa como um conjunto de possibilidades para a construção de produtos culturais, de «obras», ou seja, não perdendo de vista as palavras de Sérgio Niza: “Cabe-nos reforçar, portanto, a dimensão social das produções culturais da escola num currículo centrado em produtos culturais ou obras, assente em circuitos vivos de interações sociais” (Niza, 2001, p. 4).

No entanto, a escrita que se desenvolve no tempo dos projetos não corresponde, no início, e sobretudo se tenho as turmas pela primeira vez, à designação de projeto, na sua inteireza e em tudo o que elaborar um projeto implica.

Com isto quero dizer que, embora procure que alguns dos «projetos» de escrita e leitura, pelo menos os iniciais, tenham uma visibilidade mais imediata para que seja mais fácil que os alunos percebam o que se pode fazer com as palavras e com o que está expresso no Programa, algumas propostas de trabalho vêm do professor, subtraindo, no processo de investigação que todo o projeto pressupõe, a fase inicial da conceção. Ora se alguma virtude terá este esforço inicial poderá ser, como nos refere Cassany, trazer a escrita para o tempo de sala de aula, partilhar os processos de escrita, colaborar com os outros na construção de sentidos, o que só se conseguirá se a escrita tiver intencionalidade comunicativa e social autênticas.

Muitos professores acreditam que se emprega melhor o tempo de aula explicando regras gramaticais e estudando o manual e que a produção escrita – para além de ser uma tarefa supostamente individual e silenciosa – pode realizar-se em casa, como trabalhos para casa. Assim, quase sem nos darmos conta, estigmatizamos a capacidade de escrever com todas as conotações negativas – aborrecimento, obrigação, solidão, carga suplementar – que têm os deveres. E também impedimos que os alunos possam mostrar como escrevem em aula (que possam partilhar os seus processos cognitivos de escrita), que possam ver como escrevem os outros colegas e o próprio professor, que possam colaborar com os colegas na elaboração do que alguns psicólogos consideram ser uma atividade de complexa dificuldade cognitiva. Se o importante é aprender a comunicar, a atribuir sentido – como sugere a literatura psicopedagógica, a linguística e inclusivamente os currículos – então deixemos os alunos escrever na sala de aula, para que realmente pratiquem e aprendam a fazê-lo. Não aprenderão somente a escrever, aprenderão muito mais: a refletir, a desenvolver ideias, a partilhar e analisar a língua. (Cassany, sd, p. 1).

No entanto, o que se pretende salientar é que quando os alunos escrevem textos no tempo atribuído em sala de aula, estão enquadrados num contexto e mesmo quando a escrita surge em torno de alguma leitura, está integrada num circuito que pode passar pela comunicação à turma, pela elaboração de livros para apresentar aos colegas da Escola, e por uma miríade de hipóteses que se pretende autêntica. Como defende Sérgio Niza, deve-se procurar fugir dos simulacros didáticos que, muitas vezes, são tomados como parte da «tradição».

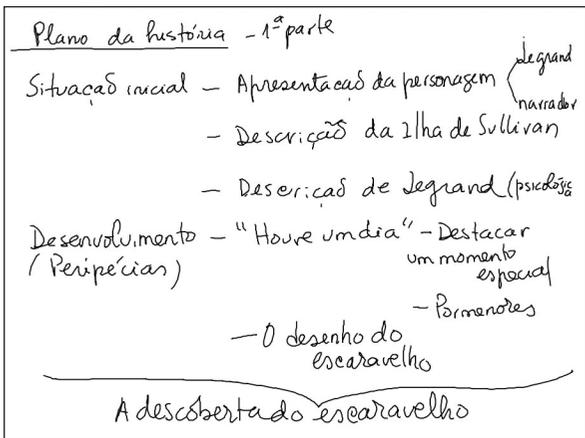
Assim, poderia começar por descrever esses primeiros «projetos», de que o trabalho oficial é parte intrínseca. Este, segundo Ivone Niza (2002),

requer a experimentação cooperada entre os alunos e o professor, de um percurso que vai desde a fala daquilo que se quer escrever à produção escrita (que pode ser a pares ou em pequeno grupo) até à leitura/comunicação dos textos produzidos (p. 36).

E deste esforço «de encontrar o elo mínimo de uma coisa comum» surge:

- Livro de contos para ser apresentado a uma turma do 1.º ciclo;

No caso dos contos para apresentar na Semana da Biblioteca, começámos por ler um conto de mistério de Edgar Allan Poe, «O escaravelho de ouro», para nos apercebermos de alguns mecanismos da construção do *suspense*, tanto no início da história como no seu decurso, dado que precisávamos de cativar a audiência de 2.º ciclo, na semana da leitura, a quem íamos apresentar textos, pretendíamos escrever à maneira de Poe.



Doc. 3 – Estrutura da situação inicial do conto de Edgar Allan Poe

A percepção destes aspetos *a priori* decerto não assegura a sua transferência para os escritos dos alunos, mas num primeiro momento serve de linhas orientadoras para a apreciação dos textos, dispersando-nos menos na multiplicidade de aspetos a observar e a melhorar aquando da comunicação dos textos à turma. Neste caso, tentámos explorar a forma como as situações iniciais dos textos podiam ser apresentadas, para que os alunos dispusessem de uma variedade de possibilidades quando iniciassem os seus textos. Pretendia-se desvendar um pouco do plano/estrutura da história lida. No entanto, e pensando nas palavras de Sérgio Niza, para quem um plano prévio da es-

crita pode acabar por reduzir ou obliterar o que o aluno tem a dizer, estes supostos «modelos» poderão constituir-se como um colete de forças, um espartilho. A intenção subjacente é dar exemplos, fornecer informação, revelar e desocultar mecanismos mais complexos que possam ajudar no desenvolvimento da fala interior, ler na perspetiva de um escritor e não tanto fazer ler para escrever melhor.

Com base nas apresentações dos seus escritos à turma, os restantes grupos fizeram alguns comentários, de acordo com os parâmetros utilizados nos exames e que nos obrigaram a aproximarmo-nos dessa metalinguagem a partir dos exemplos dos próprios alunos (o que significa cumprir o tema e a tipologia, considerar a coerência e a coesão ...).

TEXTO NARRATIVO - Conto de mistério										
Apreciação dos textos - Sugestões de melhoramento										
GRUPOS	André	Sofia	Ricardo	Penelope	Marta	Joana	Carla	Sabrina	Paulo	Catarina
Parâmetros	André	Sofia	Ricardo	Penelope	Marta	Joana	Carla	Sabrina	Paulo	Catarina
1. Tema e tipologia	5	4	5					5		
2. Coerência: ideias desenvolvidas e interessantes	3/4	3	4					4/5		
3. Estrutura e coesão: Organização parágrafos; conectores; pontuação.	4	4	4					4		
4. Sintaxe: Frases organizadas, tempos verbais	5	4	5					5		1
5. Vocabulário: rico e diversificado	4/5	4/5	4/5					4/5		
6. Ortografia	4 (26/28)	4 (24/28)	4 (20/28)					4 (27/28)		

Doc. 4 – Apreciação dos contos elaborados pelos alunos e sugestões de melhoramento

Desta apreciação concluiu-se que os finais da grande maioria dos textos não reforçam nem as expectativas iniciais, nem o *suspense* que, mais nuns textos do que em outros, tinham conseguido manter. A aula de aperfeiçoamento em coletivo incidiu precisamente na reflexão sobre diversas formas de «resolver o problema» do desfecho num texto narrativo, sem, no entanto, ter a pretensão de que com essa reflexão e com um texto o problema ficasse resolvido e a partir desse momento, em outros textos narrativos, esse aspeto fosse «aprendido/aprendido»

“Fazer radicar a produção escrita na dinâmica discursiva da comunicação faz com que aquela se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem.” (Niza, 2000, p. 35).

TEXTO NARRATIVO - Desfecho/Desenlace

Objectivo - Escrever um desfecho adequado à história
- Utilizar um conjunto de estratégias narrativas para cativar o leitor

COMO VAMOS CONCLUIR A NOSSA HISTÓRIA?	DESFÉCHOS
<ul style="list-style-type: none"> O desfecho poderá fazer alguma referência ao início Tudo poderá ser resolvido no final O final poderá ser emocionante Poderá haver uma reviravolta – alguma coisa inesperada deverá acontecer O desfecho poderá ficar em suspenso – o leitor deverá resolver o final por si O desfecho poderá constituir o início de outra história 	<p>«Do Deus da torre, o verdadeiro, não houve nem mais memória, nem mais notícia.»</p> <p>«Esta, as três confidências que o diabo fez ao meu amigo, antes de se dissolverem, num bar humilde da costa das Américas. Aqui se reproduz para que fiquem avisados o pescador Tao Li, o coronel Galahad e o velho alquimista de Dasevidânia.»</p> <p>«Ven-me, porém, o presentimento de que, ao ser lida a última letra deste texto...»</p> <p>«A toda esta geração de homens iguais que se cruzam conosco diariamente nas ruas, em número cada vez maior, chamamos nos agora «os multiplicados». Parece não haver motivos para inquietação, por enquanto, mas há quem pergunte sonda é que isto lá para.»</p> <p>«Olhou a mulher que a fixava muito séria, do espelho em frente, elegante no seu tailleur branco e justo, apresentando um sobrescrito, na ponta dos dedos. Tinha então sido ela. A dama do espelho. A autora.»</p> <p>«Então, como ficou aquele caso? – perguntei. - Sabe, decidi falar com cada um dos condôminos em particular. Depois, fomos todos ter com o vendedor e tomou-se uma decisão conjunta. A cave foi entalhada e a porta emparedada. Creio que foi a melhor solução, não acha?»</p> <p>«Mas, meu caro senhor – perguntou-me, irritado –, não me diga que é com isto que quer convencer os juizes?»</p>
COMO	
<ul style="list-style-type: none"> Descrição dos sentimentos da personagem Pensamento em voz alta/reflexão da personagem Comentário do narrador Troca de impressões sobre o que se passou, por duas personagens Olhar sobre o futuro, depois do sucedido Revelação de alguma mudança na personagem 	

Doc. 5 – Aperfeiçoamento, em coletivo, do conto à maneira de...

Com a elaboração do livro de crónicas à maneira do livro de crónicas de Ricardo Araújo Pereira, a preocupação não recaiu tanto no que são as pretensas características de uma crónica (tipo de texto que viaja pelas fronteiras do texto poético, do texto narrativo, do informativo – vejam-se as crónicas de Lobo Antunes), mas na intencionalidade comunicativa e nos diversos mecanismos utilizados para conseguir a ironia, a crítica. Não era tarefa fácil, mas houve alunos que se foram aproximando ora pela forma, ora pelo tom discursivo, ora pelo vocabulário. A primeira etapa passou pela escolha e delimitação dos assuntos a criticar, pois o enfoque dado a um assunto mais geral permitiria descobrir as suas particularidades e fugir do modo mais estereotipado como esse assunto viria a ser abordado. E, depois dos diversos textos apresentados à turma, estes resultaram num livro para oferecer ao escritor, acompanhado de uma carta, que servissem de argumento para a sua vinda à escola.

Mas outros desafios foram propostos e aceites pelos alunos, para que se encontrassem contextos significativos de produção e desti-



LÍNGUA PORTUGUESA
Ano lectivo 2010/2011

PROJECTO - Crónicas e Cronistas

Grupo	Assuntos
Daniel Paquete Miguel Mesquita	AS DESGRAÇAS PORTUGUESAS
Mafalda Baptista Beatriz	DIA A DIA DE UM DOENTE EM PORTUGAL
Cristian Nuno Gonçalo	UM DIA NA VIDA DE UM JUIZ
Hugo Pedro	PEDOFILIA
Daniel Oliveira Bernardo	TOURADA NA ASSEMBLEIA
Jorge David	PORTUGUÊS PELO MUNDO
Mafalda Paráz Ana Carolina Catarina Imperial	ACORDO ORTOGRÁFICO
Marta Baļau Maria João	ALUNOS vs PROFESSORES
Beatriz	

ESCOLA BÁSICA D. PEDRO IV - Queluz

9.º C

AS OUTRAS CRÓNICAS DA BOCA DO INFERNO

INCLUI CRÓNICAS À MANEIRA DE RICARDO ARAÚJO PEREIRA...
ou assim gostamos de pensar, depois de tentativas várias!

Doc. 6 – Regulação do projecto «Crónicas e cronistas» / Exemplo da capa e de um texto do produto

natários que nos obrigassem a incorporar a ideia de leitor e que os levassem a participar em momentos de interação construtores de sentidos. “[...] o sentido não é intrínseco a ne-

nhum texto em particular; antes resulta das relações que mutuamente se vão constituindo entre os textos e as camadas de contextos nas quais os textos estão integrados.” (Kostouli, 2005b, p. 4)

Ainda como desafio, os alunos:

– Escreveram textos de opinião sobre livros, filmes, discos e jogos, crónicas, notícias de acontecimentos em que se envolveram (Participação na Maratona de Poesia de Sintra; Encenação de uma peça de teatro no âmbito da disciplina de Inglês), para o Jornal da Escola;

– Escreveram para participarem em atividades solicitadas por revistas (Exemplo: Visão Júnior «E se de repente...»; «Os meus livros preferidos»



Maratona da Poesia – Um dia cheio de palavras

No dia 22 de Outubro, os alunos da turma B do oitavo ano, juntamente com o 9º A, da Escola Básica D. Pedro IV, acompanhados pelos professores de Língua Portuguesa, participaram na maratona da poesia, dinamizada pela Câmara Municipal de Sintra, na Vila Alda.

As turmas chegaram de autocarro, por volta das 14 horas, e reuniram-se no auditório da Vila Alda, com o poeta José Fanha e António Fontinha, um conhecido contador de histórias a nível internacional.

Para além dos poemas declamados por José Fanha e das histórias contadas por António Fontinha, entre elas “A Promessa” e “O Roxinol”, consideradas muito divertidas pelos presentes, também se ouviram muitos outros poemas ditos, de forma expressiva, pelos alunos da Escola António Sérgio, que se juntaram ao grupo mais tarde.

A actividade prolongou-se para além do previsto, mas nesta mini-concentração de poetas todos resistiram a esta maratona da palavra dita.

Realizado por: 8ºB

Doc 7. Notícias elaboradas pelos alunos, apresentadas no jornal da Escola

Relativamente a estes dois textos, a sua elaboração decorreu do aperfeiçoamento em coletivo de escritos elaborados individualmente e a pares. Posteriormente e após o levanta-

mento de alguns aspetos da construção de um texto informativo, chegou-se à constituição de um guião de escrita para futuros textos da mesma natureza. Procura-se que a reflexão sobre a língua radique na produção dos alunos e que esta se desenvolva na interação que se estabelece com os discursos, as vezes, as perspectivas dos outros.

Suês em França

Guião de Aperfeiçoamento

+ Depois de reescreveres a notícia, verifica se:

NOTICIA	SIM	NÃO
• Escreveste um título curto, interessante e de acordo com a informação do texto.	X	
• Escreveste um 1º parágrafo (lead) que responde às questões «Quem», «O quê», Quando? «Onde?»	X	X
• Escreveste alguns parágrafos de desenvolvimento, respondendo às questões «Como?» e «Porquê?»	X	X
• Relataste os acontecimentos sem manifestar a opinião	X	
• Fizeste parágrafos para organizar as diferentes ideias		X
• Utilizaste conectores para ligares as frases e ideias	X	
• Utilizaste um vocabulário claro e preciso	X	

Doc. 8 – Aperfeiçoamento, em coletivo, dos textos para o jornal, com utilização de guião de aperfeiçoamento

Também em torno de algumas leituras integrais, os alunos produziram diversos textos que assentaram em momentos prévios de escrita. No âmbito do conto de Manuel da Fonseca, «Aldeia Nova» e antes da sua leitura, os alunos escreveram sobre uma figura importante nas suas vidas, real ou imaginária, recente ou do passado. Estes breves escritos foram partilhados, oralmente, pela turma, de modo a imprimir-se uma maior autenticidade à proposta de escrita que se poderia tornar de-

masiado artificial por decorrer da leitura de um texto e autor. No entanto, essas produções, para além de constituírem o exemplo de uma das formas que os próprios escritores utilizam para desencadear a escrita (tomada de notas, recurso a situações do passado), poderiam vir a servir de matéria para os textos dos alunos, conduzindo a uma maior aproximação ao universo do conto do autor.

Tinha eu três anos, quando ela nasceu.
 Para mim, o nascimento era como a cruz para o diabo. Só me apetecia fugir.
 Ainda não era nascida e eu já a odiava.
 O nascimento dela era como o inferno para mim.
 Como passar dos anos aprendi a viver com ela, e ainda hoje, passados 11 anos, ainda não a conheço por completo.
 Por vezes não gosto dela, mas sinto que se ela se fosse embora, eu não iria gostar dela por me ter deixado só.
 Não se pode dizer que somos as melhores amigas, mas também sei que se um dia me acontecer alguma coisa ela vai lá estar.

Doc. 9 – Texto elaborado pelo aluno, antes da leitura do conto e Manuel da Fonseca

Depois de efetuarem a leitura do conto, procedeu-se à exploração/discussão em torno do texto, centrando-se a observação na sua estrutura, na forma como a alternância temporal serviu a(s) intencionalidade(s) do autor. Esta discussão que teve como base um quadro que os alunos preencheram com alguma informação e que serviria como «plano» do texto à maneira de..., uma vez que se tentaria que o que os alunos tivessem para dizer se pudesse complexificar através da experimentação de uma sequência temporal menos linear. Durante este processo, os alunos tiveram oportunidade de apresentar, de forma breve, algumas das ideias que registaram e que orientariam o seu escrito, trocando impressões com os colegas que se pronunciaram sobre algumas das opções tomadas. Os textos que surgiram foram

muito diversos na sua interação com o texto de autor. Se alguns alunos houve que a ele se ancoraram, outros só se apoiaram nele para descobrirem uma escrita verdadeiramente pessoal.

Quero o teu nome	O mundo fude do	Conselheiro
	bona e a spoliar	
	com que outro no Conselho	
Recordo-me	O mundo é q' que tem	Conselheiro
	antigos memoriais de tudo	
	que Consi. S. mais the	
	Consi. S. mais the	
	visto como político, histórico	
	Mundial, etonimico e	
	isto como conselho	
Passados anos	O mundo fude do	Consi. S. mais the
	Conselheiro adu. fude do	
	parto mais bonito mais	
	com o mesmo decorado	
	de tempo, fude do Conselho	
	lille e gouveia do Conselho	
	meus velho Conselho	

Doc. 10 – Planificação do texto

Por exemplo, no caso do texto do Gonçalo, na interação com o professor e durante a escrita do texto, foram efetuadas algumas modificações ao nível da construção frásica e da concordância verbal. Já em interação com a turma, após a apresentação do texto, registaram-se os comentários e sugestões para o seu aperfeiçoamento do texto. A proximidade ao conto de Manuel da Fonseca explicitou-se ao nível da sua estrutura narrativa, da voz do narrador e da sequência temporal, da construção de uma personagem a partir de elementos descritivos interessantes com recurso a algumas figuras de estilo. Sugeriu-se que se evitassem as repetições de palavras e se suprimissem alguns parágrafos que comprometiam a coerência.

No texto da Joana encontramos um discurso mais autêntico que comoveu os colegas, não só por ter escrito sobre a figura da avó, mas porque a ficção, suportada por diversos mecanismos textuais da narrativa lida, lhe emprestou uma dimensão que nos “tocou” a todos.

