

Livro de Atas

Artigos
Relatos
Posters

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

Vol.X

Romain Gillain Muñoz
Hélia Gonçalves Pinto
Isabel Simões Dias
Maria Odília Abreu
Dina Alves
Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Conferência Internacional — Investigação,
Práticas e Contextos em Educação

Volume

10º Volume

ORGANIZADORES

Romain Gillain Munõz - CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-1933-1072 (orcid)

Dina Alves - CHSC, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-4042-5989 (orcid)

Maria Isabel Simões Dias* - CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-5522-3760 (orcid)

Hélia Pinto - CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-7891-2523 (orcid)

Maria Odília Abreu - CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-5771-6080 (orcid)

EDIÇÃO

Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PROJETO GRÁFICO ORIGINAL

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Pinheiro

ISBN

978-989-8797-89-6

ISSN

DOI

TIRAGEM

Anual

A originalidade dos textos
apresentados é da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.

*Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao
Emprego Científico – Apoio Institucional- CEECINST/00051/2018s.



Livro de Atas

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

Vol. X

Romain Gillain Muñoz
Hélia Gonçalves Pinto
Isabel Simões Dias
Maria Odília Abreu
Dina Alves
Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Índice

- 9** *Introdução*
- ARTIGOS**
- 13** *O encontro da arte digital com a aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior em Portugal: uma experiência de interdisciplinaridade*
Véronique Delplancq; Ana Maria Costa; Cristina Amaro Costa; Emília Coutinho; Isabel Oliveira; José Pereira; Patricia Lopez Garcia; Romain Gillain; Susana Amante; Susana Fidalgo; Susana Relvas
- 20** *Ensino de Línguas Estrangeiras Baseado em Projeto: o Recurso ao Vídeo na Co-Construção de Saberes de Alunos de Marketing*
Maria José Antunes; Susana Amante; Magdalena Dygala; İlkey Gökçe
- 26** *Humor na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais*
Luís Menezes; Isilda Menezes
- 33** *Comunicação organizacional em contexto educativo: um estudo de caso*
Carla Leal; Margarida Marques; Jorge Fernandes, Paula Mendes; Susana Faria
- 42** *También así se forma a los futuros médicos: la adquisición de competencias que mejoran la comunicación entre profesionales sanitarios y pacientes y familiares*
Bertha M. Gutiérrez Rodilla; Faustino Puertas Pérez
- 47** *A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo sobre as concepções dos educadores de infância*
Daniela Lúcio; Clarinda Barata
- 58** *Dificuldades reportadas por famílias, no período de confinamento, aquando do envio de propostas educativas em Jardim de Infância*
Sara Isabel Simões Dionísio; Clarinda Barata
- 16** *Género y voz del autor en textos académicos de estudiantes de Ciencias de la Educación*
Francisco Núñez-Román; Coral I. Hunt-Gómez; Pilar Moreno-Crespo; Miguel Ballesteros-Moscio
- 22** *Humor na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais*
Luís Menezes; Isilda Menezes
- 66** *Ensino de Línguas Estrangeiras Baseado em Projeto: o Recurso ao Vídeo na Co-Construção de Saberes de Alunos de Marketing*
Maria José Antunes; Susana Amante; Magdalena Dygala; İlkey Gökçe
- 74** *Aprendizagem pela descoberta: o caso das funções sintáticas no 2.º CEB*
Márcia Gomes; Maria Alexandra Leitão; Noémia Jorge
- 85** *La competencia digital del alumnado universitario de carreras vinculadas al ámbito educativo*
Olga Moreno-Fernández; Francisco Núñez-Román; Carmen Solís-Espallargas; Mario Ferreras-Listán
- 92** *El cierre de los centros de Educación Secundaria durante la crisis de la COVID-19 en 2020 y su re-percusión en el ámbito familiar.*
Coral I. Hunt-Gómez; Mario Ferreras-Listán; Olga Moreno-Fernández; Pilar Moreno Crespo
- 100** *A expressão do Tempo em textos de História: Mapeamento de recursos sintáticos*
Fausto Caels; Marta Filipe Alexandre
- 110** *Relações temporais e causais em textos de História*
Fausto Caels; Marta Filipe Alexandre

