

O envolvimento das crianças em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Luísa Azevedo^a, Cristina Mesquita^b

^aEscola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, maria_azevedo_15@hotmail.com, ^bEscola Superior de Educação, Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, cmmgp@ipb.pt

Resumo

*São várias as abordagens pedagógicas que sustentam a importância de valorizar a criança como participante ativa no seu processo de aprendizagem, reconhecendo as suas competências. Neste sentido enfatizamos os contributos de Dewey e Bruner relativamente à aprendizagem participativa e experiencial. Estas abordagens, denominam a criança como investigadora, uma vez que aprende com base no questionamento e seguindo um procedimento investigativo formal. Havendo outros estudos que evidenciam que, quando a criança está envolvida, está a aprender. A partir desta abordagem, este estudo analisa o impacto das estratégias pedagógicas promotoras da descoberta e da investigação no envolvimento das crianças em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal foram desenvolvidas e implementadas experiências de ensino-aprendizagem com um grupo crianças com nove anos. A ação desenvolvida focalizou-se no trabalho investigativo, analisando o envolvimento destas. A recolha de dados foi realizada através da observação, a partir da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas e de acordo com os procedimentos descritos no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* de Bertram e Pascal. Da análise dos dados resulta que, apesar do nível de envolvimento se encontrar abaixo do indicado por Laevers (1995), as crianças têm maiores níveis de envolvimento, questionam mais e interagem melhor quando implicadas em atividades que as impelem a agir, explorar e refletir. Salienta-se, ainda, que, se a criança estiver em ação, tem maior probabilidade de estar envolvida e, consequentemente, mais oportunidades de pensar e de aprender.*

Palavras-Chave: envolvimento, ação e descoberta, investigação qualitativa

1. Introdução

A imagem e o papel das crianças foram sofrendo, ao longo dos tempos, mudanças importantes, especialmente em contexto escolar. Não foram transformações isoladas, foram resultado de outras que aconteceram na sociedade.

Embora todas estas mudanças estejam interligadas e sejam motor de desenvolvimento e, consequentemente, de outras mudanças, aquilo que nos interessa, neste momento, é debruçarmo-nos sobre o papel da criança na escola e da escola na vida da criança, bem como os desafios colocados a todos e a cada um dos intervenientes. Durante muitos anos o ensino direcionou-se para a memorização de conteúdos, realização de atividades de forma mecânica e obediência às regras, observando-se um ensino transmissivo onde não era permitido à criança questionar ou questionar-se. Estas reflexões, associadas a algumas observações que tínhamos realizado, foram o suporte para a definição da questão-problema da investigação que pretendíamos realizar.

O objetivo deste estudo foi analisar o impacto das experiências de aprendizagem, nas quais a criança é ativa e participativa, no envolvimento, em contexto de 1.º CEB. O estudo assentou numa abordagem metodológica qualitativa que permitiu aferir o grau de envolvimento das crianças em diferentes experiências de aprendizagem e em diferentes momentos do dia.

São varios os pedagogos que defendem e veem a criança enquanto ser capaz e pensante e que a perspetivam enquanto participante ativa na construção da sua aprendizagem. De seguida abordamos as pedagogias de Dewey e Bruner, autores que se constituem como fundações das pedagogias participativas

1.1 Contributo de Dewey

As conceptualizações de Dewey em torno das ideias de experiência, interesse, pensamento reflexivo e educação democrática, constituem-se como fundamentos importantes para a pedagogia, particularmente, para a aprendizagem ativa. Dewey (2001) valoriza o método experimental em educação, o que requer observação dos materiais e dos processos, a formulação de questões, que se sigam pistas das ideias para descobrir conexões, que se desenvolvam atividades para testar as hipóteses formuladas. Para o autor, a criança é investigadora, quando no decorrer da sua ação, demonstra uma atitude reflexiva que envolve o raciocínio e o propósito. Isto denota que a criança está envolvida ativamente na procura e na seleção de material relevante, que a possa ajudar a responder à sua própria interrogação, tendo em conta não só as implicações e as relações do material mas também o tipo de solução que precisa.

Para Dewey (2002) a experiência é concebida como a fase inicial do ato de pensar. concebe a experiência como a primeira fase do ato de pensar. Neste sentido, o pedagogo

considera que as situações educativas se devem sustentar na atividade da criança, naquilo que designa como *learning by doing*. Sempre que as experiências expressem uma intencionalidade educativa clara, o que não significa a anulação da livre iniciativa da criança e da expressão da sua criatividade, elas podem considerar-se verdadeiramente educativas e duradouras (Pinazza, 2007). A definição da educação como continuum experiencial remete para a ideia de um tempo escolar de oportunidades (Dewey, 1971).