A Senhora do Tempo

Lá fora chove, oíço o bater das gotas no vidro e, como numa competição, estas correm rapidamente, escorrendo pelos vidros frios e cristalinos. Cá dentro, um calor reconfortante e acolhedor envolve-me, como que nuns braços aveludados e ternurentos.

Olho em frente, perto da lareira lá se encontra ela, sentada, esticando os braços brancos, cor de neve, em busca do calor vindo da lenha incandescente. Cara pálida, olhos esbugalhados e sobrecarregados transparecem mágoa e dor, testa marcada por longos anos de sabedoria e vivência.

Em pequenina, lá ia eu, contente como se todo o mundo fosse belo, subindo as escadas, pé-ante-pé, segurando-me ao corrimão e encostando-me à parede, receosa de cair. Quando, finalmente alcançava a porta, batia com toda a força que possuía e, em breve, a minha avó, recebia-me de braços abertos. Mas eu, tentava soltar-me o mais rapidamente possível, e corria com os meus passos pequenos por entre aquela grande porta, que se encontrava fechada, encantada continuava para junto da poltrona.

- Avozinha! - dizia.

E diante de mim, lá estava ela, perguntava-me se iria ficar lá nesse fim-de-semana. Respondia que sim, que ficaria lá, que não me importava de ficar lá, para sempre. E, em seguida, fazia planos para depois. Jogos,

Doc. 11 – Excerto do texto da Joana

Apesar da tentativa de perseguir a utopia de Barthes, a que S. Niza (2003) nos convida e incita, ao dizer-nos que:

[...] a forma mais promissora para mobilizar discursos progressivos que integrem, nessas comunidades, a produção de escrita, depende da organização de sistemas autossustentados de produção cultural. Tais sistemas, alimentados por fluxos de comunicação interativa, serão estimulados pela circulação dinâmica de textos orais e escritos e de leituras públicas ou interpessoais que suscitem novos textos por influência de transformações intertextuais progressivas. [...] verdadeiros sistemas de «acting writing», infindáveis (p. 4)

a verdade é que o “caminho da iniciação à cultura virtual da escrita e da produção de obras de cultura científica ou artística requer um trabalho de projeto” (Niza, 2005, p. 3). Com esse objetivo, e porque só assim poderemos confiar verdadeiramente na capacidade intelectual dos alunos, o tempo destinado ao trabalho de projetos dos alunos é fundamental.

Projetos que podem passar pela elaboração de:

- Escritos para enviar aos correspondentes, em formato livro, revista, jornal de turma...);
- Blogs para divulgar à turma, ou na página da escola, que incluam textos de natureza diversa;
- E-books;
- Revista em papel ou *online*;
- Exposição de textos poéticos / de antologias poéticas.

Escola Básica D. Pedro IV LÍNGUA PORTUGUESA		
PROJECTOS – 8º A		
Escrita & Leitura		
Alunos	Conteúdos	Produto
Ana Catarina Carolina Tiago Bento	• Oralidade e escrita: Notícias, entrevista, opiniões.	Elaboração de telejornal
Joana Matos Joana Fonseca Carina	• Escrita de texto narrativo – página de diário • Escrita de texto de contracapa	Diário de três adolescentes
Ricardo André João Babo Paulo	• Funcionamento da língua • Leitura	Elaboração de jogo gramatical/literatura
Catarina Nicolie Raquel	• Escrita de texto narrativo - Diário	Elaboração de livro
Marta Sofia	• Entrevista, editorial, texto informativo, crónica	Elaboração de revista

Doc. 12 – Instrumento de organização do trabalho de projeto

Com base num tempo estipulado para a concretização dos seus projetos, os alunos planificam, a partir de uma listagem de sugestões de produtos culturais e de tipos de texto contemplados no Programa, o que pensam fazer, apresentando essa organização aos colegas e ao professor, para que se possa pensar na sua exequibilidade, para que se possa enriquecer o seu desenvolvimento com comentários e assim assegurar alguma qualidade do produto final e da respetiva comunicação. É igualmente importante que toda a turma tenha conhecimento e se implique nas escolhas de cada grupo. Esta fase de antecipação e de sequencialização das tarefas é bastante difícil e só com o apoio do coletivo e com a insistência na sua prática sistemática poderemos começar, gradualmente, a verificar que os próprios alu-

no lhe atribuem validade. Sobretudo, quando, na regulação e avaliação se compara o que registaram no seu plano e o que, de facto, concretizaram, ou seja, o compromisso da escrita pela própria escrita.

LÍNGUA PORTUGUESA

Projecto - «Hora do Conto»

Grupo: _____

APRESENTAÇÃO/ PLANIFICAÇÃO DO PROJECTO

- ✓ Selecionar o produto final.
- ✓ Referir a sequência de actividades para realizar o projecto e a distribuição de tarefas de cada elemento do grupo.
- ✓ Apresentar o número de textos que vão escrever.
- ✓ Resumir as histórias que vão escrever e a partir de que proposta (títulos, ideias principais, assunto/tema...).
- ✓ Referir que recolhas/pesquisas necessitam de fazer.
- Fazer a lista de materiais que necessitam para apoiar a escrita e para o produto final.
- Referir como pensam aperfeiçoar e apresentar o trabalho aos colegas.

→ Fazer um livro de contos (4 contos ±)

→ 1º Fazer o texto a partir de cartas

→ 2º Digitalizar os contos: "O mistério da noite"
"Vai ver ao dicionário"
"O diário de Ana Margarida"

→ Criar o livro e

→ Escrever 4 contos

→ Texto a partir de provérbio / Um mistério com fantasia / Um a partir da ideia do Diário / Um com várias obras literárias.

→ Os textos estão todos no portefólio

→ Ilustrar as histórias a partir de temas.

Doc. 13 – Registos de planificação do trabalho de projeto

Escola Básica D. Pedro IV
LÍNGUA PORTUGUESA

Aperfeiçoamento de Texto de Opinião/Informativo

Texto a melhorar	Sugestões de melhoria/ Notas e Comentários
<p>As ondas e o surf</p> <p>Tiago Pires, o Saca, começa a sua carreira muito cedo, em 1993. Com apenas 13 anos compete num campeonato da categoria de sub-14 acabando por ficar em 3º lugar.</p> <p>Já com 14 anos depois de um bom ano, a praticar surf, consegue os seus primeiros patrocinadores, com os quais conseguiu grandes feitos como os títulos de campeão nacional de sub-14 e campeão europeu de cadetes.</p> <p>No ano seguinte, com 15 anos, junta ao seu já currículo, o título de campeão nacional de sub-16.</p> <p>Passados 4 anos Saca despede-se do seu antigo patrocinador, Quiksilver, para ingressar a sua actual equipa, a Billabong.</p> <p>Nos anos seguintes ganhou variados títulos, chegando ao topo do mundo. Entre esses títulos encontram-se, o título de Triple Crown Rookie e vice-campeão mundial de pro-júnior.</p> <p>Hoje está entre os melhores do mundo, lutando sempre por se manter entre eles.</p> <p>(O) Saca é um amante de surf tal como muitos outros, e como tal uma das suas principais preocupações é (sobre) o mar. Um (desses) exemplos é o presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama. Este participa no programa World Surfing Reserves, que têm o objectivo de identificar e proteger os surf spots por excelência em todo o mundo. Duas outras grandes figuras, nomeadamente Fernando Aguerre e Drew Kampion, tendo sido eles que tiveram a ideia de envolver o presidente, criaram uma campanha intitulada "Obama surfs", aproveitando algumas imagens do presidente a fazer carequinhas na sua terra natal.</p> <p>Isto serve para demonstrar que as pessoas que gostam da diversão, nomeadamente do surf, também têm a preocupação de preservar os locais de surf e neste caso de Lazer também porque se trata do mar e das praias.</p>	<p>→ pontuação</p> <p>→ pontuação de palavras</p> <p>→ explicou melhor algumas partes (desenvolve mais o último parágrafo sendo mais explicito na sua opinião)</p> <p>→ comentário:</p> <p>Esta um texto bem estruturado, apesar de algumas repetições fazem alguns parágrafos desnecessários, pois separem algumas ideias que possam fazer do mesmo assunto.</p> <p>Deviam ter desenvolvido mais a sua opinião e serem mais explicitos.</p>

Doc. 14 – Aperfeiçoamento de texto a pares, com registo de sugestões e comentários

De toda esta produção, saem textos que servirão para aperfeiçoamento a pares, ou em coletivo.

No decurso da sua apresentação na sala de aula, ou à comunidade escolar, os projetos poderão receber apreciações, ou seja, como defende Sérgio Niza, ao fazê-los passar por “estes procedimentos culturais, fazê-los progredir, desenvolvê-los e compreendê-los melhor [...]” “[...]sujeita-se o trabalho à crítica para lhe dar mais qualidade e desfazer equívocos.”

AValiação DOS COLEGAS (Organização do trabalho; a escrita dos textos; o aperfeiçoamento dos textos; a elaboração do produto final; a apresentação aos colegas...)

Mariana e Patrícia

Nos achamos que elas deviam projetar mais a voz, e se desenvolvessem um pouco mais os contos, ficaram mais engraçadas, e no texto "O mistério da noite" poderiam ter feito uma conclusão melhor. Mas os textos até estão bastante bons e imaginativos. Só que gostávamos de ver o produto final.

Doc. 15 – Registo da avaliação dos trabalhos de projeto, após a sua comunicação à turma

ARQUIVO DO BLOGUE

▼ 2009 (5)

- ▼ Dezembro (2)
 - A Mancha Verde
 - A Boa Viagem
- Novembro (3)

Publicada por ZePAR4 em 07:33

Escreito por Afonso Feijão

1 comentários:

- Pinah Lobato disse...
ahahahahahaha ADOREI! Já o tinha lido. A Sériot Está mesmo Lindoot Grande imaginação a tua.
3 de Dezembro de 2009 07:44

Enviar um comentário

Doc. 16 – Comentário dos colegas nos blogs decorrentes dos projetos

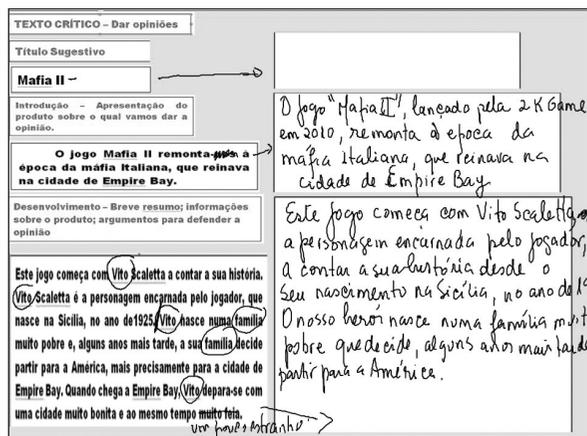
O momento da partilha em sala de aula, ao tomar diversos formatos, confere sentido social ao trabalho realizado e contribui sobremaneira para a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Neste momento, julgo oportuno salientar a importância, no trabalho de projeto, do momento de aperfeiçoamento a pares ou com o professor em pequeno grupo, pois através duma interação mais individualizada podemos convocar procedimentos e a metalingua-

gem específicos para a resolução de problemas que os textos podem colocar. Aproximamos mais do trabalho dos alunos e conhecemos as suas possibilidades e dificuldades, porque lhe damos tempo, nos aproximamos, conversamos e implicamos. Os textos partilhados nesta fase intermédia da elaboração dos projetos são talvez menos importantes do que a «conversação» em torno deles, a negociação de significados, o questionamento das intenções, a manipulação da organização discursiva, o compartilhar de perspetivas diferentes, a argumentação para apoiar as afirmações. Enfim, traz-se para o coletivo e leva-se para o pequeno grupo o que pode ser o trabalho de cooperação pela comunicação, obrigando-nos a pensar como é que os alunos conversam quando têm de realizar uma tarefa conjunta.

Uma perspetiva sociocultural da educação na aula apoia o uso da atividade cooperativa, mas também põe em relevo a necessidade de raciocinar tanto sobre os procedimentos como sobre os princípios que sustentam as atividades que se espera que os alunos realizem como parte da sua educação. Os próprios alunos têm necessidade de aceder a esse raciocínio e tem de ser um raciocínio convincente. [...] Há boas razões para crer que frequentemente as crianças não estão seguras, nem sabem o que se espera que façam nem para que servem as atividades educativas e que os professores proporcionam aos alunos pouca informação útil a esse respeito. Não pode dar-se por adquirido que os alunos já compreendem e sabem qual o melhor caminho para a “aprendizagem em conjunto” na sala de aula. (Mercer, 1997, p. 35).

Outra vertente primordial da escrita no tempo de trabalho de projeto é a oportunidade da escolha e do contacto com uma variedade de materiais autênticos da cultura, e que podem ser tão simplesmente, por exemplo, os livros. No que diz respeito ao trabalho em torno do texto poético, a necessidade de pôr os alunos em contacto com estes recursos é indispensável, pois permite ao aluno a descoberta de uma miríade de possibilidades expressivas que não poderá encontrar na seleção pessoal



Doc. 17 – Aperfeiçoamento, em coletivo, de texto de opinião

que o professor pode fazer da leitura de alguns poemas de alguns poetas da sua preferência. O projeto da turma do oitavo ano sustentou-se nessa premissa, tendo resultado uma antologia de poemas (Algumas rosas para a Joana) e a sua exposição, intitulada «A poesia saiu à rua» no pátio da escola, levados que fomos pelos percursos de Eugénio de Andrade e Sophia de Mello Breyner, percursos que fizemos um pouco nossos.



Doc. 18 – Divulgação de produtos culturais

Num primeiro momento trabalhámos as palavras e pensámos nos modos como o fazíamos, partilhando essas maneiras de fazer com a turma, apresentando os poemas e pronunciando-nos sobre eles.

O nosso grupo decidiu fazer este trabalho junto porque nos damos muito bem, temos opiniões variadas e trabalhamos muito bem juntos.

Começamos por falar sobre o tema que íamos escolher para elaborar o poema, e incidimos especialmente na Natureza. No início não sabíamos bem o que fazer... Pensámos na amizade, no amor e depois na Natureza, tendo ficado a escolhida.

Proporcionaram-nos escolher algumas frases duns cartões, e começamos a enumerar as que mais gostávamos, de seguida passámos para um papel e com a ajuda da Professora, que nos aconselhou a sublinhar as coisas mais importantes das frases.

Começamos a formar frases a partir das expressões sublinhadas, foi animado porque nos rimos com as frases formadas, mas acabámos por conseguir fazer uns versos. No início não tínhamos muitas ideias, mas quando começamos a ficar cativados, conseguimos elaborar melhor os versos.

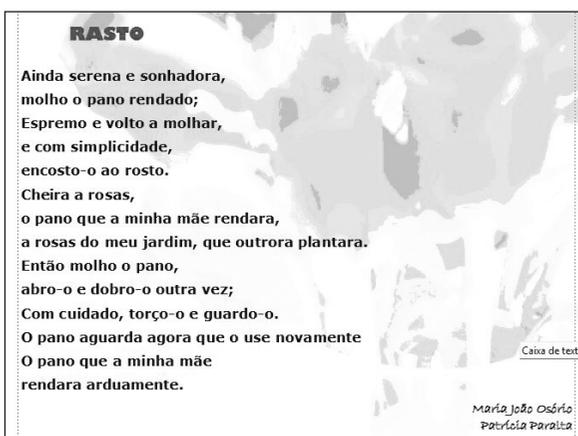
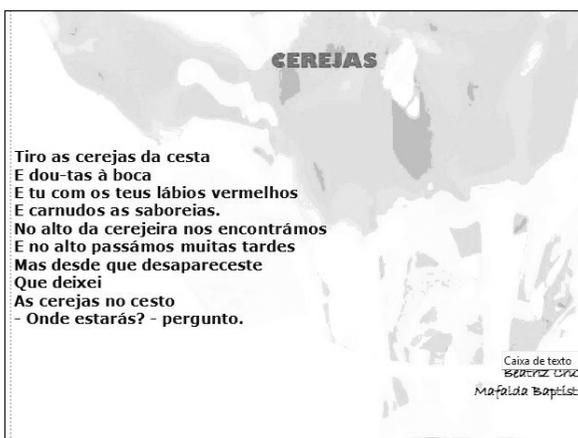
Doc. 19 – Exemplo de escrita dos alunos sobre os seus processos de escrita

Depois foi a vez de trazer os livros de muitos poetas, daqueles que conhecíamos e dos que nunca tínhamos ouvido falar, daqueles que parecia que percebíamos o sentido e de aqueles que pareciam indecifráveis. Os alunos escolheram os textos de que mais gostaram e procuraram o que queriam «imitar» para poderem saber o que queriam dizer – uma escrita a pares com ecos da forma, do vocabulário, das metáforas, dos títulos... dos textos que tínhamos na aula e de que despidoradamente nos apropriámos. Resultaram escritos pessoais e autênticos depois de um esforço continuado e de muita produção do que chamámos *textos com características poéticas* para compreender os poemas que teimam em nos resistir como diz Joaquim Manuel Magalhães “[...] uma rima pobre face ao que eles [os poetas] têm para nós ouvirmos”.

Como refere Manuel Gusmão (2002), na revista «Relâmpago – A poesia no ensino»:

Ensinar a ler poesia – ir ao encontro dela, responder-lhe – é a procura de uma experiência partilhada da linguagem onde defrontamos a poderosa e irreduzível diferença que une e difere o oral e o escrito. Quando lemos em voz alta o poema (e devemos fazê-lo), há coisas no escrito que não *passam*. Quando lemos o escrito mudo na página, precisamos contudo de um ouvido treinado (por interior que ele seja). Trata-se, para além disso, de uma experiência que resiste

quer à inibição afásica quer à tagarelice; à eufórica comunicação dos estereótipos e à espectacularização da vida. Mas hoje e por hoje, contra os desastres acumulados, ensinar a ler poesia é decisivamente também ensinar a *escrever*. (p. 52)



Doc. 20 – Exemplos de textos dos alunos, integrados num trabalho de projeto

Sendo o trabalho escrito efetuado pelos alunos resultado de um trabalho a pares, uma vez que a interação e a partilha de processos de escrita, de ideias, de dúvidas e esclarecimentos parece ajudar a combater a resistência à escrita, ajudar a resolver problemas que surjam no domínio da textualização, seja da organização das ideias, da construção frásica, seja na seleção de vocabulário ou na correção de algum erro ortográfico, seria interessante procurar verificar de que forma o trabalho a pares, para a consecução desse produto cultu-

ral, assegura ou pode assegurar uma melhoria na qualidade dos escritos. O que se passa no interior de alguns grupos quando temos um texto interessante que surge com o nome de dois alunos, mas é nitidamente a voz de um só? Que aprendizagens foram conseguidas pelo aluno que se limitou a ir acompanhando a ditadura do pensamento do colega? Tentar compreender esses processos dialógicos é também ler alguns escritos dos alunos sobre as suas representações do trabalho com o outro:

Os textos que eu realizei a pares saem sempre melhores, pois não sou eu sozinho que os realizei, tenho sempre a ajuda de alguém.

Se eu me enganar, a pessoa corrige-me, se eu der uma ideia, ~~discutimos~~ discutimos em conjunto para ver-mos se enquadra na que se pede. E se esta pessoa exercer o mesmo, tento ajuda-la para melhorarmos a nessa escrita.

Quando faço textos a pares começamos sempre por decidir o tema (trabalho um bocado demorado). É sempre o mais complicado e que nos leva logo metade do tempo. A segunda parte também é bastante complicada; começar! Já temos tema e história, mas como vamos iniciar o texto? Já tivemos de recorrer várias vezes ao dóssie da escrita, mais precisamente à parte onde aparece o início do texto e onde temos de desenvolver.