- 120** *Vantagens e limitações da tradução automática ZH-PT: Um estudo de caso*
Fausto Caels; Flávia Coelho; Ana Cen; Yuqing Lin
- 129** *As tecnologias digitais no processo de avaliação das atividades práticas musicais dos alunos do 2.º CEB na disciplina de Educação Musical*
Marco António da Assunção Santos
- 138** *Tradução de orações relativas para chinês: da hipotaxe à parataxe*
Sara Malheiro; Fausto Caels
- 147** *Aprendizagem da leitura e escrita por pessoas surdas portadoras de implante coclear: A sua perspetiva*
Catarina Patrício Paiva; Luís Barbeiro
- 155** *Pensamento crítico de futuros professores: uma experiência na didática da matemática*
Lina Fonseca
- 163** *Lectura y escritura en la universidad en tiempos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)*
Amelia M. Zerillo; Ana M. Bidiña; Nora A. Carra; María Fernanda Espelta; Liliana Luppi; Nora Smael; Cecilia Chazarreta
- 169** *Relação com a língua: Objetos, relação pessoal e mudanças*
Luís Barbeiro; Ana Rita Botequim; Carolina Marques; Cláudia Elias; Márcia Gomes; Sofia Marques; Teresa Nogueira
- 177** *Onde estão os bebés e as crianças pequenas ciganas nas creches?*
Fernanda Seára Cera
- 186** *CEO20 e DeQ20: Dois projetos, um caminho para a investigação da competência de escrita*
Otilia Sousa, Patrícia Ferreira, Marina Fuertes, Encarnação Silva, Marta Soares, Andreia Seabra, Ana Paula Vale, Núria Perpétua, Cláudia Silva, Rui Alves, Teresa Jacques Moutinho, Teresa Costa-Pereira, Denilson Matos, Cícero Silva
- 194** *Contributos para a compreensão das expectativas dos estudantes dos CTeSPso caso do CTeSP ISC*
Cezarina Santinho Maurício; Liliete Matias; José Duque Vicente; Ana Filipa Soledade
- 201** *As expressões artísticas na regulação do comportamento em idade pré-escolar*
Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto
- 212** *Materiais Manipuláveis E Aprendizagem Matemática No Âmbito Da Educação Especial*
Elsa Sofia Gaspar Pinto; Isabel Simões Dias; Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues
- RELATOS**
- 227** *No combate ao Coronavírus: recursos e estratégias*
Cátia Magalhães; José Sargento; Ana Berta Alves; Bruno Carraça
- 229** *“EstrelaEduca: recursos educativos para a valorização do Património Natural do Estrela Geopark”*
Magda Fernandes; Hugo Gomes; Emanuel de Castro; Lucas Cezar; Fábio Loureiro
- 231** *Hacia una educación musical positiva: sinergias entre la psicología positiva y la educación positiva*
José Salvador Blasco Magraner; Gloria Bernabé Valero
- 233** *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em Ação na FFCS: o envolvimento dos estudantes da Licenciatura em Serviço Social*
Daniela Monteiro; Catarina Vieira da Silva
- 235** *Health Sensors – Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus+ Science Connect*
Mariana Coimbra; Isabel Allen; Isabel Penteado; Marcelo Hahn; Paulo Simeão Carvalho

- 237** *A revista da escola: a escola em revista*
Pedro Teixeira Pereira
- 239** *El proyecto de innovación docente Voces y letras contra la violencia: imaginarios literarios y creación en videoarte*
Josefa Badía Herrera; Santiago Vicente Llavata
- 241** *Maralfalfa sweet Maralfalfa*
Margarida Rodrigues; Susana Devesa
- 243** *Integrated study of physical phenomena based on modeling and video analysis*
Petronia-Gabriela Moraru; Petrică Moraru
- 245** *Brincar em tempos de pandemia - recursos digitais em contexto de Jardim de Infância*
Diana Martins; Nídia Mesquita; Maria José Gamboa
- 247** *Desenvolvimento de microsferas ferromagnéticas à base de Quitosano para tratamento de efluentes*
Dinis Gabriel Moutinho Vieira; Francisco Castro Alves de Lima; Inês Pereira Desport Coelho; Maria Luís Campos Dias; Anabela Veiga; Paula Figueiredo
- 249** *Interacciones grupales y el desarrollo de la expresión oral en inglés: una experiencia con la plataforma Microsoft Teams en el ámbito de la enseñanza superior*
Lidia Mañoso-Pacheco
- 251** *A Linguística Sistémico-Funcional e a Terapia da Fala*
Marta Filipe Alexandre
- 253** *(Des)Alinhados da Escola - Representações sociais e trajetórias dos jovens face aos desafios e tensões da escola atual*
Célia Cristina Santos Rodrigues
- 257** *A Intervenção Precoce na Infância e o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho: a voz de Educadores de Infância e de Famílias*
Cecília Margarida Azeitona Guilherme; Isabel Simões Dias
- 259** *“Com o porco descobrimos o nosso corpo”: a exploração do corpo humano numa turma de 3.º e 4.º anos*
Carlota Oliveira; Ana Rita Sobreira; Rui Inglês
- 261** *Mediadores promovem o sucesso escolar em Torres Novas*
Luísa Graís Martins; Jorge Salgado Simões
- 263** *Projeto Sentir@Ser – promoção de competências socioemocionais através de mindfulness*
Ana Salomé Almeida de Jesus; Ricardo Pocinho; Cristóvão Margarido; Eva María Torrecilla Sánchez
- 265** *Orquestra de Afectos – Para a valorização da comunicação afectiva através da expressão musical no Jardim de Infância*
Matilde Caldas; Helena Lima; Daniela Leal
- 267** *Da antecipação à análise de respostas dos alunos: uma experiência educativa na formação inicial*
Bárbara Brites dos Santos Crespo; Carolina Tomás Santos Fontes; Natalina José Antunes Batista Patrício; Raquel Sofia Antunes Vieira; Susana Alexandre dos Reis
- 269** *(Re)contos do Oriente: um projeto de escrita*
Fausto Caels; Paula Cristina Ferreira