Para Dewey (2005) a experiência continuada ocorre através da convivência social. O conceito de *togetherness*, utilizado pelo autor, enfatiza a cumplicidade interacional, que se efetua por meio de um dar e receber recíprocos. O importante é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (Dewey, 1971, p. 49). Daqui advém a ideia de atividade cooperada e aprendizagem coconstruída.

1.2 Contributos de Bruner

Bruner considera importante que o desenvolvimento das crianças ocorra em ambientes de oportunidade (Bruner, 2000) que promovam interações agenciadoras e autoiniciação. ~~Para o~~ De acordo com o autor, a autoiniciação consiste em garantir à criança o controle daquilo que pretende fazer e, neste sentido, será significativa a promoção de uma cultura habilitadora que favoreça uma “aprendizagem participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p.118). O espaço constitui-se como uma oportunidade para agir, pensar e comunicar. Pode considerar-se um “ponto de partida que permite desenvolver um efectivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 2000, p. 109). Todavia, a ação capacitante depende da existência de um espaço social. A atividade de manipulação dos objetos, através do jogo, favorece o diálogo e a construção de uma narrativa da ação.

Bruner (2000) realça a importância do adulto, enquanto andaime no processo de construção de significados sobre a realidade, que se traduz numa dinâmica temporal, profundamente interativa, dialogante e reflexiva. Para o autor a aprendizagem é como uma construção “de nós mesmos como agentes animados por intenções autogeradas” (p. 35) no seio de comunidades, através de processos de intercâmbio e negociação que favorecem a criação de uma cultura de participação.

Na perspetiva de Bruner (1997, 2000) a criança é um ser competente que realiza ações intencionais sendo a aprendizagem um processo complexo que se amplia conforme o sujeito estrutura as significações sobre o mundo. Nesta aceção, o autor considera que as atividades se devem basear em quatro aspetos fundamentais: a ação, a reflexão, a colaboração e a cultura. De acordo com Bruner (1984a) as crianças redefinem as suas ações, a fim de conseguir a sua satisfação, o que as torna formuladoras de hipóteses. É partindo desta aceção, que faz a sua definição de agência (Smidt, 2011). Para o autor a atividade contrapõe-se ao mero movimento (Bruner, 1984b). A atividade necessita da

condução e da regulação do movimento para alcançar um certo objetivo específico. Neste sentido o autor revela que a intencionalidade precede a habilidade, referindo que as intenções deliberadas sobre a utilização dos objetos vão progressivamente mostrando a autonomia da criança.

2. Desenho metodológico

O enquadramento concetual apresentado sugere que a criança investigadora é a criança que participa, experiencia, reflete, cria, interatua com o ambiente que a rodeia e com os pares, relaciona-se com os adultos, dialoga, negocia e envolve-se. Neste estudo seguimos uma linha metodológica que nos permitisse ver o envolvimento das crianças em múltiplas experiências de aprendizagem e em diferentes momentos do dia. Neste enquadramento, a abordagem metodológica qualitativa era a que melhor respondia aos propósitos deste estudo, por se constituir como uma perspetiva multimetódica envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista dos sujeitos em análise (Denzin & Lincoln, 1994).

Foi utilizada a Ficha das oportunidades educativas, desenvolvida por Bertram e Pascal (2009), que possibilita a obtenção de informações conjugadas sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionado às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos. Apesar desta ficha não ser direcionada para este nível de ensino, nós fizemos a sua adaptação.

Para a sua aplicação atendeu-se às instruções de preenchimento, constantes no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009). Assim, em cada ficha de observação, fazia-se a descrição da atividade assinalando se a situação de interação ocorreu em grande grupo (GG), em pequeno grupo (PG), em pares (P) ou de forma individual (I).

No item experiências de aprendizagem registaram-se as áreas de conteúdo, tendo em conta as áreas curriculares, nas quais as crianças estavam envolvidas, no momento da observação: (i) matemática; (ii) português; e (iii) estudo do meio; (iv) expressões artísticas e físico-motoras.