~~Depois~~ depois destes primeiros processos estarão concluídos, as nossas cabeças fevilham de ideias e já temos ~~de~~ discutido muito o desenvolvimento chega a terceira fase complicada, a parte onde temos de passar para o papel todas as nossas ideias.

É pronto, é com satisfação ^{orgulho} que chegamos à conclusão e terminamos o texto. Mas como leitor queira reparar que em todas ~~as~~ as "fases" referi a palavra difícil e complicado, mas que piada teria escrever ~~q~~ sem dar um pouco de "luta" a nível psicobógico e até emocional? Perda a piada toda!...

Doc. 21 – Reflexões dos alunos sobre a escrita a pares

A escrita no Tempo de Estudo Autônomo – mais circuitos de comunicação

Como Sérgio Niza esclarece no editorial da revista *Escola Moderna* n.º 34, este trabalho mais autónomo e de apoio individual aos alunos em dificuldade constitui um momento fundamental de diferenciação pedagógica e de acompanhamento mais efetivo das aprendizagens dos alunos.

Na preparação da agenda de trabalho, no início de cada período letivo, estabelecem-se os tempos destinados ao trabalho em estudo autónomo que surge após diversas experiências dos alunos na área da escrita e depois de já terem tido conhecimento do programa através da apresentação da lista de verificação. Assim, quando preenchem o seu Plano Individual de Trabalho, de forma a registarem algumas das dificuldades que apresentam nessa competência, partem de algumas premissas que, muitas vezes, os orientam relativamente, por exemplo, a determinados tipos de texto, mas de forma demasiado geral. De facto, posicionar o aluno relativamente ao currículo, no que diz respeito à competência da escrita, é algo complexo e que se vai construindo à medida que as experiências neste domínio vão aumentando, ou seja, quantos mais textos o aluno escrever, mais se vai apercebendo, por si próprio, com ajuda dos colegas, do professor, em confronto com outros textos, das áreas em que vai sendo necessário trabalhar para que os seus textos ganhem em significação, em coerência e se “aprenda a escrever e a aprender sobre o que se escreve”. (Niza, 2000, p. 33).

Nenhuma listagem dos elementos que constituem o ofício da escrita poderia alguma vez ser considerada completa – é uma competência demasiado contingente, diversa, complexa e intrincada. Poderá ser somente uma lista de *alguns* elementos e não *os* elementos envolvidos na aprendizagem da escrita (Bomer, 2005, p. 203).

Uma das potencialidades dessa lista de verificação, não podendo, nem sequer preten-

dendo ser exaustiva, será insistir no caráter oficial da natureza da escrita, na insistência no vocábulo «craft». Ora, no tempo de estudo autônomo, mais uma vez, a pares, ou individualmente, apoiados pelo professor ou por algum colega, os alunos registam no seu PIT os textos que gostariam de realizar para treinarem algum tipo de texto, para estudarem ou pesquisarem algum assunto, explorarem alguma temática. No âmbito do desenvolvimento do discurso escrito constituem-se alguns ficheiros com diversas sugestões e que funcionam como eventuais desencadeadores de escrita e que podem incluir:

- Uma lista de títulos (a completar com outros títulos inventados pelos alunos);
- Um conjunto de imagens (fotografias, pinturas);
- Sugestões de escrita a partir de uma ideia base associada à ação;
- Propostas de inícios de textos;
- Propostas para textos de opinião;
- Sugestões de temas;
- Sugestões de tipos de texto;

Muitas das sugestões aparecem descritas no próprio programa, na área dos «processos de operacionalização», sendo igualmente disponibilizados aos alunos através do «*Dossier de escrita*».

LÍNGUA PORTUGUESA
ESTUDO AUTÓNOMO

ESCRITA

- ESCREVER A PARTIR DE MOMENTOS HISTÓRICOS MAL RESOLVIDOS
- ESCREVER A PARTIR DE UMA LETRA DE CANÇÃO
- ESCREVER A PARTIR DE UMA MÚSICA
- ESCREVER A PARTIR DO TÍTULO DE OUTRO TEXTO
- ESCREVER A PARTIR DE UMA PALAVRA QUE TENHA QUE VER COM
- UM SENTIMENTO / EMOÇÃO

Doc. 22 – Excerto da listagem de propostas no «*Dossier de Escrita*»

Esta diversidade de recursos é importante e muitos alunos encontram nela resposta à ansiedade inicial: «sobre o que é que vou escrever». Se o texto for escrito a pares, poderá acontecer uma discussão sobre o que escolher e porquê, o que, no fundo, corresponderá a uma antecipação do próprio texto. No entanto, muitas vezes acontece que alguns alunos, depois de folhearem o *dossier* de escrita, alegam que nenhuma proposta lhes agrada. De facto, escrever não consiste somente ou sequer em responder/resolver propostas. Um dos aspetos fundamentais do processo de escrita, associado à própria noção de autoria e apropriação, tem a ver com a descoberta do que se quer dizer, sobre o que se quer escrever, para que o ato da própria comunicação possa perder algum do artificialismo didático que rodeia a escrita na escola. Como referem Zelman e Daniels (1988):

Afinal, na aprendizagem da escrita, os alunos são convidados – obrigados, de facto, – a atribuir sentido ao mundo, a ponderar ideias, a explorar valores, para encontrar as suas próprias ligações, para inventar vozes, estilos, *personas* numa página – e depois testar tudo, comunicando com os outros ao partilhar os escritos e trocar impressões (p. 3).

Poder conhecer os alunos enquanto escritores e as respetivas representações sobre a escrita poderá constituir um primeiro momento em que as subseqüentes experiências em torno da escrita se poderão apoiar. Neste sentido, podemos solicitar e reunir o conjunto de sugestões de escrita que os alunos gostariam de concretizar ao longo do ano (temas, títulos, tipos de texto), levando os alunos a participar na constituição dos próprios recursos. Ou seja, já não se trata somente das propostas do professor, mas contemplam-se as ideias dos alunos na busca de uma maior autenticidade do trabalho em torno do desenvolvimento da competência da escrita. Nancie Atwell designa esta apresentação inicial das esferas de interesse de cada aluno na sala de aula e do próprio profes-

sor de «territórios de escrita». Poder explorá-los permite gerar outras ideias, estabelecer uma espécie de autorretrato do escritor e ajudar na construção de uma comunidade de aprendizagem, ao encontrarem-se possibilidades de conhecer o outro com quem e para quem poderemos escrever quando trabalharmos a pares ou apresentamos um texto.

“A lista de territórios representa o meu autorretrato como escritora.” (Atwel, 1998, p. 120).

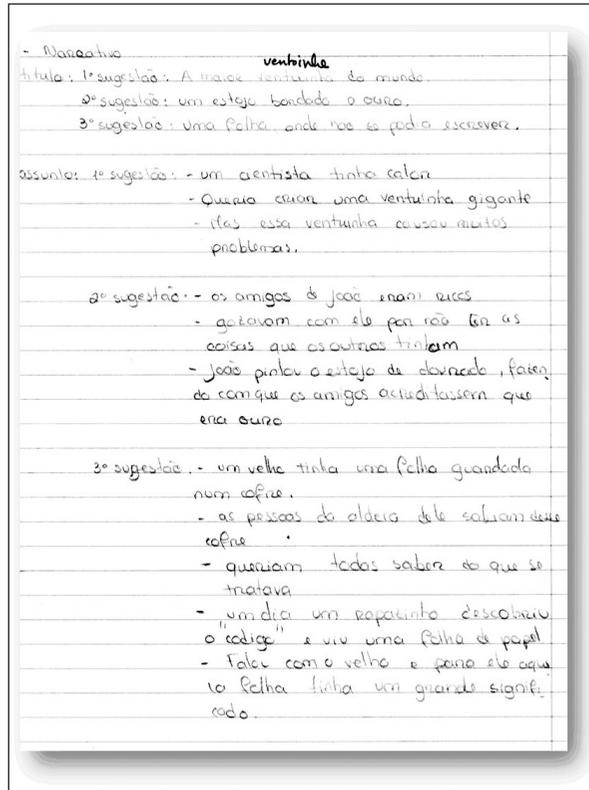
ESTUDO AUTÓNOMO		
ESCRITA		
8.º C	Assuntos	Tipos de textos
Maria João	Natureza Afectos Texto intitulado «Uma praia no sapato»	Crónica Textos em prosa; romances
Marta	Sentimentos A maneira de pensar dos seres humanos (porque estão tristes/porque fazem certas coisas)	Crónica
Bernardo	Textos com imaginação Sobre qualquer assunto Coisas do passado	Textos em prosa Poesia
Patricia	Catástrofes	Textos narrativos
Carolina Mondim	Entrevista a um ídolo Uma história de vida	Não gosta de escrever cartas, nem contos Adorava escrever para

Doc. 23 – Excerto da listagem de propostas dos alunos no «Dossier de Escrita»

Obviamente, numa primeira fase e para alguns alunos, esta listagem pouco significado terá se não constituir um ponto de partida para a construção de mais fala e de mais escrita em torno de todas as ideias que se foram registando. Por exemplo, no decurso do estudo autónomo, num apoio mais individualizado, pode-se conversar com o aluno sobre algumas das suas opções, apresentar textos semelhantes, de autor ou escritos por outros alunos, orientar na exploração de alguma temática, tornando-a mais específica.

E se termos de fazer esse trabalho mais exploratório com alguns alunos, outros há que nos adiantam a tarefa. Aquando da apresentação das propostas, a Catarina foi mais longe e acabou por registar uma espécie de sequência

narrativa dos próprios textos que gostaria de escrever sobre a qual podia assentar a interação com outro colega.



Doc. 24 – Sugestões de escrita de um aluno

Encontrar sentido(s) para a escrita que se vai desenvolvendo no tempo de estudo autónomo, mesmo que seja para resolver algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos nesse domínio, não se reduz a uma mero exercício e não acontece somente porque a escrita também parte de sugestões mais pessoais. Acontece também porque a produção escrita encontra um motor para o seu desenvolvimento na possibilidade de divulgação (leitura em sala de aula, jornal da escola, blogues) e na possibilidade de alguns desses textos serem utilizados em trabalho de projeto. Por exemplo, o texto da Laura que, tendo sido escrito e aperfeiçoado em Estudo Autónomo, foi utilizado e desenvolvido pelo seu grupo quando decidiram escrever um conto e construir um livro, intitulado *Adoptada*.

Estudo Autónomo

Escrito - Com base numa imagem

Não sei como me de começar, ainda está tudo muito muito confuso na minha cabeça, isto é, não sei o porquê, quem e como lá apareceu. Estava um dia triste, chovia lá fora, só me apetecia fechar-me no quarto e só de lá sair quando me chamassem para jantar. Pensei em ouvir música, mas pensei melhor e conclui que dava muito trabalho levantar-me do meu cadeirão andar até à outra do quarto, abrir a gaveta da cómoda e lá no fundo, bem lá no fundo, dentro do meu chão, que já não tinha melde das folhas, pegar no meu iPod e nos fones para ouvir música.

Doc. 25 – Texto produzido em Estudo Autónomo

Para além dos aspetos referidos, relativamente, ao tempo da escrita em Estudo Autónomo, este momento é também fundamental para um acompanhamento mais individualizado do percurso, tanto ao nível da textualização, como do aperfeiçoamento de texto. O Nuno, depois de determinar que gostaria de elaborar um texto informativo sobre o desporto que pratica – pólo aquático –, escreveu uma versão inicial que foi sujeita a diversas alterações, uma vez que, ao ler o texto ao professor, num momento de aperfeiçoamento, nos apercebemos de que haveria que organizar melhor a informação e utilizar alguns recursos linguísticos que levassem o leitor a interessar-se pela modalidade, como era intenção do aluno. Para esse efeito, sugeriu-se que fizesse o levantamento de algumas questões a que responderia com os seus conhecimentos e experiência que dispunha sobre o assunto, bem como com a pesquisa que entretanto poderia fazer para completar o texto e torná-lo mais extenso. Estratégia que se revelou importante e adequada à situação, uma vez que o mesmo texto acabaria, igualmente e depois de ter sido posto à consideração do grupo, em trabalho de projeto, por fazer parte do conjunto de escritos no blogue entretanto elaborado.

Não sendo a regulação uma tarefa fácil, torna-se fundamental que o trabalho efetuado

Pólo Aquático

Questões	Respostas
1) Que é o Pólo Aquático?	É um desporto colectivo, semelhante ao andebol, realizado numa piscina. Cada equipa tem 7 jogadores, 7 jogadores de campo e 6 suplentes. A piscina tem no mínimo 20 metros de comprimento e 10 metros de largura.
Qual é o objectivo do Pólo Aquático?	O objectivo do Pólo Aquático é marcar golos na baliza adversária, e não deixar que a adversária o faça no nosso.
Quais são as regras (penalty)?	A principal regra do Pólo Aquático é não se poder apoiar no fundo da piscina. Além disso, a mão só se pode usar para se apoiar no fundo da piscina e não para segurar o pélo. Os jogadores não podem usar calções nem meias. Não se pode usar calções nem meias.
Quando é que o desporto aparece em Portugal e no mundo?	O Pólo Aquático foi inventado na França em 1928 por... É a modalidade desportiva colectiva a nível internacional.
Curiosidades	Atualmente, para manter o ritmo do jogo, o pélo é feito de plástico e não de madeira. O pélo tem 115 kg, que são os mesmos de todos os pélos. Em Portugal, Rui Moreira, jogador de pélo aquático, foi o primeiro a marcar golos.

Doc. 26 – Organização e tratamento de informação para elaboração de texto informativo, no âmbito de um projeto

seja registado, pelo aluno, no seu Plano Individual de Trabalho, para que tenha consciência do que realizou, tanto em relação às suas dificuldades, como em relação ao que se propôs efetuar, e que deverá ser consentâneo com o cumprimento do Programa da disciplina.

Para além da perceção dos escritos efetuados e da sua variedade pelo próprio aluno, esta profusão de textos tem de fazer sentido, também, para a turma. Por isso, com esse objetivo

ACTIVIDADES	Vou fazer	O que fiz / data (nas aulas de LP., E.A., TPC)											Total			
		11/11	12/11	13/11	14/11	15/11	16/11	17/11	18/11	19/11	20/11	21/11				
Produção de textos	4															4
Aperfeiçoamento																

Doc. 27 – Excerto do Plano Individual de Trabalho (Estudo Autónomo)

e para facilitar a avaliação das aprendizagens, aquando do Conselho de Cooperação, o trabalho realizado é igualmente registado em coletivo, para que todos se impliquem no percurso de aprendizagem de cada um.

ACTIVIDADES	Vou fazer	O que fiz / data (nas aulas de L.P., E.A., TPC)												Total
		27/01/11 (L.P.)	03/02/11 (L.P.)	09/02/11 (E.A.)	14/02/11 (E.A.)	21/02/11 (L.P.)	28/02/11 (TPC)	07/03/11 (TPC)	10/03/11 (TPC)	15/03/11 (L.P.)				
Produção de textos	4			Resumo do texto p. 45		Escrita expressiva da (carta)	Escrita de texto nativo		Texto de opinião					4
Aperfeiçoamento														

Doc. 28 – Excerto do Registo Coletivo (Estudo Autónomo)

O tempo de estudo autónomo constitui, assim, mais um momento em que a escrita se multiplica em quantidade e diversidade, provando que os alunos têm muito para dizer e querem dizê-lo, além de contribuir para ficarmos com muito material para aperfeiçoar, partilhar, divulgar.

Em jeito de conclusão

Com a profusão de escritos e a multiplicidade de vozes, torna-se imprescindível reforçar o papel do Conselho de Cooperação na regulação dos nossos percursos de aprendizagem, para que não se tornem numa «navegação à vista», ou seja, que a explicitação do mapa mental interiorizado dê sentido ao que estamos a fazer (nas palavras de Sérgio Niza). E os registos ajudam-nos a perceber os contextos de escrita que foram sendo coconstruídos, devolvem-nos uma imagem (mais ou menos completa, consoante a forma e o tempo que dedicamos a observar o que regulamos) do que fazemos e que nos pode orientar na constru-

ção de uma identidade, de uma comunidade. (A agenda de trabalho; o Plano Individual de trabalho; a lista de verificação; as apreciações escritas das comunicações, do trabalho autónomo...)

De certa maneira, estamos a dar-lhes uma forma, e a forma que lhes damos é determinada pelos instrumentos que usamos no nosso «ofício» – não tanto as palavras que dizemos ou mesmo o currículo que planeamos, mas antes o contexto/ambiente que criamos nas nossas salas de aula. Construimos o contexto pela nossa presença e trabalho que desenvolvemos e, por isso, na linguagem da nossa prática pedagógica, escrevemos as nossas expectativas para os nossos alunos (Bomer, 1995, p. 204).

Para concluir, embora, com este texto, se pretendesse dar uma visão global do desenvolvimento do discurso escrito, muito haverá a fazer, sobretudo, na articulação entre o trabalho desenvolvido no tempo compartilhado pela turma e no tempo de projetos e entre o tempo de Estudo Autónomo. Neste sentido, será importante pensar no tipo de acompanhamento que poderá ser feito pelo professor e pelos colegas com vista a um maior apoio dos alunos, ajudando-os a refletir sobre a construção dos textos, no momento do aperfeiçoamento.

Ainda neste âmbito, gostaria, igualmente, de aprofundar o trabalho em torno da utilização da lista de verificação na regulação das aprendizagens em Conselho de Cooperação, de modo a posicionar os alunos, de forma mais clara, em relação à apropriação do currículo para que este possa, de facto, estar sempre subjacente (implícita e explicitamente) na construção da comunidade de aprendizagem e na orientação das suas práticas.

Refletir em torno de uma ação de supervisão pedagógica

Pascal Paulus*

“Há uma grande oscilação entre o caos e a normalidade. Como se alguma coisa estranha invadisse as crianças. Será mudança?”¹

Introdução: uma formação em contexto e contexto de uma formação

Desde 2008 integro a equipa de educação do programa de intervenção comunitária em contexto urbano *K’CIDADE*. Uma das estratégias escolhidas para aproximar a escola da restante comunidade educativa consistiu em supervisionar o trabalho de pequenas equipas de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A intervenção num grupo cada vez mais alargado de agrupamentos de escolas, impunha uma pausa para reflexão. Parecia-me necessário perceber melhor, se e como, o ganho de capacidade procedimental e reflexiva de um grupo de professores de atividades de enriquecimento curricular (AEC) faz evoluir a sua própria conceção de projeto e, conseqüentemente, como acompanha os projetos de trabalho desenvolvidos com os seus alunos, dando-lhes eventualmente mais relevância social.

Um dos grupos cooperativos do Núcleo Regional de Lisboa do Movimento da Escola Moderna, no qual me inseri, ajudou-me nessa reflexão.

Desenvolvo, nas páginas que se seguem, fruto das discussões em grupo a partir dos esboços de escrita que deram origem a este texto, a descrição refletida de um desses percursos de uma equipa de professores.

Neste primeiro ponto situo o contexto em que ocorre a formação e descrevo a escolha dos instrumentos que utilizámos para acompanhar os professores AEC com o objetivo de mediar o processo reflexivo que pretendíamos provocar, destacando os diários de bordo profissionais e a forma como os utilizámos.