- 272** *Paulatinamente...o “mindset” e a escrita*
Paula Cristina Ferreira
- 275** *Os museus e a sétima arte no Programa 60+: atividades online em contexto de pandemia*
Ana Catarina Abreu; Matilde Amaro; Cezarina Santinho Maurício; Luísa Pimentel
- 277** *Poesia: arte difícil ou inútil?*
Cristina Nobre
- 282** *As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: o que pensam as futuras educadoras?*
Cátia Mangas Ferreira; Francisco Gil; Rute Rocha
- 284** *Projeto AquaSaverApp*
Carolina Mendes; Filipa Carvalho; Guilherme Amaral; Rafael Pereira; Rafael Pereira; Helena Rosário; Isabel Allen
- 286** *Prevest na ufba: projeto social e educacional para estudantes de baixa renda e o desafio pandemia (aula remota)*
Juracy Marques de Jesus Junior
- 288** *Aprendendo+: um projeto de mentoria sénior para estudantes internacionais*
Luísa Pimentel; Cezarina Santinho Maurício; Isabel Beato; Sónia Cunha; Filomena Carvalho
- 290** *Moodle, Socrative e Zoom Colibri: Articular plataformas para ligarestudante*
Marta Oliveira
- 292** *Comboio de Lata nos trilhos da Inclusão: Práticas Educativas Intergeneracionais em prol da Leitura em Multiformatos*
Alessandra Lopes de Oliveira Castelini; Célia Maria Adão Oliveira Aguiar de Sousa
- POSTERS**
- 299** *O humor gráfico no desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática*
Giselle Azevedo, Luís Menezes, António Ribeiro
- 300** *O perfil do estudante adulto de Língua Estrangeira II*
Maria Gama; Sílvia Espada
- 301** *U.DREAM: Sonhos de liderança comunitária em estudantes de Ensino Superior*
Ana Mouta; Diogo Cruz
- 302** *Protocolo de Educação pelas Emoções - Pós Pandemia*
Sónia Pereira; Ricardo Pocinho; Patricia Fincias
- 303** *Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro em contexto ABP*
Susana Devesa
- 304** *The impact of E-learning in English classes in Higher Education*
Paula Silva
- 305** *Atividades Interactivas no Ensino: Aprendizagem da Biologia, durante a pandemia de COVID-19: percepções dos alunos*
Lídia Serra
- 306** *Jogo educativo para o desenvolvimento sustentável no parque da cidade - Projeto EDUPARK*
Rita Rodrigues; Lúcia lombo; Teresa Neto

Introdução

A X Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE), promovida pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS-PL), decorreu nos dias 28 e 29 de maio de 2021, na ESECS-PL. Contudo, e atendendo à evolução da situação decorrente da pandemia COVID 19, a conferência foi realizada a distância. Teve como objetivo proporcionar a interação e a partilha de experiências e conhecimentos entre profissionais de diversas áreas ligadas à Educação e com interesses multidisciplinares, contribuindo e estimulando a investigação e a prática em Educação. O programa incluiu 4 sessões plenárias, proferidas por investigadores nacionais e internacionais, 2 painéis paralelos, 25 artigos, 33 relatos e 9 posters, selecionados a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 58 elementos da Comissão Científica.

Neste documento, apresentam-se os textos remetidos pelos autores dos artigos, dos relatos e dos posters. Estes textos integram temas inter e transdisciplinares e incidem sobre problemáticas atuais no âmbito da educação em contextos de infância, adolescência e idade adulta e sobre a formação em contexto de trabalho, entre outros. Organizado em três secções, este livro de atas inclui na primeira secção os artigos, na segunda os relatos e, na terceira, os posters. Estes trabalhos versam temas como a aprendizagem e a avaliação em contextos educativos; o desenvolvimento comunitário ou revelam experiências de ensino e aprendizagem na Educação de Infância, no Ensino Básico e no Ensino Secundário ou experiências na formação de professores. Outros textos inserem-se especificamente na(s) Didática(s) e na utilização das Novas Tecnologias em contextos educativos.

Esperamos que este livro de atas possa contribuir para divulgar os avanços e as novas tendências na investigação em Educação e nas diferentes práticas e contextos de ensino e aprendizagem. Agradecemos a todos os que de alguma forma contribuíram e contribuem para a realização e sucesso desta conferência internacional e esperamos que sintam que o tempo despendido tenha sido profícuo.

A Comissão Organizadora

Romain Gillain, Hélia Gonçalves Pinto, Maria Isabel Pinto Simões Dias, Maria Odília de Jesus Almeida Abreu e Dina Catarina Duarte Alves.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2021

Artigos

O encontro da arte digital com a aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino superior em Portugal: uma experiência de interdisciplinaridade

Véronique Delplancq

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

Ana Maria Costa

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

Cristina Amaro Costa

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI e CERNAS

Emília Coutinho

Instituto Politécnico de Viseu, UICISA-E

Isabel Oliveira

Instituto Politécnico de Viseu

José Pereira

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

Patricia Lopez Garcia

Universidad Autónoma de Barcelona, Eurola

Romain Gillain

Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI

Susana Amante

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

Susana Fidalgo

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI

Susana Relvas

Instituto Politécnico de Viseu

RESUMO

Um dos desafios atuais do Ensino Superior (ES) é inovar nas suas práticas, considerando o estudante como ator ativo da sua aprendizagem, na perspetiva das exigências do mercado do trabalho, a sua rápida evolução e a variedade de capacidades requeridas. A criação de narrativas digitais não lineares dinâmicas com o Korsakow 6 revelou ser uma ferramenta poderosa na aprendizagem ativa das línguas estrangeiras (LE): estimula a mobilização de competências em diversas áreas e constitui uma forte motivação para os estudantes do século XXI.

O projeto JASM (Janela aberta sobre o mundo: LE, criatividade multimodal e inovação pedagógica no ES), desenvolvido por uma equipa pluridisciplinar de docentes do ES, utiliza este sistema para produzir curtas-metragens, em francês e inglês, por alunos do curso de licenciatura em Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), tendo por base o percurso de vida e as tradições de imigrantes em Viseu. Recorre a abordagens diversas, de criação e de diferentes modos, com o objetivo de levar os estudantes a desenvolver uma consciência multilíngue e multicultural, num ambiente criativo, colaborativo e interdisciplinar. O recurso às novas tecnologias permitiu prosseguir o trabalho à distância, assegurando a continuidade da produção de conteúdos e o refinamento da qualidade dos documentos.

O artigo problematiza a metodologia adotada, apresenta os resultados em termos de conteúdos produzidos, de aquisição de competências, mas também de avaliação por parte dos alunos e dos docentes.