A ficha possibilitou, também, ver a forma de interação predominante, apresentando as seguintes possibilidades de registo: CA↔A, interação equilibrada entre criança alvo e adulto; CA→A, criança alvo interage com adulto; A→CA, adulto interage com a criança alvo; →CA←, criança alvo fala sozinha; CA↔C, interação equilibrada entre criança alvo e criança; CA→C, criança alvo interage com criança; C→CA, outra criança interage com criança alvo; CA, ausência de interação; CA↔GC, interação equilibrada criança alvo e grupo de crianças; CA→GC, criança alvo interage com grupo de crianças; GC→CA, grupo de crianças interage com criança alvo (Bertram & Pascal, 2009, p. 119).

Os níveis de iniciativa permitiram aferir as possibilidades de escolha dadas às crianças e foram anotados numa escala graduada de um a quatro: (i) nível um, que revelava que a criança não tinha escolha, fazendo a atividade proposta pelo adulto; (ii) nível dois, em que era oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades; (iii) nível três, em que existiam algumas atividades que não poderiam ser escolhidas; e (iv) nível quatro, em que era dada total liberdade de escolha à criança (Bertram & Pascal, 2009, p. 118).

Partindo do valor que se atribuiu ao envolvimento da criança, neste estudo, importa clarificar o conceito e explicitar os indicadores que permitem aferir o nível em que o observador o irá situar. O conceito de envolvimento foi desenvolvido por Laevers (2005) e refere-se à qualidade humana (observável em crianças e adultos) caracterizada pela intensa implicação nas atividades, sendo considerado como uma condição necessária para que se realize um profundo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, uma criança, que está envolvida, está completamente “absorvida” pela atividade, o que só é possível se esta for desafiadora, levando-a a operar nos limites mais profundos das suas capacidades. Um elevado nível de envolvimento pode ser observado quando a criança está concentrada na atividade, mostrando interesse e motivação e até algum fascínio, visíveis pela persistência que coloca na sua realização. A sua mímica corporal indica a intensa atividade mental, cheia de experiências sensoriais e de significados. Um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação emerge da realização da atividade (Pires, 2013).

Para a avaliação do envolvimento da criança utilizamos a ficha de análise construída por Laevers (2005) e que é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores do envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos, utilizada no âmbito do Projeto DQP (Bertram & Pascal, 2009). Assim, a partir das instruções indicadas no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), o envolvimento da criança foi registado em níveis de 1 a 5. No nível 1, considera-se a ausência de atividade da criança; no nível 2, a atividade é frequentemente interrompida; no nível 3, a atividade é mais ou menos contínua; no nível 4, a atividade tem momentos intensos, e no nível 5, é mantida uma atividade intensa e prolongada. Neste estudo, a Ficha das oportunidades educativas foi aplicada a dez crianças, num total de quarenta observações.

As crianças foram selecionadas aleatoriamente, tendo em conta uma distribuição equitativa por sexo e idade e foram observadas em duas sessões (dias diferentes), em quatro momentos, dois de manhã e dois de tarde. Cada observação teve a duração de cinco minutos. Os registos das observações foram efetuados em espaço próprio, pontuando-se, no final, os diferentes itens e níveis da ficha, permitindo obter informação representativa das oportunidades educativas da criança, em diferentes tempos da rotina diária e sobre as suas vivências em contexto de jardim de infância. O trabalho desenvolvido observou todas as normas éticas, a partir do consentimento informado dos educadores, das crianças e das suas famílias.

3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas

Nesta secção apresentam-se experiências de aprendizagem desenvolvidas no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, que enquadraram e serviram de suporte à recolha de dados realizada.

3.1. *Inquiry-based learning* como estratégia de aprendizagem: algumas evidências

A exploração desta EEA seguiu a linha *inquiry based learning* sugerida por Pedaste et al. (2015), que se baseiam nas conceções de Dewey, e que apresenta cinco fases: orientação, concetualização, investigação, conclusão e discussão. Para suscitar a curiosidade e abrir as portas dos caminhos que levam as crianças ao mundo imaginário, começamos a aula com a leitura expressiva da lenda O nome da Europa, uma lenda grega de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (2012), como introdução ao tema: “Portugal na Europa”. Foi necessário dialogarmos sobre o que era uma lenda e sobre as suas características. Esta foi a primeira fase do trabalho de investigação – a orientação. Assim, pretendíamos estimular a curiosidade acerca do tópico que iríamos abordar.

Com recurso a uma apresentação elaborada no programa PowerPoint, abordamos a formação da União Europeia (UE) e os respetivos países que dela fazem parte, bem como o ano em que passaram a pertencer à mesma. A partir de questões formuladas pelas crianças (ex. qual é o país com maiores dimensões da UE?) chegamos à segunda fase, a concetualização.