Exemplifico este mesmo processo em “*Trabalhar na Alta de Lisboa*”, baseando-me nos textos produzidos por uma das dez equipas apoiadas. A escolha desta equipa justificou-se por dois motivos: por um lado, a equipa encontrou uma escola com uma situação de partida particularmente difícil e desenvolveu, ao longo do tempo, um trabalho que para as crianças ganhou sentido e se tornou sustentável; por outro lado, sempre colaborou eficazmente com a equipa de supervisão, pelo que dispomos de muita informação.

Num terceiro ponto “*Conclusões*” faço algumas considerações em torno da conceção do trabalho em projetos por parte dos professores acompanhados e do trabalho que mostraram ter desenvolvido com os seus alunos.

Contexto de uma formação

O *K’CIDADE* – programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano – intervém em

* Formação.

comunidades urbanas excluídas com vista à melhoria da sua qualidade de vida. Nos documentos que o programa apresenta, evidenciam-se três eixos de intervenção: um, de cidadania e coesão social, centrado no fortalecimento de redes comunitárias solidárias, possibilitando a ação coletiva; outro, de desenvolvimento económico, centrado na economia local; e outro, de educação, centrado no aumento da qualificação das respostas educativas na zona de intervenção.

A equipa de educação do K'CIDADE fixou, a partir deste plano geral, os seus objetivos em torno de três ideias, inscritas e trabalhadas a partir de um conjunto de intervenções que mantêm características de programas de investigação-ação. Estas ideias são: (1) incidência no trabalho com as comunidades a quem se dirige o programa, com destaque para os contextos formais de escola, associação, coletividade, e outras estruturas constituídas, (2) sendo as crianças, os jovens e as populações aprendentes em geral os beneficiários indiretos da nossa ação. (3) Esperamos assim recolher, organizar e divulgar aspetos do trabalho que permitem perceber o insucesso da escola nos espaços onde intervimos com as populações.

Constatando, mais uma vez que, em muitas situações, a escola, mais do que permitir a aprendizagem, a dificulta, começámos por desenvolver dois dispositivos peri-escolares que pareciam facilitar o desenvolvimento das competências necessárias, por parte de crianças e professores, que os pudessem levar a uma situação de aprendizagem mútua e mediada. Um deles foi a implementação de Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, nos últimos três anos, parte do nosso trabalho consistiu em acompanhar e supervisionar equipas de professores de AEC na implementação desses projetos de trabalho, através dos quais procuravam ajudar as crianças para se tornarem capazes de intervir socialmente e, quando possível, os pais. Aqui, o nosso papel era, e ainda é, acompanhar estas equipas procurando uma abordagem isomór-

fica à que sugerimos que os professores realizassem no seu trabalho com as crianças.

As AEC, organizadas em ateliês, passaram gradualmente a sustentar projetos de crianças e de professores. Esta organização é, atualmente, bem acolhida pelas comunidades (incluindo por quem trabalha na escola).

Procurou-se que estes projetos de trabalho fossem inscritos numa proposta consistente e mais lata, porque:

um projeto pedagógico ou nos reconcilia com a escola, com a vida, com o estudo e com os outros ou não vale a pena. As escolas e as turmas têm que se defender de uma inflação de pseudo-projetos que reduzem os sujeitos a executores de atividades com uma lógica exterior e oportunidade deslocada (Peças, 1999, p. 57).

Foram reconhecidos como bem sucedidos os projetos que envolveram a comunidade tanto na sua planificação, como na sua execução. Exemplo disso são a “Feira do mundo” e a “Feira dos valores”, organizadas por crianças, pais e professores, em Monte Abraão, mas também os projetos que tinham como objetivo fixar as memórias da antiga Musgueira e Ameixoeira, agora transformados em “Alta de Lisboa”, onde bairros de venda livre e de rendimento social viviam uns ao lado dos outros, muitas vezes sem interação. Obviamente, estes projetos ocorreram por natureza fora do tempo letivo, situando-se assim na franja da atividade pedagógica da escola. Ocasionalmente pode haver alguma interligação entre o espaço de educação escolar formal e o espaço informal que deveria ser também de lazer.

Uma formação em contexto – instrumentos para o trabalho em projeto

No nosso trabalho com as equipas, pudemos verificar algumas ideias formuladas por Wellington e Austin (1996, p. 307) condensadas e traduzidas por estas palavras:

... acreditamos que uma linha de pensamento surge como fundamental para a compreensão da importância da prática reflexiva na formação docente. As pessoas tendem a pensar e escrever sobre as coisas que percebem como praxis. [...] Adicionalmente, sustentamos que o que os educadores percebem como prática depende em grande medida das suas crenças fundamentais sobre a educação.

Para entender como mediar a reflexão e a consequente aprendizagem de um grupo de professores, foi útil a referência de Van Manen, aos mesmos autores, constatando três concepções básicas de ciências sociais, que estão subjacentes às noções de prática:

(1) A tradição empírico-analítica da ciência social (cs) enfatiza metodologias logico-positivista. As suas perguntas centram-se em questões relacionadas com as técnicas de controle, e com critérios de eficiência e eficácia para meios e fins. (2) A tradição hermenêutica-fenomenológica da ciência social, enfatiza metodologias qualitativas. O enfoque afasta-se de questões relacionadas com a eficiência e avança para aqueles que lidam com a compreensão de validade, e comunicação. (3) A tradição crítico-dialética da ciência social, enfatizando metodologias que política e historicamente defendem uma práxis de libertação. Perguntas focam fins educacionais com valores de autodeterminação, de [percepção da] comunidade, baseadas na igualdade, na justiça e na liberdade (Wellington & Austin, 1996, p. 308).

Estas três noções de prática por sua vez, sugerem três modos de reflexão:

(1) um modo técnico, no qual a reflexão serve para um controlo direto da prática; (2) um modo deliberativo usando a reflexão para informar a prática; (3) um modo dialético utilizando a reflexão para transformar a prática. (Grimett et al. 1990, cit. Wellington & Austin, 1996, p. 308)

Para tornar possível a explicitação do trabalho prático, em contexto escolar, prática que deveria permitir estabelecer a relação com a comunidade, sugeriu-se o recurso a três instrumentos de trabalho, adaptados para o efeito

pela equipa que supervisiona: uma modalidade de escrita em diários de bordo profissionais, uma plataforma Moodle fortemente interativa e momentos presenciais de formação acompanhando os professores num processo isomórfico ao que propomos que seja o seu trabalho com as crianças na escola.

Diários de bordo

Nessa supervisão pedagógica, o diário de bordo profissional tornou-se desde o início o instrumento privilegiado. Permitiu à equipa acompanhar cerca de cem professores a quem foi pedida uma leitura dos próprios diários, de quinze em quinze dias, fixando ocorrências consideradas críticas e que nos entregavam de mês a mês.

Não obstante as indicações iniciais para escolher um momento diário de escrita não tanto associado a uma observação constante, mas a um registo de acontecimentos para futura interpretação, muitos professores começaram a registar mais em pormenor o decorrer dos seus dias de trabalho.

O constante cruzamento do conjunto de leituras, permitia um olhar diversificado sobre cada uma das escolas onde interviemos, e ao mesmo tempo dava-nos pistas para os momentos de trabalho presencial (*ver infra*).

O diário de bordo desempenhava as funções de fixação de múltiplos olhares sobre o terreno, de informador para os momentos de formação e de partilha em grupo. Entretanto, enquanto supervisor, eu devolvia mensalmente a cada equipa, a minha reflexão e as minhas notas a partir do que me era entregue, utilizando para o efeito a plataforma Moodle. Ciente de que, como refere Zabalza (1994) o ensino é uma atividade reflexiva; a perspetiva que os professores têm do seu trabalho auto-esclarece-se na sua própria verbalização (oral e escrita) (p.10).

A proposta que fizemos abriu espaço a uma reflexão que os professores fixavam, devolvendo-nos informação, fruto desta reflexão.

O diário de bordo permitiu a cada um ir tomando consciência dos dispositivos de organização do seu modo de funcionamento e ir construindo um olhar crítico sobre a sua prática, mesmo que, como refere Zabalza, a dificuldade de trabalhar com diários de bordo se prenda com o facto de não ser possível escrever tudo. Em cada momento há que tomar decisões sobre o que se anota ou não. E depois, perante a quantidade de dados, há que tomar novas decisões. A “agonia hermenêutica” (Zabalza, 1994, p. 21) é constante, e sentimo-la, tanto na nossa qualidade de mediadores de aprendizagem da equipa de professores, como a sentiram os próprios professores.

A análise, necessariamente parcial, ajudou a perceber tendências e evoluções. No que diz respeito ao trabalho em projeto, revelou que só se começou a desenvolver algum trabalho deste tipo, no ano letivo, 2009-2010, depois de um ano de confronto com uma dura realidade e, ao mesmo tempo, de algum tateamento, nisso apoiado pela equipa de educação do programa K’CIDADE.

Para facilitar a interação, sugerimos aos professores que anotassem diariamente, e durante não mais do que cinco minutos o que consideravam significativo daquele dia, nas páginas da esquerda de um caderno ou bloco de notas. Sugeriu-se ainda a leitura destas notas, de quinze em quinze dias, anotando nas páginas opostas o que consideravam as ocorrências críticas, acompanhado de indicações de locais de arquivo de evidências.

Algumas sugestões de leitura ajudavam a uma categorização coletiva permitindo perceber tendências no grupo e nas equipas. Começou-se pela desocultação da relação pedagógica, procurando, no segundo ano, desocultar as rotinas de trabalho com as crianças e com os outros adultos que interferiam nas atividades de enriquecimento curricular. No terceiro ano de trabalho, analisavam os seus diários de bordo em torno de perguntas que lhes permitiam perceber melhor o tipo de relação que se

estabelecia entre adulto, criança e saber, no desenvolvimento das suas atividades.

Toda a reflexão escrita produzida pelo grupo de professores de AEC sobre os seus diários, é mensalmente enviada para a equipa de supervisão que interage a partir daí. Por um lado são preparadas sessões de trabalho conjunto a partir da análise desta reflexão coletiva; por outro, faz parte do meu trabalho devolver, também mensalmente, através da plataforma moodle, uma reflexão e um questionamento dirigido às equipas, baseado nas notas que nos chegavam.

Reflexivos ou reativos?

Vê-se o professor como alguém que controla continuamente a situação, que processa a informação sobre ela, que toma decisões sobre o que fazer a seguir e que oriente a ação com base nessas decisões e com base também na observação dos efeitos da ação sobre os estudantes. A questão fundamental que sub-jaz a estas constatações é: quanto há de reflexão e quanto há de reação no ensino? (Clark & Yinger, citados por Zabalza, 1994, p. 31)

Supervisão e interação – uma plataforma complementar

Criamos uma disciplina na plataforma Moodle, para pôr em comum as reflexões surgidas a partir dos diários de bordo e para juntar as nossas, interagindo assim, continuamente, com todos.

A plataforma moodle, associada à supervisão pedagógica, permitiu registar em ata decisões da reunião de fim de sessão e planificar a seguinte. Permitiu também partilhar e reformular, em conjunto, alguns instrumentos, desde muito cedo utilizados com as crianças: algumas grelhas de pilotagem para a execução de um projeto de trabalho, algumas adaptações ao plano individual para a organização do tempo de atividades de cada um. O trabalho dos últimos dois anos possibilitou aos professores envolvidos, a adoção, nas atividades AEC, de propostas mais integradoras, como o trabalho autónomo e o trabalho em projetos,

adaptando e conceptualizando instrumentos de trabalho elaborados a partir dos instrumentos utilizados na classe cooperativa e que têm as suas raízes no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Zabalza (1994) realça um artigo de 1983 de Shulman.

A partir do momento em que o ensino é iterativo, com a conduta do professor projetada sobre o aluno, resulta ridículo, em princípio, estabelecer diretrizes de como deve ser a atuação do professor... O ensino é o protótipo de uma empresa ideográfica, individual, clínica. A política educativa implica o remoto, o 'nomotético', o insensível (Shulman, 1983, p. 63).

A proposta de supervisão tinha, por isso, que ser dialogante, ela própria reflexiva e evitar a todo custo imperativos normativos.

De encontros de formação para a formação de encontros

A formação foi pensada como meio de intervenção, foi sempre em contexto, inicialmente organizada em fins de semana de trabalho criando em cada sessão um ler, contar e mostrar de estratégias e processos desenvolvidos pelos participantes com as crianças com as quais trabalham. As sessões tinham sempre um plano da sessão, um momento inicial de apresentação de trabalhos e de planificação, contemplava um diário da sessão, prevendo tempo para a sua leitura e discussão. Procurou-se, em vários momentos, que os projetos a desenvolver pelos formandos conduzissem o conteúdo de ateliês de aperfeiçoamento de técnicas.

Houve dois momentos marcantes. O encontro de abril de 2009 permitiu uma simulação do trabalho em ateliês em torno de propostas de projeto trazidas pelos participantes. Tal encontro fez avançar a reflexão e a ação das equipas de professores para o trabalho integrado de atividades de enriquecimento.

Relativamente ainda à formação da Páscoa quero realçar o facto de os formadores terem circulado pelos

grupos. Cada formador, com os seus conhecimentos e com as suas características muito próprias, criou uma dinâmica diferente na nossa reflexão. Estas diferentes dinâmicas possibilitaram o avançar construtivo da reflexão. Penso que as apresentações / as comunicações do grande grupo ficaram muito aquém do trabalho desenvolvido. (DB escola n.º 77 – maio 2009)

O segundo momento importante foi aquele em que o encontro para formação se tornou encontro de partilha. A agenda e a discussão começaram a depender daquilo que cada equipa trazia. Deixava de ser o que Américo Peças (1999, p. 58) nos lembra, evocando Dewey: "lembrava ele que Platão definia o escravo por estas palavras «aquele que executa os projetos concebidos pelos outros». São palavras de evidente oportunidade e poder formativo para nós, profissionais de educação."

Neste encontro, em Alhandra, em dezembro de 2009, as várias equipas de professores AEC apresentaram, numa exposição, com visita guiada, os processos subjacentes aos produtos.

Trabalhar na Alta de Lisboa

As escolas onde interviemos são todas escolas públicas e situam-se em zonas periféricas da grande Lisboa. Cada uma tem características que a faz diferente de cada uma das outras, mesmo se em todas encontramos um grupo populacional mais homogêneo do que a própria sociedade, devido ao facto de as escolas serem implantadas em bairros de realojamento, de renda controlada, ou em zonas onde só dificilmente pessoas de diferentes origens se misturam, criando situações atípicas. Uma escola pública implantada num bairro com características de gueto não representa a diversidade populacional da sociedade, mas uma concentração de um grupo específico. Na escola relatada, nas páginas que se seguem, uma larga maioria de crianças é de origem cigana, todas

provenientes do grande bairro de realojamento aí existente.

O grupo de professores que se constituiu como equipa para as atividades de enriquecimento curricular formou-se no início do ano letivo 2008-2009. O coordenador da equipa, elemento chave em todo o processo, tinha começado a trabalhar um ano antes numa escola onde o grupo de intervenção do K'CIDADE já intervinha.

2008-2009: A dura realidade

O primeiro período nos diários de bordo

No primeiro ano de trabalho sugeriu-se aos professores que referissem as ocorrências críticas em três momentos distintos: à porta da escola, durante a atividade a seguir ao trabalho letivo, na articulação do trabalho com os outros adultos. As perguntas de apoio para a leitura do próprio diário de bordo eram: “Como surge a relação com as crianças?”, “Como me relaciono com os professores titulares de turma?”; “Como me relaciono com outros adultos que acompanham as crianças com quem trabalho?”

As primeiras leituras dos diários de bordo e as ocorrências críticas apontadas pelos próprios professores revelam situações de trabalho difíceis que confirmam o que nos é relatado nas reuniões semanais com os responsáveis de equipa e nas visitas à escola. Não é exceção encontrar sentimentos de impotência, seja com adultos, seja com crianças:

“Outra vez esta cena. Já não suporto esse gajo!” (DB 05, Out 2008)

Individualmente, às vezes em confronto direto, há quem tente recorrer a estratégias imediatas, às vezes aconselhadas apressadamente, durante um momento informal de conversa com outro professor:

“É o aluno que mais me tira do sério! Ele grita, ele bate, ele estraga o trabalho dos outros... vou tentar ignorá-lo.” (DB 02, Nov 2008)

Ainda à procura de formas de se organizar com as crianças, quem o faz sente uma grande pressão, o que leva a intervenções das quais o próprio duvida da sua eficácia:

“Pela primeira vez perdi completamente a cabeça com estes alunos. Penso que verem-me muito zangado surtiu algum efeito, embora pouco duradouro.” (DB 03, Dez 2008)

A burocracia escolar é de pouca ajuda para solucionar, nem que seja provisoriamente, situações de crise.

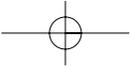
“Ele só vai à 2.ª feira às aulas de Atividades Físico-Desportivas (AFD). Isto faz com que o aluno que era muito indisciplinado e que agredia os colegas, regrida o seu comportamento nestes dias. Por vezes acaba por desestabilizar a sessão dado que finge não se lembrar de algumas regras para o bom funcionamento da aula. Este aluno não pode ser excluído após as 6 faltas pois tem uma declaração que justifica todas as faltas para além das 15 horas (informação do professor titular).” (DB 02 Dez 2008)

Os primeiros meses vão também desocultando uma realidade desconhecida, de alguns professores de AEC, com pequenos gestos, que provocam reações nem sempre esperadas.

“O António² ficou super contente e comovido por lhe ter oferecido uma touca para a natação. Confesso que também fiquei, com o abraço que me deu.” (DB 04, Nov 2008)

Aprende-se gradualmente que algumas ameaças das quais as crianças dizem ser alvo são para levar muito a sério e que são consequência de comportamentos muito agressivos entre moradores do bairro. Não são regra, mas quando ocorrem, provocam um desconforto que se repercute necessariamente dentro da sala de aula. Percebe-se claramente que algum trabalho de proximidade, como pode ser o trabalho de um mediador, não é nenhum luxo.

“Com a presença do coordenador, que possibilitou o diálogo dentro da escola e com o auxílio do mediador, a situação ficou resolvida e Marco, que estava com medo de sair da escola, acabou por ir sozinho para casa. Conclusão: a melhor forma de prevenir algum tipo de contestação ou algum comporta-



mento mais agressivo é ir falar logo à saída com os Encarregados de Educação dos alunos.” (DB 01, Jan 2009)

No início, existiam quase diariamente situações potencialmente agressivas como a descrita no parágrafo anterior. O próprio mediador vê-se, nalguns momentos, colocado perante atitudes difíceis de controlar:

“O mediador foi agredido por um encarregado de educação e por um acompanhante do mesmo. Depois de me ter apercebido, fui falar com esse encarregado de educação que tentou justificar o seu ato com um acontecimento passado, pedindo-me desculpa por ter sido à porta da escola e por ainda lá estarem presentes alguns alunos.” (DB 01, Dez 2008)

Entretanto torna-se também claro que a normalização da relação entre a escola e os familiares das crianças levará tempo. Existe uma desconfiança mútua levando a uma difícil comunicação, denotada em vários momentos. Porém, existem graduais entendimentos:

“Durante a aula, uma mãe começou a falar mal comigo afirmando que um aluno deu um murro à filha dela. Sugeri-lhe falarmos no final da aula. Posteriormente ficou tudo resolvido e até me pediu desculpa por me ter falado naquele tom durante a aula perante alunos e pais.” (DB 01 – dez 2008)

Mas se para quem se aproxima da comunidade se torna mais claro que deverão existir momentos mais informais de encontro, para outros a ideia continua estranha:

“Fiquei muito triste na reunião com os professores titulares acerca da Festa de Natal, por causa da aversão demonstrada por parte de uma professora para com o facto de querermos almoçar com os pais dos alunos.” (DB 04 – dez 2008)

Pensar sobre o que se faz.