Palavras-chave: línguas estrangeiras, ensino superior, inovação pedagógica, aprendizagem ativa.

ABSTRACT

One of the current challenges of Higher Education (HE) is to innovate in its practices, considering the student as the active protagonist in his learning, in view of the demands of the labor market, its rapid evolution and the variety of skills required. The creation of dynamic non-linear digital narratives in the Korsakow 6 system is a powerful tool for active foreign language (FL), learning, which requires the mobilization of skills in several areas and constitutes a strong motivation for 21st century students.

The JASM project (Janela aberta sobre o mundo: línguas estrangeiras, criatividade multimodal e inovação pedagógica no ensino superior), developed by a multidisciplinary team of HE teachers, uses this system to produce the stories and short films prepared in English and French, by students of the media studies degree course at the Escola Superior de Educação de Viseu (Viseu Higher School of Education), based on the life path and traditions of migrants from Viseu. This project uses different approaches, of creation and in different ways, in order to lead students to develop a multilingual and multicultural awareness, in a creative, collaborative and interdisciplinary environment. The use of new technologies made it possible to continue working at a distance, ensuring the continuity of progression and the quality of documents.

The article discusses the methodology adopted, presents the results in terms of content produced but also of evaluation by students and teachers.

Keywords: *foreign languages, higher education, pedagogical innovation, active learning.*

INTRODUÇÃO

Um dos desafios da aprendizagem de LE no ES com estudantes cuja formação não é centrada sobre as línguas, é conseguir, num tempo geralmente reduzido, motivar estes alunos a desenvolver competências comunicativas para fins específicos e interculturais, mobilizando competências transversais, na ótica de melhor prepará-los para a realidade da futura profissão.

Neste sentido, a interdisciplinaridade é um fator chave de sucesso na aprendizagem das LE (Altarriba e Kazanas, 2016) e uma estratégia particularmente adaptada às características do contexto em foco. Aliada às novas tecnologias, permite criar uma dinâmica de aprendizagem que propicia o desenvolvimento de competências num ambiente criativo (Delplancq et al., 2018).

A crise sanitária acelerou a urgência de renovar as práticas letivas e obrigou a um olhar diferente sobre a relação aluno-professor-espaco-tempo. Colocou, muitas vezes, o docente no lugar de orientador, de coach, num percurso de aprendizagem conduzido pelo estudante, protagonista ativo na construção das suas competências, atento às exigências de adaptação rápida e de flexibilidade no mundo atual, bem como plenamente consciente da importância do que pode adquirir ao longo da formação para a sua vida profissional. Este processo é altamente integrador e suscita mais motivação mas também mais reflexão, mais preparação por ambas as partes.

O projeto JASM foi desenvolvido nas unidades curriculares (UC) de LE, francês e inglês. Permitiu a um grupo de estudantes do curso de Comunicação Social da ESEV, sob a orientação de docentes de várias áreas científicas, descobrir a riqueza intercultural e linguística da cidade de Viseu, ir ao encontro de imigrantes, mobilizar várias competências e conhecimentos adquiridos em LE em interligação com outras UC essenciais à formação de profissionais de comunicação social, passíveis de proporcionar a manifestação dos talentos criativos dos estudantes ao longo de 3 semestres letivos.

APRENDIZAGEM ATIVA NO ES, ATIVAÇÃO PEDAGÓGICA E FERRAMENTAS DIGITAIS

Conforme o relatado no *Survey report* da *European University Association* (Gaebel et al., 2021), a grande maioria das instituições de ES europeias acredita nos benefícios das ferramentas digitais para o seu público, para acompanhar a transformação do ensino e da aprendizagem. Este documento orientador considera como prioridade estratégica a associação do digital nas suas práticas. Os principais impactos dos avanços tecnológicos são a maior flexibilização do processo e a exigência na revisão dos métodos de trabalho.

Com as novas tecnologias, e respondendo ao modo de vida dos estudantes (*digital natives*), novos

paradigmas apareceram no processo de ensino-aprendizagem. O encontro do ensino com o digital originou novos espaços de trabalho, novas metodologias e novo questionamento sobre o desempenho dos alunos, numa dimensão temporal marcada pelo contínuo devir (Araújo, 2010). As ferramentas digitais mais usadas na sala de aula são o computador, o software associado, telemóveis e suas apps e ambientes virtuais de aprendizagem (Silva et al., 2014). O ambiente de trabalho proporcionado é seguro e motivador para o aprendiz, com repercussões positivas sobre o seu desempenho.

Os suportes multimodais, além de serem extremamente acessíveis, são muito diversificados. Como tal, a escolha das ferramentas adequadas ao público-alvo, aos objetivos da aprendizagem e às condições de trabalho pode tornar-se problemática (Lebrun, Lacelle, 2013). Os recursos digitais devem permitir trabalhar os aspetos linguísticos mas também os culturais e sociais da LE. Devem igualmente proporcionar novas experiências ao aluno, com o uso da LE, conduzindo a uma nova forma de se situar perante as outras culturas (Santos e Ferreira, 2020).

A ferramenta digital escolhida no projeto JASM para produzir o material dos estudantes é o sistema *Korsakow*, uma plataforma para conceber narrativas interativas não lineares. Criada em 2000, é usada por profissionais do audiovisual para produzir filmes e documentários para a *web*. Combina linguagens e elementos da história em vários formatos e elabora deste modo uma narrativa criativa, flexível e original.

Centrar o processo sobre o estudante não é uma preocupação recente, mas, ainda assim, levanta problemas no ES. A aplicação da aprendizagem ativa facilita este re-posicionamento: implica a reorganização das atividades e das relações entre os vários intervenientes, uma vez associada ao digital, ajuda também a promover a autonomia dos estudantes e a autorregulação do progresso (Mendonça, 2019).