Para a investigação dos países pertencentes à UE, dividimos o grupo em quatro pequenos grupos, a partir de um sorteio, realizado com recurso a uma caixa que continha o nome de cada criança. Foram formados quatro grupos (dois grupos de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos). Dois dos grupos eram compostos por cinco elementos e os outros dois por quatro elementos. Salientamos que estes os trabalhos em grupo se revelaram de grande importância para as crianças pois permitiu-lhes a troca de ideias e até mesmo colocar questões sobre assuntos onde sentiam dificuldades e que, por inibição ou receio, não mencionavam aos professores. Esta estratégia permite a aprendizagem com os pares. Não sendo hábito deste grupo a realização de trabalhos de grupo, e, por esse razão, estar, ainda, a aprender a trabalhar deste modo, optamos várias vezes por esta estratégia. Consideramos, também, que, para o trabalho ter sucesso é essencial que os alunos se conheçam, se expressem livremente e tenham sempre presente que o trabalho em equipa é fundamental para alcançarem os objetivos a que se propuseram. Segundo Hohmann e Weikart (2011), citando Garland e White (1980), “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum” (p. 369).

Cada um dos grupos retirou de outra caixa dois nomes de países da UE. Surgiu assim a terceira fase, a investigação, que se constitui como a fase na qual se encontram as respostas às questões formuladas e onde a curiosidade ganha lugar. Para a recolha de informações foram disponibilizados livros, folhetos e houve ainda a oportunidade de realizar pesquisas na internet (existindo um tempo limite por grupo). De forma a auxiliar as crianças na pesquisa elaboramos uma ficha técnica, com informações a recolher. Seguiu-se a fase quatro – a conclusão – momento em que as crianças responderam às questões de partida.

Após a recolha de toda a informação, cada grupo elaborou um cartaz no qual descreviam as características do país objeto de estudo e, apresentaram-no à turma. Na fase de discussão, a quinta fase do processo, as crianças apresentaram, aos restantes elementos, as evidências recolhidas. Sem que impuséssemos uma forma de apresentação, todos os grupos dividiram a apresentação de igual modo, não havendo só um porta-voz, mas sim uma união do grupo e um trabalho de todos. Acreditamos que as apresentações realizadas em grupo desenvolvem a competência comunicativa.

A investigação sobre os países da UE extrapolou as barreiras da sala de aula e continuou a ser debatida pelas crianças, nos corredores, durante os intervalos e nos dias que se seguiram. O nosso papel foi o de incentivar a pesquisa, colocando questões pertinentes, de forma particular, para aquelas crianças que mostraram maior interesse.

A realização desta atividade revelou-se significativa, pois, para além de ter sido uma oportunidade para as crianças desenvolverem a interação entre pares, estas demonstraram um grande interesse e envolvimento na realização de toda a investigação.

4. Leitura e análise dos dados da ficha das oportunidades educativas em contexto de 1.º CEB

Neste ponto é apresentada a análise dos dados recolhidos através da Ficha das oportunidades educativas.

Conforme se demonstra no gráfico 1, os dados obtidos sobre o envolvimento da criança nos diferentes momentos do estágio no 1.º CEB evidenciaram que o nível três foi aquele que obteve maior percentagem de observações, atingindo os 65%, seguido do nível quatro com uma percentagem de 32,5% de incidências. O nível dois obteve uma percentagem de 2,5% de incidência. O nível cinco e o nível um nunca foram observados.

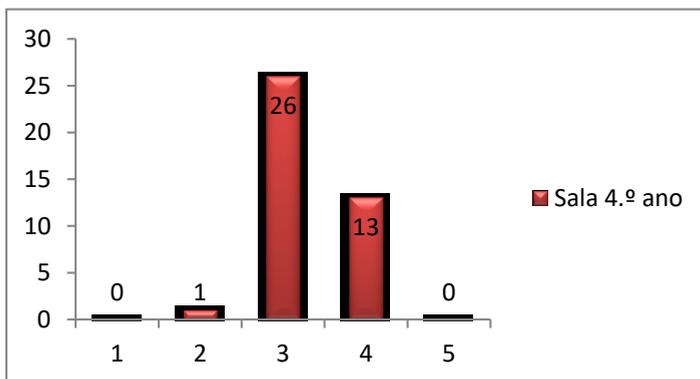


Gráfico 1 - Nível de envolvimento das crianças em contexto de 1.º CEB

As observações do envolvimento das crianças permitiram encontrar um nível global de envolvimento de 3,3, o que representa um valor abaixo do ponto 3,5, indicado por Laevers (1995) como um valor a considerar na qualidade dos contextos educativos.