Pouco a pouco, os professores de atividades de enriquecimento curricular falam das estratégias que ensaiam. Procuram “cativar” as crianças de várias maneiras, e encontramos:

- O professor – espetáculo: *“Surpreender as crianças funciona. Seja encarnando persona-*

gens, seja apresentando materiais que lhes despertem a curiosidade.”

- O professor – fornecedor: *“Fui alertada, indiretamente, pelos alunos: que se lhes dermos material para as mãos, os alunos são bons e criativos. É importante que a professora também esteja nesta onda!”*
- O professor – humorista: *“O sentido de humor é importantíssimo nas aulas.”*
- O professor temático: *“Iniciei o tema da Reciclagem. Parece que todos gostaram da ideia.”*

Os ensaios ilustram como

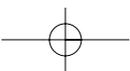
os professores ‘filtram’ as inovações através da sua própria estrutura de conhecimentos e crenças, de tal maneira que ‘reconstroem’ o sentido da inovação à sua própria medida e desenvolvem-na nessa perspetiva pessoal, perspetiva essa que se diferencia claramente daquela que os inovadores curriculares [...] tinham proposto. (Zabalza, 1994, p. 38).

Uma leitura global dos diários dos professores desta equipa, como os de outras equipas, informa-nos que se ganhou consciência de que a relação adulto/criança passa pelo teor das atividades que permitem uma relação de trabalho. E surgem novas perguntas: o que motiva? Investir em atividades que alguns já mostraram querer fazer?

“O Manuel (um dos alunos mais indisciplinados) adora aprender coreografias de dança, principalmente Hip-Hop, demonstrando uma enorme aptidão de movimentos corporais.” (DB 06, Mar 2009).

E quando se encontra algo que interessa às crianças, surgem novos desafios que se prendem com a organização das atividades:

“Estou com dificuldades em dar resposta aos interesses dos alunos do 1.º ano. Não consigo orientar projetos individuais. Os alunos são muito pouco autónomos e não consigo chegar a todos.” (DB 05, Abr 2009)



Fim do primeiro ano

A informação devolvida pelos diários de bordo facilitou, a quem fazia a supervisão, a intervenção e o questionamento que devolvia a cada equipa de professores de AEC, em cada uma das escolas, incluindo a que nos serve de exemplo aqui. Aproveitando a crescente vontade de ir ao encontro de atividades e formas de as organizar sugeridas direta ou indiretamente pelas crianças, discutiam-se estratégias de organização e o difícil equilíbrio entre o trabalho formal de sala de aula e a ocupação mais lúdica.

Em junho 2009, os professores, ao fazerem a análise dos seus diários de bordo, identificaram aspetos do trabalho que facilitaram a relação pedagógica:

"O jogo dos dados (...) foi super motivante, adorei ver a alegria dos alunos e vê-los empolgados e a gritar para sair o número "X" para fazerem um dado exercício (por exemplo, salto ao eixo)." (DB 04 – junho 2009)

Há quem não explicita claramente o que se passa, afirma e questiona:

"Há uma grande oscilação entre o caos e a normalidade. Como se alguma coisa estranha invadissem os alunos. Será mudança?" (DB 06 – março 2009)

Outros ganham experiência na organização das atividades e ao reler o avanço na relação com as crianças, rematam:

"Trabalhar sobre projeto tem sido algo de maravilhoso, complexo, criativo, motivador e extraordinário: os meninos adoram." (DB 0X – junho 2009)

Ao mesmo tempo, os momentos informais no recreio são tempos preciosos para completar a informação, continuando a revelar aspetos mais escondidas da história de vida das crianças com quem trabalham:

"... um maior conhecimento da vida familiar de alguns alunos, o que nalguns casos me deixou bastante sensibilizado e fez com que percebesse melhor o porquê de alguns comportamentos e atitudes desadequadas. No dia 11 de março, após o toque de saída a Sandra confessou-me que preferia ficar co-

migo na escola do que ir para casa, porque o pai lhe batia frequentemente. Associei este "segredo" ao aumento de agressividade." (DB 0X, Abr 2009)

Quando procuram introduzir instrumentos reguladores, existem muitas dúvidas e as situações que têm a ver com a regulação de comportamentos, isoladas de uma regulação geral das atividades, colocam muitas vezes questões éticas:

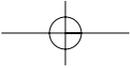
"Fiz um diário de parede com o 1.º ano. Como "não gostaram" do barulho tentámos encontrar uma solução, em grupo, para essa questão. Confesso que induzi a solução porque a que apresentaram foi: ficar de costas virado para a parede. Não me pareceu uma solução muito viável." (DB 06, Abr 2009)

"Os alunos dos 1.º e 4.º anos preenchem folhas com as preferências para os jogos da Lusofonia. Deste modo posso ir ao encontro das suas preferências." (DB 04, Jun 2009)

Findo este primeiro ano convidámos o coordenador a manter-se à frente de uma equipa de oito professores na mesma escola. Três professores continuam desde então. Para resolver o problema da mobilidade, característica deste setor, sempre que recebiam novas pessoas na equipa, os residentes procuravam integrá-los o mais rapidamente possível.

2009-2010: Tatear o trabalho autónomo

No início deste ano letivo, organizaram-se duas sessões de trabalho com o objetivo de traduzir as sugestões de atividades de enriquecimento curricular num programa de atividades para comunicar aos alunos, procurando também desenvolver alguns instrumentos que permitissem guiar todos nessas atividades. Os instrumentos atualmente utilizados são a folha de planificação e execução mensal (entre sessões de formação), uma grelha de verificação de trabalho realizado que envolve as crianças, um registo de planificação cooperada entre professores e entre professores e crianças.



Os professores continuaram também os seus diários de bordo enviando mensalmente as suas reflexões sobre estes diários, o que facilitou a nossa interação. As perguntas de análise centraram-se agora sobre a relação entre as atividades desenvolvidas e o envolvimento das crianças na gestão delas. Ainda existe na plataforma moodle um feed-back nosso dirigido à equipa.

Não é fácil encontrar o rumo, numa atividade supostamente menos formal e escolar, quando organizada dentro da instituição escola:

Após várias tentativas na utilização de vários planos para realizar uma aula, verifiquei que em quase todas as turmas, existe a necessidade por parte dos alunos de receber fichas de trabalho. Deste modo, as aulas passaram a ser consideradas como as aulas da manhã. [...] No 2.º Ano, esta estratégia não foi aplicada devido à boa aceitação, por parte dos alunos, das atividades mais lúdicas propostas ao longo das aulas. (DB 08 – Nov 2009)

Por outro lado, consegue-se dar um carácter mais cooperado a atividades que se inscrevem no plano da escola e que têm uma obrigatoriedade da mesma ordem quase como as atividades escolares de tempo curricular:

O trabalho cooperativo correu bastante bem, visto que logo de início, todos aceitaram os grupos de trabalho, a escolha dos modelos foi realizada com muita coerência e especialmente a aceitação de ideias e o auxílio entre os alunos foi muito boa. Como prova disso (e é preciso ter em conta a sua idade), foi a primeira turma a terminar os fatos para o desfile. (DB 01 – dezembro 2009)

Porém, os primeiros projetos de trabalho que os professores apresentam no quadro das atividades de enriquecimento curricular são clássicos planos de aula, com atividades dirigidas pelo adulto. Isto condicionou o primeiro ano de formação em que foi necessário esclarecer a diferença entre o trabalho curricular e o trabalho de enriquecimento curricular.

Alunos fizeram uma aula de trabalho autónomo; em 1 minuto tinham que fazer x exercícios e de se-

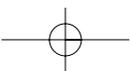
guida registar a sua prestação. Alguns alunos inventaram números, houve um caso que não quis fazer e um colega inventou números. Alunos no final da aula foram confrontados com resultados e, neste último caso, o aluno foi honesto e explicou-me a situação. A outros alunos sugeri que mostrassem à turma e a mim como faziam por exemplo tantas flexões de pernas em 1 minuto. (DB 04 – novembro 2009)

Sugerimos umas visitas a estruturas de apoio a escolas (ATL de Abóboda, centros paroquiais). Observou-se e discutiu-se o trabalho em projeto em sala de aula na Voz do Operário da Ajuda. As características integradas que a coordenadora do ATL de Abóboda manteve com os professores de atividades de tempos livres evidenciaram um tipo e leque de atividades diversificadas com alguma escolha possível por parte das crianças. Volta-se a frisar que não se trata de desenvolver um currículo formal, escolar, mas apesar de haver alguma inovação neste sentido, as propostas continuaram a ser de aulas dirigidas a todos.

Sobre a turma do 4.ºA, gostaria de relatar uma iniciativa que correu muito bem: Alguns alunos disseram-me que gostavam de ser professores de Educação Física “quando forem grandes”, então pensei que (por etapas) eles próprios poderiam dinamizar e orientar algumas das minhas aulas e para já tem sido um sucesso (DB 01 – outubro 2009)

Regista-se ao mesmo tempo uma reflexão constante acerca das atividades que se estão a desenvolver. Levar as crianças a organizar as atividades exige tempo, algo que elas próprias percebem. O facto de estarem na própria organização de algumas atividades faz com que as crianças pensem sobre a gestão do tempo.

Os alunos começam a ficar habituados às rotinas dos jogos e já pensam em criar jogos novos (como negociar esta vontade se eles ainda não têm a capacidade de se organizar?) Apesar de estarem melhores, e de quererem melhorar mais, perdem-se no tempo e não gostam mas já tomam consciência disso. (DB 01 – setembro 2009)



Também faz refletir os adultos, não só acerca do tempo, mas acerca do esquema de trabalho e do apoio necessário. Transferem formas de organização de uma turma para outra.

Cedo verifiquei que sem um esquema de autonomia não conseguiria trabalhar em projeto. Segui, então, o mesmo tipo de estratégia que com as outras turmas. (DB 01 – setembro 2009).

Uma maior eficácia na organização do espaço e do tempo, promovendo atividades mais autónomos, permite um melhor acompanhamento de projetos sugeridos pelas crianças. Uma das dificuldades sentidas era o facto de avançar com trabalho em projeto, no contexto das AEC.

Parecia muito difícil organizar o trabalho em projeto, em blocos de tempo curtos, com crianças que não tinham hábitos de organização entre elas, e nunca tinham pesquisado informação. Tinha que se encontrar formas para as poder ajudar e não criar momentos mortos. Possibilitar atividades em trabalho autónomo tornava-se assim necessário para conseguir desenvolver projetos sugeridos e desenvolvidos pelas próprias crianças.

Enquanto a turma trabalha autonomamente em pequenos grupos, eu trabalho com um grupo no projeto. Estou a fazer um levantamento do que os alunos sabem e do que querem saber sobre o tema que escolheram. (DB 01 – setembro 2009)

Nas reflexões, surgem apreciações acerca do envolvimento com os alunos. Existe um questionamento e uma satisfação devido a este questionamento. Como afirma Zabalza (1994, p. 31): “[o]s pensamentos dos professores, no que respeita à sua ação, atuam num processo dialético e construtivista”. A construção e reconstrução da profissão vai a par e passo com o olhar novo, com que alguns professores analisam a sua relação e interação com os alunos. Ganham confiança numa organização em que as crianças são ativamente envolvidas.

Neste processo eu estive completamente ao lado dos alunos, pedindo a vez para falar e dando as mi-

nhas sugestões quando me era dada voz, pelo secretário. Foi difícil manter o papel mas resultou. Foi uma sensação muito interessante a de não ter que gerir sozinho o grupo, a sensação do grupo se gerir a si mesmo. (DB 06 – outubro 2009)

Os temas para os projetos escolhidos pelos alunos não são os mais fáceis de trabalhar e apesar de eles os terem escolhido por ser algo que gostam muito nem sempre sabem o que querem fazer a seguir. (DB 04 – outubro 2009)

Ao longo do ano os projetos de trabalho afirmam-se e entrelaçam-se com o trabalho autónomo.

Fizemos um levantamento de todos os projetos que iremos realizar até ao final do ano, através de algumas ideias que partiram dos alunos e concluímos que apesar de não termos muito tempo, é possível finalizar todos os projetos que foram pensados – Videoclip (todas as turmas pela Escola), Curtas-metragens (uma turma), Coreografia (uma turma), Torneio de AFD (todas as turmas) e Teatro do Corpo Humano (uma turma). (DB 01 – abril 2009)

Os projetos acolhidos pelos professores AEC ganham características de maior transversalidade ultrapassando uma única atividade ou disciplina.

Tenho que destacar o trabalho de parceria desenvolvido com a equipa. Durante este mês os projetos continuaram e a interdisciplinaridade tomou proporções até agora não conseguidas. Os projetos que estão a ser desenvolvidos com 4.ºA e com o 3.ºB estão a ser trabalhados também nas disciplinas de Inglês e de AFD. Com o 1.ºA continuamos a trabalhar os “espetáculos musicais” e com o 2.ºA começamos um novo projeto de dramatização de histórias. (DB 06 – abril 2010)

Entretanto, a relação com o bairro e com a comunidade continua, em muitas situações, difícil. No fim do primeiro período consegue-se organizar uma “festa de Natal”, que decorre durante a manhã, na escola, assistida por um reduzido número de pais e mães. Desencontros entre famílias ou grupos de famílias podem trazer dissabores que envolvem as pes-

soas na escola, que não podem ser neutros observadores da situação.

Não tive contacto com os pais, mas houve uma aluna minha que teve que ir escoltada para casa, porque havia elementos da comunidade que lhe queriam bater. Fiquei a saber que situações como esta são usuais. (DB 09 – jan 2010)

Estas situações foram discutidas em momentos de reflexão conjunta e num dos encontros entre equipas. Abrir a porta da escola ao resto da comunidade educativa poderia representar o alargamento do espaço cultural intermédio para pais, mães e familiares. Uma simples mostra de trabalhos seria um passo em frente na pacificação entre escola e restante comunidade. Numa das partilhas de experiências referiu-se uma outra atividade, num bairro vizinho onde tinha sido possível criar uma ponte entre ciganos e cabo-verdianos através de trabalhos de projetos desenvolvidos na escola. Noutro bairro, mais distante, a “Feira do mundo” já referida, também se tinha mostrado eficaz.

A mútua confiança cresce.

Nos próximos meses contamos com a participação ativa dos pais em quase todas as turmas. (DB 06 – abril 2010)

O que se realça na escola em questão é a crescente autonomia dos alunos:

O dia das apresentações correu muito bem. Houve a participação de cerca de 10 pais por turma. Os pais gostaram do trabalho realizado e os filhos sentiram esse trabalho reconhecido. Os alunos estavam autónomos ou quase autónomos na realização das apresentações. (DB 06 – junho 2010)

Na partilha de experiências e a discussão que ela gera, os projetos escolhidos pelos alunos começam a ser estimulados pelos professores, e à distância de alguns meses, notam-se, nos diários de bordo, menos referências a problemas de relacionamento ou de conflito.

Apesar do cansaço do ano letivo, o diálogo com as crianças continuava fácil. Os alunos com mais dificuldades de integração na turma foram apoiados pelos colegas. Os que nunca queriam participar

começaram a fazê-lo. Deixou de haver comportamentos agressivos entre os alunos. (DB 06 – junho 2010)

Em termos gerais, as turmas pareceram mais envolvidas nos projetos, sentindo que a motivação dos alunos nos últimos dias foi mais intensa. Os meninos sentiram que o ano estava a terminar e pareciam mais determinados durante as aulas. (DB 08 – junho 2010)

A própria organização de partilha é também feita com os alunos e:

“Houve uma turma que foi apresentar o seu trabalho noutra escola: os alunos sentiram o seu trabalho profundamente reconhecido e valorizado.” DB 06 – junho 2010)

O caminho feito, ancorando o trabalho desenvolvido nos desejos e nas propostas dos alunos, promove um sentimento de aprofundamento de relação pedagógica entre professor e alunos:

Excelente. Simplesmente fantástica. É um facto que foi a única escola em que trabalhei dois anos seguidos da minha vida (em todas as outras só trabalhei um ano) e nenhuma recordação será melhor do que a relação que construímos (eu e os alunos) e aquilo que aprendi com os alunos e com as suas histórias de vida. (DB 01 – junho 2010)

2010-2011: Projetos de trabalho

No terceiro ano de trabalho, em que uma parte da equipa de professores de atividades de enriquecimento curricular saiu da escola por ter conseguido trabalho a tempo inteiro, os que ficam constataam um clima diferente.

A escola está com um ambiente muito mais calmo. Prevejo que vai ser um ano letivo mais tranquilo e no fim do qual vamos ter muito mais frutos do que nos anteriores. (DB 06 – setembro 2010)

Quem já está habituado a fazer a leitura crítica dos seus apontamentos aceita a sugestão de procurar fixar aspetos que têm a ver com a autoria dos projetos de trabalho, as iniciativas desenvolvidas pelos alunos e por eles e o sen-

tido das atividades desenvolvidas. Enquanto as perguntas de análise

- “Desenvolvo que projetos com as crianças?”
- “Que envolvimento existe com os outros professores de AEC (e de turma)?”
- “Quem é o portador (quem define) do projeto?”

lhes eram de fácil utilização, os recém-chegados, mesmo que bem acolhidos e envolvidos no processo de trabalho, necessitavam retomar as primeiras perguntas de reflexão centradas sobre a sua relação de trabalho com as crianças e com os outros adultos, professores, pais e técnicos.

Procedimentos

O início do terceiro ano de trabalho, ano escolar 2010-2011, em curso no momento em que este texto é escrito, ganhou um contexto de tranquilidade relacional centrado sobre as atividades e a sua gestão.

“Das três turmas que tenho só numa é que não há continuidade e este facto facilita bastante o trabalho. Os alunos recordam-se dos métodos de trabalho, de rotinas realizadas ao longo do ano anterior e este facto ajuda bastante pois, deste modo as aulas tornam-se mais produtivas e rentáveis.” (DB 04 – setembro 2010)

Diferindo do ano letivo anterior, procurou-se que as atividades realizadas na escola fossem apresentadas a mais pessoas e num contexto menos agitado do que a “festa de Natal”. Pela primeira vez, a escola concordou com uma proposta de atividade de fim de período mais alargada e aberta à população, o que, segundo a equipa, se deveu à maior confiança depositada no trabalho dos professores das AEC e ao maior envolvimento da atual coordenadora da escola. Os professores recordam que anteriormente existiam apresentações de fim de período, que se realizavam num dia, na parte da manhã, limitando assim o público aos próprios alunos e professores presentes na escola, bem como a um grupo restrito de parentes das crianças.

Sugeriu-se uma “semana aberta”, para facilitar a organização e evitar confusões, em alternativa a uma atividade concentrada num dia para terminar o 1.º período.

Na última semana de aulas do 1.º Período, entre Segunda e Quinta-feira, irão decorrer apresentações de atividades nas diferentes turmas (na sua própria sala com a presença dos encarregados de educação, ocorrendo também o concurso do “gorro mais giro da turma” [onde os alunos e os encarregados de educação são convidados para realizarem em casa um gorro “diferente” e que o aluno terá de utilizar no dia da festa da turma] e finalmente um lanche interativo entre professores, alunos e encarregados de educação).