Estudos recentes tendem a mostrar que a pedagogia da aprendizagem ativa permite a ativação pedagógica (De Clercq, 2020) caracterizada pela implicação do aluno na sua aprendizagem de um modo mais aprofundado, pela gestão e incentivo das interações em atividades contextualizadas. A aprendizagem ativa favorece a ativação cognitiva: o estudante entra num processo de compreensão, de relacionamento entre os conhecimentos adquiridos e os provenientes de experiências anteriores, impulsionando o exercício do espírito crítico. Deste modo, o aluno evolui ao longo de várias etapas: passivo, ativo, construtivo e interativo.

Várias investigações demonstram os benefícios da ativação pedagógica para o sucesso da aprendizagem e o empenho dos vários atores. Para Normand (2017), a estratégia mais eficaz consiste em associar e estruturar as ideias numa organização mental complexa, com o desenvolvimento de competências cognitivas e o assumir de uma postura reflexiva (Kyriakides, Christoforou e Charalambous, 2013). A informação fixa-se na memória a longo prazo. As estratégias mais utilizadas neste contexto são as dinâmicas de trabalho em pequenos grupos, num ambiente colaborativo, estimulante e interativo, privilegiando o feedback e desenvolvendo trabalhos para uma finalidade claramente enunciada, de caráter prático.

Em 2017, Schneider e Preckel estudaram as variáveis associadas ao desempenho dos estudantes no ES. As conclusões apontam para uma relação forte entre a interação durante o processo de aprendizagem e o aproveitamento na UC. Inclui os estímulos numa aprendizagem significativa, com tarefas exigentes. Os estudantes com melhor desempenho são detentores de um maior grau de autonomia e uma elevada consciência do uso das estratégias de estudo para uma finalidade bem definida.

O ensino das LE no ES não escapa a este questionamento e a estas necessidades de renovar as suas práticas, não só pelas razões óbvias de rápida evolução do mundo envolvente e a obrigação de facilitar a inserção dos estudantes enquanto cidadãos ativos e futuros profissionais de excelência, como também elevar os padrões motivacionais destes alunos e tudo fazer para assegurar que sejam bem-sucedidos.

APRENDIZAGEM POR PROJETO, ENSINO DAS LE NO ES E NARRATIVA DIGITAL

A ativação pedagógica, aplicada ao ensino das LE para fins específicos no ES, é indubitavelmente um bom caminho para melhorar as competências e, conseqüentemente, o desempenho do estudante. Entre os vários exemplos de estudos que comprovam este facto, podemos salientar o artigo de Car-

doso e Chagas (2020).

Neste contexto, a aprendizagem baseada em projetos desenvolve, nos estudantes, habilidades funcionais congruentes com o século XXI e devidamente reconhecidas como indispensáveis para a maioria do público-alvo do ES: pensamento de ordem superior, resolução da questão colocada, aquisição de mais autonomia, comunicação e colaboração, competências mobilizadas quando utilizam uma LE (Sinnayah, Rathner, Loton, Klein, Hartley, 2019). Esta conjugação de recursos permite aos alunos escolher enunciados linguísticos e culturais considerados pertinentes; obriga a praticar a comunicação interpessoal no seio da equipa; aumenta a motivação num processo comunicativo criativo, num jogo de interações construtivas; integra uma componente emocional na aprendizagem (Jaleniauskiene, 2016).

A aprendizagem por projeto deve conduzir a uma realização concreta, conjugada com o desenvolvimento de competências digitais, o espírito criativo e as capacidades de participação e colaboração. Visa também a interdisciplinaridade (Springer, 2018). A comunicação em LE afigura-se indispensável no auxílio do desenvolvimento de um projeto que necessita a mobilização de outras competências (interculturais, multimodais, sociais...).

O recurso aos meios tecnológicos, em prol do desempenho do estudante, é uma constante no ensino atual, tal como o é na aprendizagem baseada em projeto. Em 2017, um estudo realizado por Rahimi e Yadollahi mostrou que o trabalho com plataformas de narrativas digitais online melhora significativamente as competências de comunicação em Inglês LE: verificou-se que os alunos dedicaram mais tempo ao trabalho colaborativo online comparativamente a abordagens similares em moldes mais tradicionais. Outros estudos referem os benefícios da utilização do storytelling sobre as performances estudantis em LE (Cf. Hwang et al., 2016). As conclusões apontam para uma melhoria significativa das competências escritas e orais, da motivação e do pensamento crítico.

As interações construtivas e a cooperação implicam a mudança do papel do professor: confere maior liberdade aos estudantes para estruturarem os seus percursos, procurarem os recursos mais pertinentes e modos de interagirem adequadamente; vai observar, questionar, encorajar, guiar e facilitar a aprendizagem (Normand, 2017). Proporciona condições para a aquisição da autonomia do estudante, mas não o abandona face à aprendizagem.

O PROJETO JASM - ENQUADRAMENTO

O projeto JASM consiste numa experiência de ensino-aprendizagem das LE (francês e inglês) no ES em Portugal, tendo como tema geral o encontro com a diversidade linguística e cultural de uma cidade da Beira Alta, Viseu. Baseia-se nos princípios da aprendizagem ativa, por projeto, assegurando o carácter central da posição do estudante, envolvendo-o num ambiente colaborativo e interdisciplinar de trabalho com o recurso ao digital.

Os estímulos à aprendizagem são de âmbito social, cultural e artístico. Entre as principais competências trabalhadas, podemos destacar as competências linguísticas, comunicativas, culturais, interculturais, sociais, digitais, criativas, analíticas, críticas e de reflexão.