A análise da zona de iniciativa da criança revelou níveis demasiado baixos, talvez pelo facto das atividades analisadas terem sido propostas por nós (professores), estando limitados aos conteúdos a trabalhar e, por essa razão, não haver oportunidade de as crianças serem sujeitos ativos na tomada de decisão e nas escolhas que faziam.

Assim, o nível um corresponde a 100% das observações (40 obs.), os restantes níveis, dois, três e quatro nunca foram observados.

A média da zona de iniciativa da criança situava-se no nível um, o que configurava um valor muito baixo nas oportunidades de escolha. Neste sentido, deveriam ser reconsiderados os modos de ação em contexto de sala de aula, para garantir melhores oportunidades de aprendizagem, como informa Laevers (1995). Este facto relaciona-se também, com o argumento usado por grande parte dos professores de que se têm de cumprir os programas, cingindo-se, na maior parte das vezes, às tarefas dos manuais.

Outro dado da observação, que permitiu compreender o trabalho que estávamos a desenvolver, refere-se às experiências de ensino-aprendizagem. Na ficha das oportunidades educativas, adaptada ao 1.º CEB, também referenciamos as áreas de conteúdo do programa nacional do ensino básico, neste caso observamos as áreas disciplinares (matemática, português, estudo do meio, apoio ao estudo e expressões artísticas e físico-motoras). As observações realizadas evidenciaram uma preponderância na área da matemática (50%),

seguindo-se com igual valor a área do português e estudo do meio (25%). As áreas de apoio ao estudo e expressões artísticas e físico-motoras nunca foram observadas (0%).

O tipo de interação estabelecido realçava a interação adulto-grupo, seguida da interação adulto-criança. Esta observação confirma a tendência de que no 1.º CEB não é habitual que a criança aja livremente e que estabeleça interações com os colegas.

Assim o trabalho em grande grupo apresenta maior incidência (20 obs.) seguido do trabalho em pequeno grupo e individual, com igual número de observações (10 obs.). Estes números realçam, mais uma vez, a realidade vivida no contexto de 1.º CEB.

Salientamos que, neste contexto, o nível de envolvimento e de iniciativa se revelam abaixo do pretendido, pois nem sempre era possível que a criança estivesse em ação, uma vez que não lhe era dada autonomia para procurar aprender sobre os assuntos que lhe despertavam curiosidade.

5. Considerações finais

Deste estudo, cujo foco de análise foi o envolvimento das crianças em atividades investigativas, em contexto de 1.º CEB, resultam um conjunto de conclusões que seguidamente explicitamos.

Com a Ficha das oportunidades educativas foi possível verificar que o envolvimento das crianças é baixo e que a sua iniciativa é muito limitada. Esta observação parece confirmar que a pedagogia transmissiva persiste em algumas escolas do 1.º CEB. As observações realizadas apontam na definição apresentada por Oliveira-Formosinho (2007) uma vez que a ação se centra mais no produto do que no processo, na ação do professor do que na dos alunos e na lógica do saber. Apesar de, ao logo do estágio, termos tentado inovar com a introdução de estratégias potenciadoras da ação da criança, na realidade observamos a sua resistência. Provavelmente, ao longo de quatro anos de ensino, as crianças aprenderam a ouvir, a não interagir com os colegas, no decurso das aulas, e a assimilar conteúdos, sem os questionar.

Concluimos referindo que quando as crianças estão em ação, têm maior probabilidade de se envolver no trabalho realizado, de procurar saber mais, e, por sua vez, têm oportunidade de pensar e de aprender.

Referências Bibliográficas

- Bertram, T., Pascal, C., (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bruner, J. (1984a). *El desarrollo de los procesos de representación*. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 119-128). Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1984b). *Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas*. In J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 129-147). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para una psicología cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of a concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education*. Dundee: Scottish CCC.
- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-Being and Involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education.
- Magalhães, A., M., & Alçada, I. (2012). *O nome da europa, uma lenda grega* in M. A. Magalhães & I. Alçada, *A Europa dá as mãos*. União Europeia.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., ... Tsourlidaki, E. (2015). *Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle*. *Educational Research Review*, 14, 47–61. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>.
- Pinazza, M. A. (2007). *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento- Estudos da Criança – Área de especialização de Metodologia de Supervisão em Educação de Infância. Universidade do Minho. Braga. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13791/1/tese_cm.pdf.
- Smidt, S. (2011). *Introducing Bruner: a guide for practitioners and students in early years' education*. London: Routledge.