Atividades:

- Dia 13 às 14h.
 - 1.ºA – Irão realizar Estrelas de Natal com o auxílio dos pais;
 - 2.ºA – Atividade de Percussão;
- Dia 14 às 14h:
 - 3.ºA – Teatro de Fantoches;
 - 4.ºA – Coreografia do Justin Bieber e Enfeites de Natal;
- Dia 15 às 14h:
 - 4.ºC – Canção do “Jingle Bells Rock” acompanhada por guitarra;
 - 1.ºB – Atividade de Percussão e “ABC” em Inglês;
- Dia 16 às 14h:
 - 2.ºB – Teatro “A Carochinha”;
 - 3.ºB – Coreografias “Waka waka” e outras;
 - 4.ºB – Coreografia “All I want for Christmas is you”;
- Dia 17 – Os alunos irão ver uma peça de Teatro.

(Programa Natal 2010)

Este programa, discutido, preparado e executado pelas crianças, acompanhadas dos seus professores de AEC, permitiu contactos mais prolongados e mais desenvolvidos com pais e mães. A própria organização e o envolvimento mais ativo por parte das crianças na sua condução, provocou maior adesão por parte das

famílias para estarem presentes durante a referida “semana aberta”. Como podemos ler no diário de bordo de um dos professores que acompanha a escola desde 2008:

“Apesar de muitas pessoas pensarem que é um momento meramente festivo e informal, foi ótimo ter existido um lanche no final [das apresentações] de cada uma das turmas, já que pudemos interagir com os pais e alunos, analisando também as suas opiniões e fortalecendo as relações interpessoais.” (DB 01 – dezembro 2010)

O próprio lanche significa uma inversão das relações. Anotámos nos comentários aos diários de bordo:

O trabalho com pais, já existente [em outros agrupamentos], está a ser uma conquista muito grande [nesta escola]. As reuniões com pais e a organização da festa de Natal com alguma participação deles, é um grande passo. (Comentários aos DB da equipa – outubro 2010)

Capacitação reflexiva

A avaliação do primeiro período e da amostra durante a “semana aberta”, faz referências à contribuição das próprias crianças:

“Todos os alunos das turmas evidenciaram um enorme “à vontade” na realização das atividades nas Festas de Natal. Sinceramente era um dos meus medos (nervos ou realizarem as atividades com alguma inibição), mas surpreenderam-me pela positiva.” (DB 01 – dezembro 2010)

As reflexões dos professores permitiram-nos comentários como:

“Mais do que trabalho em cooperação com os alunos, alguns diários de bordo referem uma estratégia de autonomização de tarefas de trabalho. Consta-se que, na maioria dos casos, esta estratégia melhora a relação que as crianças estabelecem com o saber, mas não se pode daí inferir que existe efetivamente uma intervenção concertada no sentido de estimular as crianças para um trabalho autónomo e para desenvolver os seus projetos” (Comentário aos DB da equipa – dezembro 2010)

A posterior discussão e explicitação provocaram olhares mais atentos sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças.

“Conseguí realizar duas pequenas exposições com os alunos. Uma das exposições foi com histórias inventadas a partir de imagens. Estas histórias vão ser animadas pelos alunos através de dramatizações, encadernadas e colocadas na biblioteca.” (DB 06 janeiro 2011)

Vimos com interesse as tentativas de utilização do espaço-tempo para atividades que solicitam a reflexão não só dos adultos, mas também das crianças. Encontramos afirmações como:

“Surgiu um grupo de alunos profundamente motivado para inventar histórias a partir do jogo “a arca dos contos” e para dramatizar essas histórias. Nestas histórias as personagens tratam-se mal. Fizemos a banda desenhada das histórias e agora estamos a transformar os comportamentos das personagens percebendo como é que estas podem resolver os seus problemas sem se agredirem.” (DB 10 fevereiro 2011)

De um modo geral, o olhar sobre os alunos e a sua intervenção na sala de aula tornou-se mais analítico permitindo abordagens não tanto de ensino, mas antes de mediação da relação com o saber, mesmo por quem se juntou há pouco tempo à equipa e constata:

“Observei que por meio da pesquisa em jornais, revistas, livros há uma maior assimilação dos conteúdos propostos nas aulas de inglês.” (DB 11 Set 2010)

“Os alunos estão muito mais calmos. Não há tanta agressividade entre eles nem deles para comigo. Tenho investido muito no trabalho com um aluno que passa o tempo todo a criar conflitos constantes e sucessivos e tem funcionado.” (DB 06 dezembro 2010)

Quem se juntou à equipa há menos tempo sugere também ter encontrado formas para, mais rapidamente, se relacionar com a comunidade educativa como um todo. A própria colaboração incipiente entre crianças, pais e pro-

fessores para montar uma atividade em conjunto, parece uma mais-valia.

“Nestes meses de novembro e dezembro tive a oportunidade de me aproximar muito mais de todas as pessoas envolvidas na escola: auxiliares, professores, diretora e pais.

As atividades de Natal contribuíram muito para isso, sobretudo no caso dos pais. Como se fez uma semana aberta em que, cada dia, duas turmas apresentavam / realizavam as atividades aos / com pais, pudemos, de uma forma muito mais próxima e íntima, conhecer as famílias das crianças e compreender contextos familiares e do bairro.” (DB 10 dezembro 2010)

Dos momentos de formação

Como foi anteriormente referido, a formação é baseada na reflexão de cada elemento da equipa, disponibilizada mensalmente por todos, provocando uma reflexão por parte de uma das pessoas que integra a equipa de supervisão.

“A equipa faz um esforço (por vezes inconsistente?) para integrar os novos elementos do trabalho em curso e formas de relacionamento entre crianças e adultos através dum objeto de trabalho. Quem é novo, reconhece este esforço, e passa a tatear. O tateamento leva algum tempo e é próprio da pessoa. Por mais disponível que esteja a equipa, existe sempre um período de adaptação. Este tornou-se substancialmente mais curto e mais perceptível para todos.

Há referências claras à mudança da relação influenciada pelo interesse que os projetos das turmas suscitam entre crianças e adultos. Há uma tomada de consciência coletiva e, em alguns casos, uma necessidade de perceber o porquê. Será interessante a equipa se documentar mais acerca do sentido na aprendizagem e (re)ler / discutir os diários de bordo de anos anteriores, bem como alguns materiais existentes na plataforma (na supervisão pedagógica dos AEC mas também no material deixado por professores do 1.º ciclo). Os textos de Perrenoud e Meirieu, o moodle do Movimento da Escola Moderna, as dis-

cussões nos sábados de reflexão / formação mensais podem ser boas apostas.

(comentários aos DB da equipa – dezembro 2011)

Ocorre-nos pensar que este constante fluxo de escrita e de reflexão conjunta sobre a escrita tem provocado momentos de aprendizagem individuais, um pouco como acontece no seio dos grupos de autoformação cooperada do Movimento da Escola Moderna. Esta proposta de formação em contexto, tendendo para uma comunidade de prática mediada e estimulada, procura olhar e interpretar três dimensões básicas, ou, como refere Joyce (citado por Zabalza, 1994, p. 48), “três “campos de sinais e indicadores”: o fluxo de atividades, o sistema social da aula, a dinâmica da instrução”.

É muito interessante acompanhar a análise que uma das professoras faz dos momentos presenciais da supervisão quando afirma:

“Estive a observar os formadores como se eu fosse uma criança em sala de aula.

Percebi vários aspetos da minha forma de comunicar que não resultam bem em sala de aula: falta de exemplos concretos (explicações abstratas) e explicar assuntos novos quando os alunos já estão a começar a trabalhar nas instruções que lhes foram dadas.

E percebi os aspetos que resultam muito bem: o prazer de trabalhar sobre as nossas experiências e vivências; a maior motivação quando sabemos o que vai acontecer numa formação e o tema nos interessa; a importância de conhecermos e sabermos usar os instrumentos de trabalho (pois facilita-se o trabalho de conteúdo)”

(DB 09 – outubro 2010)

Conclusões

A supervisão do trabalho dos professores de AEC que acompanhámos foi um processo de lenta construção e reconstrução. As reflexões que fizemos sobre os seus próprios diários e que partilhámos, envolvendo as reflexões de quem procurou mediar o seu processo

de aprendizagem, permitiram uma abordagem pedagógica congruente com a gestão de projetos cujo ponto de partida é a relação do aprendente com o saber. Encontramos aqui a proposta de Houssaye (2004), quando fala do professor-pedagogo. Diferente do processo “ensino”, resultante da relação entre professor e saber, na qual o aluno é objeto desta relação ou do processo “formar”, relação entre mestre e aprendiz, sendo o saber objeto desta relação (Houssaye, 2004), situa o pedagogo como o mediador, objeto resultante do processo “aprender”, na relação entre aluno e saber.

O processo de aprendizagem mediado baseia-se na reflexão produzida por cada um, a partir do seu próprio diário de bordo. Cada um encontra-se com o que Zabalza denomina de “racionalidade limitada” quanto à perspectiva e linearidade causal:

– a ação do professor responde a uma estrutura discursiva contingente (à forma como capta e interpreta as situações em que atua).

– a conexão entre pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento (praticamente nenhum tipo de ação humana é explicável em termos de pura conexão lógica) (Zabalza, 1994, p. 32)

A supervisão em contexto em que todos, incluindo quem supervisiona, disponibilizaram com regularidade uns aos outros a reflexão que produziram, sugere uma gradual alteração desta dupla limitação quanto à perspectiva e à linearidade causal. Temo-nos apercebido, ao longo do processo, como a “racionalidade limitada” marcava não só os professores-formandos mas também os professores-formadores.

Para além disso, a nossa perspectiva considera o espaço-tempo de formação (sala de aula ou formação de adultos) como Espaço Cultural Intermédio, espaço de experimentação provisória, que a *Coopérative Recherche-Action* (2009) coloca em diferentes âmbitos, e para o qual propõe diferentes aproximações, entre outras, a experiencial, a identitária, a definicional.

O *Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation actives* situa o espaço cultural intermédio como um espaço de passagem necessário, um espaço de experiências culturais intermédio, portanto sistémico, experiencial, identitário, definicional (CEMEA, 2006).

Convidamos os professores formandos a dar conteúdo a este espaço. Isomorficamente, propomos que convidem as crianças para dar corpo a um outro espaço, que não escolheram, recorrendo a ferramentas experimentadas e outras que lhes parecem adequadas e que sugerimos a partir de propostas pedagógicas construtivistas. Criam-se, desta forma, espaços-tempo que acolhem opiniões e desejos com o objetivo de repensar a forma escolar; ouvir o que têm para dizer quem aprende, para depois ancorar o saber; fomentar trabalho autónomo em parceria e cooperação e mediar a relação com o saber (Charlot, 1997).

Pareceu-nos que a persistente utilização dos diários de bordo, fomentando frequentes momentos de reflexão e discussão, permitiu às equipas de professores desenvolver uma abordagem mais dialética da sua profissão, o que, por sua vez, estimulou o aparecimento de atividades conduzidas a partir de vontades individuais ou coletivas das crianças com os adultos e não a partir de uma planificação exterior aos alunos. De uma aprendizagem acerca do outro, passando pelo tateamento de formas de trabalhar mais participativas, estimulando a autonomia em cooperação, esboçaram-se, num contexto de difícil relacionamento, embriões de projetos. A maior capacidade reflexiva individual e coletiva acerca da profissão permitiu um questionamento, por dentro, da relação pedagógica. Este questionamento parece ter permitido uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido do trabalho em projeto com as crianças na escola, em atividades de enriquecimento curricular, bem como uma melhoria considerável da relação entre a escola e a comunidade, por via dos próprios projetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ceméa – Mouvement national d'éducation nouvelle (2006). *Actes de connaissance et espaces culturels intermédiaires*. <http://www.ceméa.asso.fr/spip.php?article2776> consultado em 14 de maio de 2011.
- Charlot (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Coopératif de Recherche – action (2009). *Espaces intermédiaires – Tentatives de définition*. http://coop.recherche-action.fr/index.php/Glossaire/Espace_interme%e9diaire consultado em 14 de maio de 2011.
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In Houssaye, Soetard, Hameline & Fabre: *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 9-35). São Paulo: Artmed.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Escola Moderna*, 6 (5), 56-61.
- Shulman, L. S. (1983). Autonomy and obligation. The remote control of teaching. In Shulman, L.S. and Sykes, G. (eds). *Handbook of teaching and policy* (pp. 484-504). Longman, New York.
- Wellington, B. & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research* Volume 38 Number 3 Winter, 307-316.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

¹ Diário de bordo – escola n.º 77 – março 2009.

² Todos os nomes utilizados são fictícios.

A Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Mariana Rebelo*

Introdução

A abordagem do tema suscitada pelo trabalho de investigação, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, confluiu numa necessidade de analisar as condições e as potencialidades da participação dos alunos quer no processo de ensino-aprendizagem, quer na gestão mais ampla dos quotidianos da sala de aula, o que poderá ser entendido, como uma oportunidade de pensar a escola enquanto organização democrática. Neste sentido, promoveu-se uma reflexão que visou legitimar e justificar tal pretensão, apoiada numa discussão teórica onde a participação dos alunos é o eixo nuclear da mesma, constituindo, igualmente, o suporte do estudo realizado, através do qual se caracterizaram os processos dessa participação, em três salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da organização e gestão do trabalho de sala de aula, quer ao nível das aprendizagens dos alunos. Um estudo que, por isso mesmo, teria que ser desenvolvido em contextos escolares onde tal participação ocorresse de forma explícita e intencionalmente assumida. Por este motivo foram escolhidas salas de aula geridas por professores relacionados com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), dado que, em princípio, se garantiria, assim, tal possibilidade, tendo em conta os eixos pedagógicos estrutu-

rantes e o modelo pedagógico perfilhado por este movimento pedagógico.

Deste modo, a problematização do trabalho de investigação incidiu sobre a participação dos alunos na regulação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT).

Os objetivos da investigação visaram caracterizar os processos de participação dos alunos e o modo como a organização da sala de aula e das atividades que aí se realizam interfere nesse tipo de participação; identificar as perspetivas dos alunos em relação à sua participação nos momentos de trabalho semanal, na avaliação e na construção das aprendizagens escolares; compreender e analisar a funcionalidade dos instrumentos de organização e trabalho escolar dos alunos, nomeadamente, os Planos Individuais dos alunos (PIT's), no desenvolvimento dos processos de participação que têm lugar nas respetivas salas de aula.

Participação para uma Educação Democrática

A participação entranhada num contexto de afirmação de um projeto democrático e de cidadania ativa é uma condição que a escola poderá abraçar e desenvolver. Um projeto que é associado ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem culturalmente significativos e que implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, nomeadamente o direito de

* 1.º Ciclo do Ensino Básico (dissertação de mestrado).

participar na gestão dos quotidianos escolares que poderá ser lido como um direito consagrado no artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa e conjeturado também no artigo 15.º da Convenção dos Direitos da criança de 1989.

A participação é neste panorama vista como uma propriedade inerente à experiência de vida dos alunos e na sua relação com o saber, no sentido também de uma preparação para a vida em cidadania e em democracia. Essa preparação não se impõe mas constrói-se “organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis” (Figueiredo, 2001, p. 7).

A formação de crianças e jovens pressupõe assim o envolvimento de todos na organização da instituição escolar. Tal como aponta Perrenoud (2002):

Organizar uma escola como uma cidade democrática não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica e didática para que a sua concretização seja possível, para que a experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem da cidadania e compatível com as outras tarefas da escola. Uma cidade não é um império, faz parte de um conjunto, obedece a leis comuns e negocia a sua autonomia. A aprendizagem da cidadania diz respeito tanto a instituições internas edificadas na esfera de autonomia como à participação num sistema mais vasto de que o estabelecimento faz parte. (p. 53).

Por conseguinte, a escolha de pedagogias ativas, cooperativas e institucionais (Perrenoud, 2002) que privilegiam a organização de um espaço que reflete o exercício de cidadania afirma de certo modo a participação como um elemento potenciador da construção coletiva.

Assim, a participação dos alunos na Escola implica por um lado que estes sejam reconhecidos como atores educativos e interlocutores em qualquer capítulo da vida quotidiana nas escolas e por outro que esta não seja circuns-

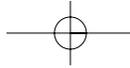
crita a espaços insulares, caracterizados pela sua periferalização educativa que, por mais interessantes que sejam do ponto de vista das atividades que aí se desenvolvem, acabam por contribuir para que nas escolas a participação dos alunos seja uma participação de tipo mitigado.

No entanto coloca-se a questão: como promover esta efetiva participação, presente no quotidiano da vida dos alunos?

Escola e participação dos alunos: questões e perspetivas

A emergência da escola surge na apropriação e recriação de um património cultural que se julga comum a todos os seres humanos, enquanto expressão da matriz civilizacional que a Modernidade pretendeu promover. Uma matriz que está na origem da descoberta e reconhecimento da infância como um estágio de desenvolvimento próprio do ciclo de vida dos seres humanos, o que acaba por ter implicações inequívocas ao nível da reflexão pedagógica, particularmente com as obras e os projetos dos pedagogos do «Movimento da Educação Nova», cujas teorias pedocêntricas iluminaram as sociedades modernas, debatendo-se contra um modelo educativo, fortemente enraizado num ideal magistrocêntrico. Ideal este que corresponde ao paradigma pedagógico da instrução, o qual defende, por um lado, a subordinação do ato de educar ao ato de ensinar e circunscreve, por outro, o papel do professor ao de transmissor de informações e ao de juiz absoluto de tais iniciativas (Trindade & Cosme, 2010).

É contra este tipo de racionalidade pedagógica que o «Movimento da Educação Nova» se bateu, defendendo a centralidade das crianças como o eixo gravitacional que justifica a existência da Escola, o que implicaria, entre outras coisas, a deslocalização do eixo do ensinar para o eixo do aprender e a valorização da atividade dos alunos como a questão mais deci-



siva deste novo projeto de educação escolar. Assim, ao paradigma da instrução sucede-se a reivindicação da necessidade de implementar iniciativas pedagógicas sujeitas ao paradigma da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010), o qual, dadas as suas propriedades básicas, se desenvolve sujeita a uma racionalidade puero-cêntrica. Define-se assim e deste modo um dos problemas da reflexão do «Movimento da Educação Nova» que, segundo Trindade (2003), nos coloca perante um paradoxo, o de entender a aprendizagem como uma espécie de momento de autorrevelação dos alunos, o qual parece pressupor a desvalorização da qualidade do contacto com o património cultural de que dispomos, na realização das aprendizagens, como condição decisiva para que estas possam ocorrer. Isto é, independentemente da importância do legado de todos os que situam no paradigma da aprendizagem, há que perguntar se um tal legado não nos coloca perante problemas pedagógicos incontornáveis, nomeadamente o de saber se a desvalorização do património cultural julgado comum e a autosuficiência cultural das crianças não constituem um obstáculo que se coloca à reflexão e à intervenção educativas no seio dos contextos escolares. É o reconhecimento do que se pensa constituir um equívoco que está na origem de uma outra perspectiva que se aborda e interpela neste trabalho, em função da qual se defende que a alternativa ao paradigma pedagógico da instrução não é o paradigma da aprendizagem mas o paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010) e, por isso, a participação dos alunos e a sua importância terá que ser abordada não em função de uma perspectiva puero-cêntrica mas de uma racionalidade de tipo distinto, uma racionalidade sociocêntrica (idem), em função da qual se entende tal participação como um processo de interação e apropriação cultural no seio de salas de aula que terão que ser entendidas como comunidades de aprendizagem.