Os estudantes (20) que se voluntariaram frequentavam o 1.º ano da licenciatura em Comunicação Social da ESEV. A experiência decorreu durante 3 semestres (desde o 2.º semestre do ano letivo 2018-19 até ao fim do 2.º semestre 2019-20).

O curso de Comunicação Social visa a formação de profissionais da comunicação para os media e tem como características curriculares oferecer uma formação obrigatória em LE com 12 ECTS, que pode ser complementada com uma opção de 4 ECTS, ao longo dos 4 semestres dos 2 primeiros anos do curso. O plano de estudos contempla também UC de fotografia, arte digital e comunicação intercultural. As saídas profissionais inscrevem-se nas áreas de jornalismo, produção, organização e gestão da informação, comunicação institucional, interna e organizacional.

Na sequência dos efeitos da crise sanitária ocorrida em 2020, o projeto teve necessidade de se adaptar ao regime de ensino instituído, ensino a distância, o que não constituiu qualquer problema, tendo em conta as suas características.

O PROJETO JASM - METODOLOGIA

Em termos metodológicos, além da premente flexibilidade de se adaptar às inevitáveis nuances experimentais, às sugestões que decorrem da participação dos estudantes e aos imprevistos que

surgiram durante o percurso, salientam-se os seguintes critérios:

- solidez da metodologia inscrita nos princípios de ativação pedagógica na aprendizagem por projeto: escolha de um conjunto de atividades e definição do percurso de ensino-aprendizagem centrado no estudante e capazes de proporcionar a evolução das suas competências de modo contextualizado, de acordo com os seus objetivos profissionais e pessoais;
- implementação de um ambiente ativo de trabalho, colaborativo, construtivo, de diálogo entre pares e com os docentes, criativo, motivante e com suportes digitais apropriados;
- definição de um tema atual, interdisciplinar, desafiador, prático, que implicou um trabalho contínuo, no cumprimento do prazo delimitado, de interesse para os estudantes, congregador, mobilizador de competências transversais e um ativador cognitivo complexo;
- seleção do tipo de material a produzir e os formatos de produção, altamente atuais e dinâmicos, concebidos na perspetiva da futura profissão.

Assim sendo, e respeitando os pré-requisitos da aprendizagem ativa por projeto, este contemplou várias etapas, a saber:

- escolha do curso e do prazo de experimentação com os estudantes;
- definição do tema, previamente negociado com os estudantes, com uma finalidade útil capaz de perspetivar produtos modernos suscetíveis de divulgação ampla e diversificada para a comunidade;
- constituição do grupo experimental de estudantes (20) e de subgrupos (com 4 elementos cada um); constituição do grupo de estudantes de comparação (metodologia tradicional);
- apresentação do projeto, num seminário dirigido aos alunos e aos docentes;
- avaliação do nível das LE, oral e escrita, de compreensão e de expressão, de todos os estudantes, através da aplicação de testes em francês e em inglês. As provas foram elaboradas tendo em conta os níveis do QECRL e inspiradas nos testes do DELF, DALF e TOEFL. O tempo de resposta foi controlado para cada bloco de competências. O nível médio em inglês era B2; para o francês escrito, B2 e para o francês oral, A2.

O início dos trabalhos contou com a pesquisa e recolha de informações sobre as nacionalidades presentes em Viseu, na base das estatísticas do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), respetivos países, culturas e estereótipos associados. Cada grupo de estudantes escolheu uma nacionalidade: angolana, bielorrussa, indiana, italiana e ucraniana. Seguiu-se a apresentação oral e escrita, estruturada nas 2 LE, com suporte informático e interativo, dos trabalhos elaborados, à turma e aos docentes.

Para melhor preparar o trabalho no terreno, foi ministrado um seminário, a toda a turma, sobre fotografia e o vocabulário técnico associado ao fotojornalismo, pelo docente da equipa especialista em arte digital. Os contactos dos migrantes foram possíveis graças às redes sociais e alguns foram facilitados pelo Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes. Os encontros foram marcados, presencialmente até a situação sanitária o permitir, e virtualmente a seguir. Após o enquadramento no projeto e solicitação da autorização para publicação do material recolhido, os estudantes entrevistaram os imigrantes sobre a história de vida e tradições. Paralelamente, efetuaram o registo fotográfico dos entrevistados in loco e de objetos tradicionais das suas culturas, trazidos como uma extensão de memória do país de origem. Estes dados foram também trabalhados nas 2 LE e apresentados no molde anteriormente explicitado.

O foco foi então dado aos pormenores mais relevantes das personalidades dos entrevistados e dos seus percursos. A articulação destes aspetos com as tradições imateriais, e associando-lhes objetos tradicionais, permitiram aos alunos elaborar narrativas que deram origem a curtas-metragens realizadas pelos próprios, com as inevitáveis idiosincrasias criativas do jornalismo documental. Posteriormente, foi proporcionado um outro seminário aberto sobre o sistema *Korsakow 6* e as suas prerrogativas representacionais, proferido também pelo docente da equipa especialista das ferramentas digitais.

A avaliação, a meio percurso, foi realizada qualitativamente. Do debate fomentado com a turma toda

resultou uma maior motivação e empenho dos estudantes do grupo experimental, embora tal implicasse uma carga maior de trabalho em relação ao grupo tradicional. Constatou-se, igualmente, que o grupo experimental possuía um alinhamento de ideias extremamente profícuo para a prossecução do trabalho, reiterando a vontade do investimento realizado na colaboração. Simultaneamente, o grupo exteriorizou que o contacto com os imigrantes, além de emocionante foi muito enriquecedor. Os restantes alunos, apesar de reconhecerem o grande interesse desta metodologia, preferiram continuar com uma avaliação mais clássica e uma aprendizagem mais balizada.