É neste âmbito que identifico, no Movimento da Escola Moderna, um modelo peda-

gógico constituído por metodologias que promovem a diferenciação do trabalho escolar, o desenvolvimento do trabalho em estruturas de cooperação educativa e a participação democrática. Este modelo parte dos interesses e motivações dos alunos para a organização e planificação de espaços, tempos, recursos e conteúdos de forma contratual e dialógica. Tem como finalidade o envolvimento dos alunos e a responsabilização das suas próprias aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social, através da participação ativa, de uma formação democrática (Graves-Resendes, 2002).

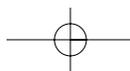
É segundo Niza um “sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática” (Niza, 2007, p. 41), que assentam em três orientações estratégicas: “um contexto democrático da educação”, “uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação”, e “uma estrutura de trabalho cooperativo” (idem).

O olhar singular sobre o processo de investigação – Enquadramento Metodológico

Relativamente às opções metodológicas usadas neste trabalho de investigação optou-se por um paradigma de investigação de natureza qualitativa, visto que se pretendeu estudar e analisar aspetos da participação dos alunos no processo educativo e atribuir um “significado” aos discursos e experiências dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Recorreu-se a um estudo de caso (Merriam, 1988) considerando a pequena amostra e a escolha de um contexto educativo muito particular, cujas salas de aula funcionam segundo a racionalidade pedagógica típica do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM).

Deste modo, a compreensão do estudo e a efetiva análise dos discursos dos atores, professores e alunos participantes na investigação



não podem ser entendidos de uma forma dissociada do modelo pedagógico do MEM.

Dada esta relevância, importa conhecer a estrutura organizativa do modelo pedagógico deste movimento e sobretudo compreender em que medida este integra a participação dos alunos quer na organização e mediação do trabalho escolar quer na construção das suas aprendizagens em grupo.

Contexto de investigação

O modelo do MEM é um modelo sociocêntrico, uma vez que o desenvolvimento das competências evidencia-se na ação, na participação democrática e na organização de estruturas de cooperação educativa. O conhecimento constrói-se passo a passo com o professor e os alunos, negociando-se a gestão dos conteúdos programáticos, os recursos didáticos, a organização do espaço e do tempo, de forma contratualizada e cooperada, num percurso em que os alunos se sentem integrados, autónomos e responsáveis para intervir.

Trata-se de um modelo que realça a “construção da formação democrática na escola, através de subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa do trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.” (Niza, 1998, p. 77).

É, em suma, um modelo que assenta numa cultura pedagógica que se instrumentaliza na ação democrática e no trabalho cooperativo entre alunos e professor. A sua organização assenta em três pilares fundamentais: (i) o da organização do espaço e dos materiais educativos presentes na sala de aula, (ii) o da organização temporal do trabalho de aprendizagem e (iii) o do sistema de pilotagem.

O da organização do espaço e dos materiais educativos pressupõe a participação dos alunos na estruturação do espaço de sala de aula e na construção de materiais, nomeadamente ficheiros e guiões de trabalho, mapas de registo de desenvolvimento de trabalho, o Diário de

Turma e outros materiais de apoio às áreas de trabalho.

O pilar da organização temporal do trabalho de aprendizagem é objetivo de apropriação por parte dos alunos dos momentos do trabalho, o qual ocorre por via de um contrato explícito entre professor e alunos e que advém inicialmente da apresentação do currículo. O trabalho semanal distribui-se por tempos estruturantes, designadamente o Conselho de Cooperação, o Tempo de Trabalho de Projetos, o tempo das Comunicações, o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula. Estes tempos são considerados nucleares de todo o trabalho de Aprendizagem e que se agregam a outros que variam de acordo com a solicitação da turma. É o caso dos tempos para sessões coletivas de Matemática, de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora; tempos para Trabalho de Texto; para Os Livros e a Leitura; para Atividades de Extensão Curricular.

Destes momentos destaca-se para o trabalho de investigação o momento do Conselho de Cooperação Educativa na medida em que se realça as perspetivas dos alunos relativamente à sua participação neste momento de trabalho semanal.

O Conselho serve para regular as relações sociais da turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e o seu desempenho global. É neste momento que se debatem as ocorrências positivas e negativas da turma, que decorrem da leitura do Diário de Turma, tomam-se decisões colegiais, definem-se regras e orientações para o futuro (Niza, 1998).

Os alunos participam neste momento de forma séria e assumem funções, nomeadamente de presidente, secretário e um terceiro elemento (opcional), o aluno que ajuda a escrever a ata.

Por último, o sistema de pilotagem do trabalho cooperativo assenta na realização de um conjunto de instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem que são constituídos por mapas de registos que retratam os percursos e as produções dos alunos. A sua

função de pilotagem conduz sistematicamente à tomada de consciência, à avaliação e ao planeamento do trabalho escolar dos alunos, em cooperação.

Assumem-se como instrumentos coletivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno: o plano anual dos programas com os registos de evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização de ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas coletivos de registos dos projetos; o Diário de Turma. Outro meio de pilotagem e de registo de planeamento individual que se relaciona com os registos coletivos é o Plano Individual de Trabalho (PIT).

O Plano Individual de Trabalho é um roteiro semanal que permite aos alunos participarem no desenvolvimento do currículo e tomarem consciência das suas aprendizagens.

O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das atividades e de verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o tra-

balho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno, como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola. (Niza, 1998, p. 93).

Participantes da Investigação

Nesta investigação organizaram-se três grupos de discussão focalizada (Morgan, 1997) com os alunos das três turmas estudadas (GA2; GB2; GC4), às quais correspondiam dois professores (E1, E2) que, por sua vez, foram objeto de duas entrevistas semiestruturadas (Biklen e Bogdan, 1994) em separado. Foram, ainda, analisados os Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos alunos das turmas referidas, com o propósito de obter informação acrescida e promover a triangulação de dados (Afonso, 2005, p. 73).

	Ciclo de estudos/ano de escolaridade	Regime de Docência	Região da Escola	Nº de elementos do grupo de discussão focalizada	Idades dos alunos
GA2	1º Ciclo/2.º	Monodocência	Matosinhos	5	7-8 anos
GB2	1º Ciclo/2º	Monodocência	Paços de Ferreira	5	7-8 anos
GC4	1ºCiclo/4ºano	Monodocência	Paços de Ferreira	6	10-11 anos

Quadro 1 - Dados de caracterização dos grupos de discussão focalizados

	Habilitação acadêmica	Situação Profissional	Região da Escola	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço a trabalhar com o modelo do MEM
Entrevistado 1	Licenciatura em 1º Ciclo	Quadro de Zona Pedagógica	Paços de Ferreira	10 anos	7 anos
Entrevistado 2	Bacharelato com complemento de formação equivalente à Licenciatura no domínio da Língua Portuguesa.	Quadro de Zona Pedagógica	Matosinhos	13 anos	13 anos

Quadro 2 - Dados de caracterização dos professores entrevistados

Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados ocorreu em função de três variáveis que consideramos mais importantes: o Plano Individual de Trabalho, enquanto instrumento potenciador da participação dos alunos no trabalho de aprendizagem; a análise da perspectiva dos alunos referente aos contextos e aos processos de participação; a análise da perspectiva dos professores.

O Plano Individual de Trabalho: um instrumento potenciador da participação dos alunos no trabalho de aprendizagem

O Plano Individual de Trabalho é um instrumento de trabalho diário, que segundo os professores entrevistados se associa por um lado à "avaliação que vai sendo regularmente feita" (E2) e por outro de dar possibilidade "às crianças de escolher as atividades que vão realizar" (E1).

Na perspectiva dos alunos o PIT possibilita a **tomada de decisões e a responsabilização**

pelo seu trabalho: "(...) nós lemos e decidimos o que temos de fazer, o que achamos que vamos fazer no Tempo de Estudo Autónomo.; (...) tem assim umas coisas a dizer blocos lógicos, textos, biblioteca, tem coisas a dizer para nós fazermos. Depois tem uns quadrados e depois o que queremos fazer, queremos fazer um texto, pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano (...)" (GA2) e promove a **cooperação e entreajuda:** "Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas..." (GB2).

Através da análise aos PITs dos alunos das turmas estudadas constatamos que este possibilita aos mesmos registarem as suas **tarefas**, as várias **atividades**, os **projetos e comunicações** e a **avaliação** do trabalho semanal.

No que concerne à **avaliação** do seu próprio trabalho, aprendizagem e comportamento – **autoavaliação** – os alunos registaram: "As minhas dificuldades são os textos e a letra e não planeio todos os trabalhos..."; "...os meus trabalhos estão bem organizados."; "Eu não fiz todos os tra-

balhos que tinha planeado.”; “Eu respeitei bem as regras da sala. Os meus trabalhos estão bem organizados.”; “Fiz todos os trabalhos que planeei...” (análise doc. dos PITs); e na **heteroavaliação** efetuado aos colegas: “O T tem dificuldades a números e a Matemática B e também a Estudo do Meio”; “O T tem dificuldades em Problemas. Não fez os trabalhos que tinha planeado. Ele sabe fazer bem ortografia, matemática B e etc. Ele cumpriu mais ou menos as regras. O T tem os trabalhos bem organizados.” (análise doc. dos PITs).

Contextos e processos de participação na perspetiva dos alunos

A participação no Conselho de Cooperação Educativa

Todos os alunos que participaram na discussão focalizada consideraram relevante o momento do «Conselho», uma vez que segundo eles: “(...) temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.; e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.; ... quem for do Diário de turma aprende a ler.; e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...; e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...; porque assim aprendemos a escutar.” (GA2); “...porque..., por exemplo, nós pusemos que propomos fazer um projeto sobre qualquer coisa e... e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projeto ou não; e serve para nós aprendermos a fazer uma reunião, aprender a discutir...” (GB2); “avaliamos as tarefas; temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele; também nós temos que fazer a nossa autoavaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas; a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda, como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.” (GA2); “Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar; mudar as tarefas e depois mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso

PIT e falarmos sobre o PIT do menino.” (GB2); “...O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas; Faz-se a ata e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.” (GC4).

No **Conselho de Cooperação Educativa** os alunos consideraram que é fácil participar mas revelaram que este é um princípio que não se aplica a todos: “Siiim!; Nem todos.; mais ou menos; Mais ou menos: alguns não fazem os planos porque estão sempre a brincar e a conversar... porque alguns, por exemplo, como o A disse, ahhh a H disse que não avaliam os planos e esses que não avaliam que tem dificuldade é mais ou menos; é mais ou menos, porque alguns respondem e há outros que não respondem.; Para nós é fácil mas para alguns meninos é difícil; é fácil para nós e difícil para outros.” (GA2); “Alguns, outros como a A, a C, a R e T quase não participam; É fácil! É só levantar primeiro o dedo sem ter cinco meninos à frente dele; Às vezes é fácil resolver os problemas outros vezes já não são.; Porque é só preciso levantar o dedo...; Por exemplo a H estava a ler... como é que se diz, a proposta da coisa que não gostava, depois os meninos vão percebendo e vão pensando o que vão dizer e põem o dedo no ar, para dar uma sugestão.; Para alguns é fácil mas para outros é um bocadinho difícil.; Porque alguns estão assim sempre calados e a brincar como a B (...)”(GB2).

Na utilização e importância do **PIT**, a avaliação é segundo os alunos um processo realizado sobretudo por eles próprios: “nós, na autoavaliação nós temos de avaliar se nós podemos fazer mais coisas, tem lá dois quadrados: a opinião da professora e a opinião do encarregado de educação se fizemos bem ou mal.; são os meninos, a professora e os pais; ...tem a opinião da professora e do encarregado de educação, diz..., tem um quadrado grande e diz autoavaliação.” (GA2); “São os meninos... Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem: “tu não respeitaste a tua tarefa...” (GB2); “Por nós e pelos nossos colegas.” (GC4).

E descrevem-no da seguinte forma: “Tem lá um guião e nós começamos a escrever depois o professor lê e nós escrevemos o que queremos, as nossas

dificuldades, porquê que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc.; depois de acabarmos de escrever isso perguntamos ao professor se podemos trocar com o colega e trocamos com o colega. Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu; ...onde diz comentário do colega e onde diz autoavaliação; também temos uma folha que tem as dificuldades de nós todos: a E tem dificuldade em Matemática e e... o professor pode ajudar e eu também posso e os meninos; é a folha das parcerias.” (GB2).

A análise que os alunos aplicam ao Plano Individual de Trabalho e ao Conselho de Cooperação Educativa parece revelar a capacidade destes em perceber o significado das atividades quer no desenvolvimento e regulação do seu trabalho na escola quer no envolvimento efetivo na construção das suas aprendizagens. Reflete-se neste panorama educativo, retratado pelos alunos participantes dos grupos de discussão focalizada, uma atitude de responsabilidade partilhada, de cooperação e comunicação, uma vez que a todos cabe o direito e o dever de falar, contestar, partilhar, problematizar, avaliar, aprender, superar, melhorar, respeitar, construir, etc.

Estes alunos, para além de nos facultarem uma quantidade significativa de informação a respeito do seu trabalho e da partilha de papéis, parecem conseguir atribuir-lhe um significado muito peculiar. Isto reforça a capacidade de os alunos, crianças tão novas, perceberem aspetos da sua realidade escolar, que têm impactos significativos no seu desenvolvimento global.

Reforça-se ainda o papel da comunicação dos alunos/crianças na discussão em grupo, implicando a reflexão, explicação e exposição de ideias, que se mostram tão claras no seu discurso, enfatizando assim sua postura ativa e participativa.

A perspetiva dos professores

Relativamente à **conceção de Participação**, para os professores entrevistados partici-

par é: “...ter uma voz ativa nas questões da organização do trabalho e na gestão do currículo de uma forma cooperada; Na resolução também de problemas comuns, no quotidiano da vida da turma; Participar também é ouvir os outros, aprender a ouvir os outros e... no fundo é aprender a viver em grupo na sociedade, sendo que as regras são construídas por todos e na problematização dessas mesmas, a partir das suas vivências no quotidiano; Em termos de aprendizagem, participar também é ter consciência do percurso que cada um tem de realizar, das dificuldades que cada um sente e quais as formas e estratégias que podem encontrar no grupo e arranjar estratégias para nos ajudarmos a progredir.” (E1); “Interagir, conhecer, comunicar, tomar consciência... participar é o pilar da educação.” (E2)

Para os **alunos**: “é fazer, é aprender e respeitar o que a professora diz.; Para mim é dar maneiras para escrever um texto, dar ideias.; participar é, para mim, é ajudar os colegas e por coisas para o blogue; para mim é ajudar os colegas, é respeitar o que a professora diz para fazer e no conselho de cooperação também.; para mim é ajudar, ajudar a professora a fazer as coisas e fazer pouco barulho, cumprir o plano que às vezes ela põe...; ajudar os meus colegas ...; é dar a opinião nossa.” (GA2); “É participar no tempo de estudo autónomo, na apresentação de produções, no conselho quando comunicamos, na apresentação de projetos...; Pensando e depois levantando o dedo.; Participar nas coisas que nós queremos é levantar o dedo, por exemplo, na apresentação de produções se nós quisermos falar sobre os colegas...” (GB2).

Os **professores** entrevistados revelaram a importância de “instrumentos e estratégias que estimulem a participação dos alunos ou que façam a mediação da participação dos alunos; Que levem à participação deles, por exemplo quando fazemos a avaliação do PIT...”; (E1).

Indicaram também vários **momentos de participação** dos alunos no trabalho semanal: “...nos momentos de participação diária, no plano do dia...; (...) são eles que fazem os planos e eles vão dizendo as atividades que vamos realizar e aquilo que planeamos durante a semana; (...) momento da apresentação de produções; (...) um texto,

por exemplo, os outros todos participam com as opiniões sobre o texto.; (...) nos momentos coletivos como o trabalho de texto e a matemática coletiva (...); (...) depois pelo conselho, quando se faz a leitura do diário de turma na resolução de problemas; (...) no Plano Individual de Trabalho (...)" (E1); "o momento do ler, mostrar e contar em que a criança mostra o trabalho que fez no plano individual de trabalho dentro da sala..." (E2)

Por sua vez, nos discursos dos **alunos** é visível a participação no momento do **Conselho de Cooperação Educativa**: "porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.; e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.; e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...; e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e... Avaliamos as tarefas.; temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele." (GA2). E no momento da **avaliação** quando referem: "(...) nós escrevemos o que queremos, as nossas dificuldades, porquê que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc.; Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu (...); (...) onde diz comentário do colega e onde diz autoavaliação." (GC4).

Conclusões do trabalho de Investigação

Neste trabalho foi possível concluir que a participação é tão necessária quanto possível, enquanto acontecimento que influencia, concomitantemente, a qualidade da vida nos contextos escolares, a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos; possibilita que a Escola se possa assumir como um contexto educativo democrático; não tem que ser circunscrita a espaços insulares e periféricos, o que implica, contudo, a adoção de uma perspectiva pedagógica que rompa definitivamente com o paradigma da instrução; obriga a um determinado tipo de organização do trabalho pedagógico que seja congruente, do ponto de

vista da gestão dos tempos e dos espaços a criar, das atividades a realizar e dos dispositivos de regulação dessas atividades com uma **perspetiva sociocêntrica** das relações a estabelecer, bem como da assunção de uma postura em que as escolas passam a ser vistas como **espaços de produção cultural**.

É neste âmbito que o modelo pedagógico do MEM, como contexto de investigação, assume uma importância significativa, uma vez que foi possível constatar através dos discursos dos atores, professores e alunos participantes da investigação, que a participação é indiscutivelmente uma propriedade das salas de aula onde estes habitam. Uma propriedade com implicações concretas quer ao nível das relações entre pessoas, quer ao nível do modo de conceber e organizar o trabalho na sala de aula, quer ao nível, ainda, do modo de afetar o seu comportamento e o seu desempenho como cidadãos e cidadãs.

Deste modo, destaca-se o **Conselho de Cooperação Educativa**, no âmbito das salas de aula que estudamos, é o melhor exemplo de um espaço e momento que potencia a participação dos alunos como condição imprescindível ao desenvolvimento de um projeto culturalmente significativo e capaz de entender as vivências cidadãs como fator educativo de primeira grandeza. O **Plano Individual de Trabalho** é outro exemplo da importância dos dispositivos como instrumentos necessários a uma organização do trabalho no qual os alunos ao participarem aprendem, também, a participar de forma concreta em atividades que lhes costumam estar vedadas como é o caso da planificação e da avaliação.

O papel do professor é também importante na medida que este pode ou não facilitar a participação.

O papel de professor é segundo os professores entrevistados do MEM "...o papel do professor é principalmente o papel de mediador"; "...ir chamando os alunos à razão, mostrando o caminho, talvez." (E1); "...estar muito atenta..."; "...coordenar muito bem o trabalho"; "...encontrar estratégias

que permitam que essas crianças participem na vida ativa do grupo”; "...na parte do plano individual de trabalho orientá-las para escrever textos...”; "...no próprio conselho de cooperação mostrar-lhes que a participação no conselho de cooperação é um aspeto fundamental para também deixarem a sua opinião no grupo, porque senão ninguém a conhece.” (E2).

Deste modo,

“não se trata de distribuir poder, nem de conceder uma parte do poder ao grupo. É uma **dialética de poder** que se deve pôr em prática, porque cada um – o docente, os membros do grupo – devem ter em conta as iniciativas, as responsabilidades que uns e outros exercem e as regras estabelecidas em cooperação” (Postic, 1984, p. 182).

A questão do papel do professor, na concretização da participação dos alunos no processo educativo, relaciona-se sobretudo com o facto do seu ofício estar dependente de programas, didáticas, regulamentos, orientações, horários e regras preestabelecidas. No entanto o professor ainda tem a prática como um escape à estandardização de procedimentos.

Assim, aspira-se a uma efetiva participação dos alunos no desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem, concedendo-lhes as condições de que necessitam para promover a sua liberdade de pensamento, seja expressando os seus pontos de vista, seja optando por conteúdos mais ajustadas aos seus interesses e necessidades.

Efetivamente, no *terminus* do trabalho de investigação deparamo-nos com a proposta de aprofundarmos o nosso olhar sobre as questões que envolvem o tema da participação dos alunos no contexto escolar, conjeturada não como um projeto utópico mas como uma condição para a concretização de uma educação democrática.

Por conseguinte, considerando todos os propósitos que foram tratados nestas conclusões, podemos afirmar, de forma convicta, que as tradicionais funções atribuídas à escola deixaram de ter legitimidade no palco das sociedades democráticas. Da sua ancestral incum-

bência, meramente circunscrita ao ato de ensinar e instruir, a escola assumiu-se como espaço de comunidade educativa, de inter-relações e partilha cultural num projeto de cidadania democrática entre os seus múltiplos atores.

Assim, é fundamental que se continue esta reflexão, teórica e prática (incluindo a reflexão das práticas pedagógicas), com os nossos alunos, com os colegas professores, com os pais, com outros intervenientes educativos e com todos, para que possamos estar preparados não só para o alargamento de horizontes e o cruzamento de paisagens educativas, culturais e sociais, mas também para as encruzilhadas e para as dificuldades que se adivinham nos tempos atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (2001) *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Graves-Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage University Paper.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação 1 (11), 77-98.
- Niza, S. (2007) *As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna*. *Escola Moderna*, 30, (5) 38-44.
- Perrenoud, P (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Postic, M, (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Ld.ª.
- Trindade, R. & Cosme A. (2010). *Educar e Aprender na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância

Sérgio Niza*

O texto de dissertação de doutoramento¹ apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Londres por Assunção Folque é um gesto esforçado e corajoso de cultura e investigação pedagógica que desempenhará, seguramente, uma função relevante na Educação de Infância. Mas, de maneira muito particular, contribuirá para o aperfeiçoamento profissional e para a reflexão prático-teórica no Movimento da Escola Moderna (MEM), especialmente para que se possa prosseguir na construção do seu modelo pedagógico de modo a ser usado de forma mais dinâmica e informada na educação pré-escolar.

Assunção Folque procura dar-nos conta, através da sua investigação, das práticas observadas de educação comparticipada por educandos e educadoras em dois ambientes institucionais distintos de jardins de infância.

Centra-se, para tal, no estudo das estratégias de aprendizagem e ensino para compreender como é que as próprias crianças aprendem a aprender no âmbito de três módulos de atividade educativa integrados no Modelo Pedagógico do MEM.

Presta especial atenção à interação dialógica em cada um dos módulos de atividade educativa, mobilizando de forma convergente uma rede conceptual selecionada no âmbito dos estudos socioculturais que têm inspirado a reflexão e o debate teórico no seio do MEM.

Ao trabalhar em profundidade sobre duas situações institucionais e as respetivas práticas educativas de duas educadoras, vai sujeitando essas práticas a uma reflexão avaliadora onde se cruzam a ação pedagógica com dois referenciais de adequação: por um lado, o modelo pedagógico e os seus discursos e por outro, a trama de conceitos do campo sociocultural pós-vigotskiano utilizados como suporte teórico da investigação.

É uma oportunidade rara que nos permite olhar para os territórios ocultos da interação pedagógica.

Com efeito, no interior do MEM e de forma mais concertada nos anos recentes, sentimos necessidade de fazer progredir a comunicação nas práticas de educação, particularmente no plano da discussão coletiva ou em pequeno grupo, para promover a construção conceptual, o aperfeiçoamento das competências do trabalho intelectual e a capacidade crítico-reflexiva, todas elas tarefas de dimensão metacognitiva a serem processadas em interlocução empenhada. O trabalho de Neil Mercer vem constituindo um dos mais fortes referenciais desse labor.

A visibilidade dos debates como forma de fazer evoluir os seus níveis de progressão cognitiva confronta-se com obstáculos de ordem vária, onde a delicadeza do desvendar de interações carregadas de subjetividade e de fantasmas se enreda com o poder simbólico determinante e indispensável de quem se assume como educador profissional.

* Educação Pré-Escolar.

Importa refletir mais sobre as *reservas intocáveis* de algumas profissões, para que possamos, sem desistências, tornar mais transparente a ação educativa evitando magoar os atores com os quais partilhamos a aspiração de fazermos evoluir a pedagogia e a educação como uma afirmação de cidadania democrática.

É por isso que o trabalho de Assunção Folque se torna tão importante e decisivo para o MEM.

O espanto que nos causa cada nova dissertação sobre o MEM como desvendamento do que alguns de nós intuíamos, os novos constangimentos que nos reservam ou mesmo as tensões que desencadeiam, são estímulos de desenvolvimento, reservados, infelizmente, a bem poucos profissionais da educação.

Um estudo como este, constitui uma desafiante proposta de leitura. Saibamos aproveitá-la na sua incompletude e indispensabilidade, tal como agora se nos apresenta, ao cabo de tão duro esforço para as autoras do estudo e das práticas estudadas.

Aproveito, desde já, como forma de gratidão, para dar continuidade ao debate reflexivo a que Assunção Folque nos convoca.

Limitar-me-ei a esboçar algumas considerações acerca do jogo e do trabalho e também acerca dos projetos de aprendizagem e da divisão disciplinar.

Jogo e trabalho nos jardins de infância

O brincar e os jogos são uma porta de entrada nas culturas dos povos e na imaginação criadora, mas são fundamentalmente um percurso socializador de renúncia à impulsividade na infância. Por isso, brincar se constitui como atividade mediadora no desenvolvimento humano.

Para Vigotski, no seu ensaio sobre *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, (1988) o próprio brincar evolui de situações imaginárias dominantes para um predomínio de situações que se pautam por regras. O desenvolvimento lú-

dico pautado por regras “conduz [por sua vez] a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre o trabalho e o jogo” (p.110).²

No entanto, o próprio Vigotski nos lembra que a atividade lúdica mesmo quando predominantemente guiada pelo imaginário, integra sempre as regras que são intrínsecas à situação real que serve de referencial à situação imaginada. Quer isto dizer que, para seu bem, a criança quando brinca não se descola completamente dos contextos da sua experiência de vida.

O que importa destacar é que o atributo essencial da atividade lúdica é uma regra e que essa regra interna se constitui como uma regra de *autocontenção* e de *autodeterminação*, no dizer de Piaget. Uma regra que se torna um desejo, diria Vigotski, o que transforma o brincar no reino da espontaneidade e da liberdade. Mas essa regra interior, torna-se também, pela interação social, na génese do trabalho.

É justamente por isso que considero as brincadeiras a que as crianças têm pleno direito nos jardins de infância, como antecedentes ou pausas lúdicas no trabalho escolar de aprendizagem, isto é, nos projetos de aprendizagem. Por tal razão, devem ser preservadas de modelações escolares excessivas e de invasões insidiosas do mercado que aposta em dominar toda a infância como um segmento seu altamente lucrativo. Pode ser o caso das “garagens”, das “casas de bonecas” ou de outros brinquedos predeterminados que se transformam facilmente, por distração nossa, em áreas curriculares da educação de infância. Por mais que custe, impõe-se-nos um esforço grande de descentração em relação aos oportunismos do mercado, posto que quando lidamos com o brincar e com os jogos na nossa profissão de educadores (as) é também com a nossa própria infância e com os seus desejos que lidamos.

Para mim, os grandes jogos da infância são as situações improvisadas ou estimuladas de “faz de conta” a partir dos mais variados recursos ou adereços disponibilizados para a ação, isto é, para o “drama”.

Teatralizar (imitar) é o âmago da atividade lúdica como jogo simbólico, porque conjuga o máximo de meios ou intermediações simbólicas para a ação e mobiliza a imaginação na representação mental, na interpretação dramática (fazer de conta) e até na comunicação. É por isso que todo o “faz de conta” é transformável, com a atenção dos adultos e educadores, em projetos de aprendizagem partilháveis e meio de comunicação capaz de cativar a atenção e os afetos dos outros, fazendo aprender em cooperação.

O trânsito das posições de participação numa comunidade de aprendizagem, das situações da periferia para as de centro, requer situações legitimadas de vaivém entre o centro e a periferia como ponte exploratória para tomar balanço para a centração no trabalho curricular, enquanto atividade contratual de iniciação ao mundo cultural credenciado pela escola.

É nesse contexto de transição iniciática que as opções pelo brincar devem ser valorizadas, através da comunicação do que se fez, como expressão autorizada da atividade lúdica numa comunidade coconstruída de educação de infância.

O que importa não esquecer é como uma parte significativa da evolução das crianças se realiza pela atividade lúdica a partir de uma fixação predominante nos objetos e na ação impulsiva, orientando-se, progressivamente, para a significação. Passa, posteriormente, com a ajuda dos adultos educadores, a encaminhar-se do significado antecipado na mente para a ação ou para o objeto ou objetivo a alcançar, isto é, transformando-se na idealização de um projeto de trabalho.

Projetos culturais de construção de aprendizagem

A aprendizagem e a consciência de como a aprendizagem se realiza, constroem-se através do trabalho de produção de obras culturais,

para aprender e para usar e partilhar. É dessa atividade de produção e conhecimento procedimental que se fazem emergir os conhecimentos estruturantes (proposicionais) constituídos pela construção de redes conceptuais próprias das disciplinas académicas. Essa passagem acontece como uma necessidade evolutiva, como um recurso de desenvolvimento e de otimização dessas obras enquanto se produzem ou se difundem.

A atividade de aprendizagem guiada por um currículo impõe constrangimentos à apropriação da cultura selecionada para as escolas. Requer situações de trabalho, de modelação, de aperfeiçoamento e criação onde o trabalho produtor ou transformador de obras e de situações, guiado por um projeto explícito, se pode assemelhar a um *trabalho lúdico*, tal como no trabalho criativo.

Com efeito, todo o trabalho humano é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que se pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido. O trabalho de natureza académica ou curricular, porém, requer a explicitação dos projetos para que o investimento neles feito possa vir a ser regulado socialmente, como é próprio do trabalho intelectual.

É indispensável, durante a conceção do trabalho projetado, clarificar o significado pessoal e social dessa atividade humana, assegurando-lhe uma motivação continuada, isto é, tornando-o socialmente significativo e construtor de identidade pessoal e de suporte da comunidade de aprendizagem em que se realiza, de modo a tornar-se apropriável pelos membros dessa mesma comunidade.

Só assim se pode compreender melhor o trânsito e os vaivéns entre a atividade lúdica, enquanto atividade para-curricular (sem projeto explícito de partida) e a atividade curricular com projetos explícitos de trabalho, nos jardins de infância.

É por isso que é pouco adequado utilizarmos a designação cunhada pela escola nova de “trabalho por projetos” ou “trabalho de pro-

jeto”, muito embora seja mais aceitável a designação de “trabalho por projetos” quando se quer significar que se trata de um trabalho curricular guiado por um projeto explícito ou desenhado. Sabendo-se que, entre nós, no MEM falamos sobretudo de *projetos de trabalho* para nos referirmos ao seu desenho ou formalização como no caso das fichas de planeamento de projetos.

É pouco aceitável realizar trabalho curricular por disciplinas no decurso da educação pré-escolar. As disciplinas são instrumentos de conhecimento, isto é, campos discursivos especializados que nos ajudam na aprendizagem e na compreensão das coisas do mundo e da vida. Os projetos de trabalho deverão centrar-se, portanto, na busca de resposta para as situações de privação, de necessidade ou de curiosidade (desejo) que as crianças possam vir a explicitar sobre o mundo e a vida. Os instrumentos intelectuais (o saber disciplinar) devem emergir desses percursos de trabalho de aprendizagem, de construção ou de intervenção, como saberes necessários para fazer avançar os próprios projetos.

É certo que nos podemos ou devemos deter no aprofundamento dos conceitos, do vocabulário ou dos processos específicos de uma determinada área de conhecimento, mas sempre em função da ação que o determinou. Há tempo para cair na engrenagem escolar e é preferível evitá-la.

A disciplinarização curricular precoce não é, por certo, a melhor forma de iniciar as crianças na cultura do conhecimento científico.

O que aqui digo não invalida a preocupação de Assunção Folque quanto à necessidade de aprofundarmos a formação e reciclarmos o conhecimento em alguns dos campos disciplinares que se mobilizam no currículo de educação pré-escolar.

A sua preocupação não pode ser lida como enviesamento didático-normativo, mas como convite à formação através da produção teórico-prática que mobiliza melhor essas áreas instrumentais, incorporando-as no desempe-

nho de uma profissão pedagógica ao serviço da “cidade democrática”.

Concluirei com uma referência ao princípio ético da possibilidade de replicação dos procedimentos na produção científica, princípio que transferimos para os procedimentos isomórficos de formação no MEM. Trabalha-se, na formação, antecipando a organização e os procedimentos que desejamos concretizar na ação pedagógica com os alunos. E esforçamo-nos por explicitar, perante os outros, os procedimentos pedagógicos que utilizamos para que deles possam partilhar e os façam evoluir.

Com efeito, em vez dos sistemas académicos de formação contínua genericamente utilizados hoje, no MEM privilegia-se o desenvolvimento cooperado da profissão docente, enquanto estratégia permanente de formação. Tal processo de desenvolvimento profissional não assenta na análise de produtos ou resultados, mas antes nas histórias de produção e das aprendizagens delas emergentes, isto é, nos relatos das práticas sociais de organização da aprendizagem – ensino através da produção de obras com significado cultural decorrente de um processo de pesquisa-produção.

Acontece que, ao longo da história dessa autoformação cooperada, como lhe chamamos, temos resistido psicologicamente à observação sistemática da qualidade das interações mediadoras (educador-educando, educando-educando) na ação educativa e respetivas relações de poder que qualquer influência intencionalizada implica.

É fácil, assim, compreender a importância determinante do trabalho de investigação de Assunção Folque para nos ajudar a compreender tais relações.

É necessário abordar com todo o escrupulo ético, como ela o procurou fazer, o estudo de dimensões substanciais, mas ameaçadoras, da profissão docente.

Temos de refletir muito mais sobre as for-

mas de intervenção no âmbito da transparência das interações e dos processos de aprendizagem dialógica em instituições de formação.

Com efeito, a reflexão ético-democrática terá de antecipar e acompanhar a investigação, tal como a formação ou a educação, sem que para isso venhamos a desistir da desocultação do que temos de compreender para aperfeiçoarmos o trabalho compartilhado de transformação dos outros.

Importa, porém, não esquecer que, nas

transformações urgentes que têm de operar-se nas escolas, as últimas e mais persistentes resistências a vencer serão sempre as das personagens que o professor incorpora no jogo social dos seus poderes revelados e ocultados quando *credenciado* para o exercício da profissão docente.

É pela novidade que reveste no contexto dos estudos de ciências de educação em Portugal que a tese de Assunção Folque deve ser estudada e debatida.

¹ An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Presschools.

² Vigotski, L. (1988). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Instruções para apresentação de artigos

1. Dada a natureza da nossa revista, os artigos deverão, de preferência, relatar uma atividade ou sequência de ações, integradas em qualquer dos módulos que fazem parte da sintaxe do Modelo Pedagógico, tal como se costuma proceder com os relatos de práticas apresentados nos congressos do MEM.

O relato deverá ser antecedido de um enquadramento teórico correspondente ao tema curricular tratado, onde serão mobilizados e sujeitos a reflexão alguns textos ou referências que esclareçam o trabalho realizado e a ele se articulem.

O fecho do artigo poderá proporcionar algumas ideias para aperfeiçoar o nosso trabalho no MEM e nas escolas ou integrará reflexões pedagógicas e orientações para aprofundar culturalmente a auto-formação cooperada.

Reservaremos um número, por ano, a ensaios de carácter científico-pedagógico.

Os documentos e informações complementares considerados importantes para a ilustração do artigo devem integrar-se em anexos.

As citações e a lista das referências bibliográficas seguirão as normas da American Psychological Association (APA) em www.apastyle.org.

2. Os originais deverão ser apresentados em documentos de processamento de texto, de preferência em formato Word e entregues em formato digital ou enviados por e-mail.

Os textos deverão ser processados no tipo de letra **Arial**, tamanho **11**, com espaçamento de 1,5, num total máximo de 35 linhas por página e formatado à esquerda.

A primeira página deve conter o título do artigo, no tipo de letra **Arial**, tamanho **12**, a **negrito** e o nome do autor, com a letra **Arial**, tamanho **11**, normal.

No corpo do texto, no local onde se quiser colocar uma figura, deve-se escrever "inserir figura n.º" e a respectiva legenda, exemplo: *inserir figura n.º 4 – Mapa de produções e realizações.*

As figuras a utilizar devem ser as originais ou digitalizações com a melhor qualidade possível e enviadas em anexo, em JPEG, TIFF ou EPS.

As notas devem aparecer numeradas sequencialmente no fim do texto. No corpo do texto serão indicadas de modo idêntico ao das figuras, exemplo: *inserir nota n.º 14.*

3. Referências bibliográficas.

As referências bibliográficas serão integradas no texto, de acordo com o sistema de normas da APA. Apenas se devem incluir as referências de publicações ou obras referidas ao longo do artigo. A lista de referências bibliográficas a incluir no final do texto deverá ser organizada por ordem alfabética e cronológica.

Alguns exemplos:

Charmeux, E. (2006). Nouveau bouc émissaire à chatier, selon G. de Robien : la grammaire. *Cahiers pédagogiques*. Consultado em 15 de Janeiro de 2008 através de <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: A aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.

Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Soares, J. (2008). Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 32 (5), 9-17.

Caro Leitor, caro sócio,

Como sabe, a revista constitui um direito dos sócios do MEM, mas pode ser adquirida e lida por todos. Deste modo, abaixo disponibilizamos a informação que consideramos útil para a respectiva assinatura.

1. Ficha de assinatura

Os não sócios preenchem a ficha de assinatura (nesta mesma página) da revista Escola Moderna.

2. Proposta de sócio

Se quiser associar-se ao Movimento, preencha a ficha de proposta de sócio a partir da página www.movimentoescolamoderna.pt

Envie-a para o MEM, acompanhada de um cheque com o valor da jóia e da primeira anuidade (6€ + 46€). Será depois contactado para concluir o processo administrativo e regularizar a quotização.

3. Actualização de dados de sócio

Alguns sócios mudaram de casa, mudaram de código postal, de núcleo ou de local de trabalho e não nos avisaram. Agradecemos que nos informem, actualizando os dados, logo que ocorram alterações.

Solicitamos-lhe que envie toda a correspondência para:

Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA

Podem contactar-nos no Centro de Recursos, telefone: 218 680 359, fax: 218 620 024,

e-mail: mem@mail.telepac.pt

Assinatura da Revista “Escola Moderna”

A. Dados Pessoais

1. Apelido: _____

2. Nome completo: _____

3. Morada: _____

4. Localidade: _____ 5. Cód. Postal: _____

6. E-mail _____ 7. Telef.: _____ 8. Telem.: _____

B. Pagamento

Junto o cheque número: _____ do banco _____ dirigido ao
Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA

C. Condições de assinatura (para os números relativos a cada ano)

não sócios 15,00 Euros

n.º avulso 6,50 Euros