No fim da experimentação, e por causa do afastamento social, a avaliação final seguiu também o modelo qualitativo. Os estudantes implicados no projeto sublinharam o interesse da metodologia adotada. Partilharam naturalmente e sem conflitos as tarefas. Por conseguinte, apreciaram a utilização e integração das competências adquiridas ao longo da formação e as atividades desenvolvidas no terreno num trabalho mais amplo, em situação real, para uma finalidade concreta. Em termos de LE, afirmam ter conseguido melhorar as competências de escrita e, sobretudo, a oralidade; facto confirmado pelas docentes de LE durante a avaliação das várias produções expostas. Uma das sugestões curiosas avançadas pelos estudantes foi a possibilidade de replicar o projeto, assegurando-lhe ainda mais margem à criatividade.

A avaliação realizada pelas docentes de LE foi também extremamente satisfatória. Assistiu-se a uma mudança significativa da dinâmica na aprendizagem, com estudantes muito empenhados, interessados, sempre disponíveis, implicados, mais autónomos, criativos e com vontade efetiva de aprender e de concretizar um trabalho com qualidade. Esta metodologia requer muito mais trabalho de apoio, de disponibilidade, de interações mais individualizadas e de correções, assim como mais flexibilidade para se adaptar rapidamente às necessidades e às circunstâncias.

Foi criado um site, aglutinador de todo o trabalho efetuado, consagrado ao projeto (<https://www.esev.ipv.pt/jasm/>). No separador dedicado à divulgação, encontra-se apenas um *K-film*, realizado com o sistema *Korsakow* (<https://www.esev.ipv.pt/jasm/?divulgacao>), resultante das démarches dos estudantes ao longo do projeto. Cumulativamente, a organização de uma exposição e um *e-book* estão em via de concretização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS

A experiência pedagógica de ensino-aprendizagem de LE, relatada neste artigo, pretende mostrar que, no ES, a aprendizagem por projeto constitui uma real ativação pedagógica para estudantes de cursos cuja formação não é especificamente vocacionada para as LE e, indubitavelmente, oferece uma alternativa válida aos métodos tradicionais.

As competências linguísticas conjugadas com as competências culturais e interculturais estão trabalhadas de modo integrado com competências transversais, vitais para cidadãos competitivos, numa ótica de os preparar para o mercado de trabalho. As estratégias delineadas, em parceria com os estudantes, asseguraram a aquisição da autonomia, criatividade, raciocínio, olhar crítico e uma maior responsabilidade na aprendizagem. Promoveram ainda capacidades diversas, nomeadamente em termos comunicacionais, inerentes à elaboração e exposição de um trabalho com uma dimensão consequente, com projeção sobre a comunidade.

A utilização de recursos educacionais múltiplos, nomeadamente ferramentas digitais, adequadas à natureza estrutural do projeto, ajudou na renovação de práticas e na motivação dos aprendizes. Denotou-se, claramente, o aumento do empenho, da curiosidade, do protagonismo estudantil e, consequentemente, a melhoria das performances.

O papel do docente, em consequência, evoluiu: transitou de elemento centralizador para orientador, um mentor do processo de aprendizagem, com mais disponibilidade e mais apoio, não obstante, a crise sanitária, tenha impulsionado a transição do ensino híbrido para o ensino a distância, na alternância síncrona e assíncrona.

Os resultados animadores alcançados dão-nos alento para impulsionar um novo estudo, mais abrangente e com mais estudantes, ajustado a uma avaliação quantitativa da evolução do nível de língua do grupo experimental em relação ao grupo tradicional, tendo por referência ainda mais abertura em relação ao tema do projeto e ao trabalho com profissionais exteriores ao ambiente académico, eventualmente potenciais empregadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarriba, J., & Kazanas, S. A. (2016). An interdisciplinary approach to foreign language learning: Myths and strategies for success [Review of the book *Becoming fluent: How cognitive science can help adults learn a foreign language*, by R. Roberts & R. Kreuz]. *PsycCRITIQUES*, 61(3).
- Araújo, U. (2010). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *ETD Educação Temática Digital*, 12, 31–48. Acedido em 2 de fevereiro, 2021, em <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>
- Cardoso, P., Chagas, L. (2020). Aprendizagem colaborativa no Ensino Superior: uma experiência em língua estrangeira na área do Turismo. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 3(2), 97-106.
- Delplancq, V., Costa Lopes, A.M., Rego, B., Fidalgo, S., & Relvas, S. (2018). *Use of cyberspace resources for foreign language learning in higher education*. In *EDULEARN18 Proceedings*, Palma Mallorca, Spain, (pp. 0452-0458).
- De Clercq, M. (Dir.) (2020). *Oser la pédagogie active: quatre clefs pour accompagner les étudiants dans leur activation pédagogique*. Les Cahiers du LLL, 13.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association absI.
- Hwang, W. Y., Shadiev, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L., & Lin, Y. C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29, 215–241.
- Jaleniauskiene, Evelina. (2016). Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL Curriculum. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 232. 265-275. 10.1016/j.sbspro.2016.10.014.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2013). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, 2, 107-117.
- Mendonça, Z. G. C. (2019). Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: considerações sobre Problemas, Projetos e Instrução. *Educação, Psicologia e Interfaces*, 2(3), 57-70.
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif: une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5.
- Rahimi, M, Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education*, 4(1), 1285531. Acedido em 4 de fevereiro, 2021, em <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1285531>.
- Santos, C. F., Ferreira, C. C. (2020). Era multimodal e tecnológica: que recursos utilizar no ensino de línguas estrangeiras/adicionais ? *LínguaTec*, 5(2), 149- 168.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Silva, B., Araújo, A., Vendramini, C., Martins, R., Piovezan, N., Prates, E., Dias, A., Almeida, L., & Joly, M. (2014). Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 7(1), 3-18. Acedido em 2 de fevereiro, 2021, em <https://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/424>.
- Sinnayah, P., Rathner, J. A., Loton, D., Klein, R., & Hartley, P. (2019). A combination of active learning strategies improves student academic outcomes in first-year paramedic bioscience. *Advances in physiology education*, 43(2), 233– 240.
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). Acedido em 8 de fevereiro, 2021, em <http://journals.openedition.org/ripes/1336>

Ensino de Línguas Estrangeiras Baseado em Projeto: o Recurso ao Vídeo na Co- -Construção de Saberes de Alunos de Marketing

Maria José Antunes

Instituto Politécnico de Viseu

Susana Amante

Instituto Politécnico de Viseu

Magdalena Dygala

Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities

İlkay Gökçe

Ege University School of Foreign Languages

RESUMO

No âmbito do projeto 'Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World' foram desenvolvidas várias atividades com alunos do 1º ano do curso de licenciatura em Marketing do Instituto Politécnico de Viseu, em Portugal. O projeto resulta de uma colaboração internacional com alunos do ensino superior de Radom, na Polónia, teve a duração de 1 semestre letivo e o seu principal objetivo foi o de dotar os alunos da licenciatura em Marketing de ferramentas linguísticas que permitam melhorar o seu desempenho profissional uma vez no mercado de trabalho. Uma das atividades solicitadas foi a elaboração de um vídeo. Cada grupo de alunos selecionou uma empresa portuguesa/polaca/turca e recolheu informação acerca da mesma. Os tópicos abordados foram: quem a fundou, quando, como, com que propósito, quais os produtos ou serviços que comercializa, qual a sua vantagem competitiva, entre outros. Posteriormente, cada grupo elaborou um vídeo com a informação recolhida com a duração aproximada de 5 minutos. Os vídeos continham desde imagens, a depoimentos dos gestores das empresas selecionadas, passando por citações relevantes até testemunhos de atuais funcionários. Uma das principais conclusões do estudo foi a de que o recurso ao ensino por projeto fazendo uso das novas tecnologias torna a aprendizagem mais motivadora e significativa, e que esta cooperação quebrou fronteiras, construiu pontes de diálogo e gerou partilha de conhecimento entre os vários intervenientes.

Palavras-chave: Autenticidade; inglês para fins específicos; co-construção de conhecimento; uso de tecnologia em sala de aula; prática reflexiva.

ABSTRACT

Within the scope of the 'Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World' project, several activities were developed with 1st year students of the Marketing degree course at the Polytechnic Institute of Viseu, in Portugal. The project results from an international collaboration with higher education students from Radom, Poland, lasted for 1 academic semester and its main objective was to provide college students of Marketing with linguistic tools to improve their professional performance. once in the job market. One of the activities requested was the making of a video. Each group of students selected a Portuguese/Polish/Turkish company and collected information about it. The topics covered were: who founded it, when, how, for what purpose, what products or services it markets, what its competitive advantage is among other issues. Subsequently, each group produced a video with the information collected with an approximate duration of 5 minutes. The videos contained images ranging from testimonials from the managers of the selected companies, through relevant quotes to testimonials from current employees. The main conclusion of the study was that the use of project-based teaching methodology combined with new technologies makes learning more motivating and meaningful, and that this cooperation

has broken boundaries, building bridges among all.

Keywords: *Authenticity; English for specific purposes; knowledge building; use of technology in the classroom; reflective practice.*

INTRODUÇÃO

A globalização possibilita uma enorme variedade de trocas de experiências rápidas, e, pela possibilidade de exposição a outras culturas, liberta a mente e estimula a criatividade. A língua inglesa é, frequentemente, a ponte entre as diversas nacionalidades, permitindo uma comunicação eficaz, não só no mundo da anglofonia, enquanto língua materna, mas também no espaço global, através do uso da mesma como meio de comunicação e veículo de modos e costumes. As competências em línguas e culturas estrangeiras adquirem, desta forma, um papel fundamental, tanto para o normal funcionamento da comunidade, como para o sucesso da comunicação empresarial a nível internacional (Da Costa, 2019). Sendo os nossos alunos futuros profissionais de marketing que terão o mundo como o seu local de trabalho e sabendo que os alunos se empenham mais ou menos consoante a motivação dos seus professores e através do grau de desafio que determinada atividade apresenta (Nieragden, 2000), entendemos que era fundamental proporcionar-lhes a possibilidade de desenvolverem um conjunto de atividades com alunos de outras universidades, de outros países, nomeadamente com a Polónia e a Turquia. Estas atividades originaram o projeto internacional ‘Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World’.

OBJETIVOS

O objetivo principal do projeto ‘Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World’ foi o de dotar os alunos de ferramentas linguísticas que lhes permitissem vir a ter mais sucesso académico no presente e um maior sucesso profissional no futuro e que os alunos tivessem um papel ativo na construção do conhecimento, praticassem a língua inglesa com alunos de outra nacionalidade, em contextos reais, e que partilhassem os saberes adquiridos com todos os envolvidos no projeto. Estas atividades foram desenvolvidas pelos alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Marketing do Instituto Politécnico de Viseu, durante um semestre letivo, em colaboração com os alunos do ensino superior de Radom, na Polónia e com os alunos do ensino superior de Ízmir, na Turquia. Este artigo foca-se na segunda tarefa proposta, a elaboração de um vídeo em grupo que foi depois partilhado na página do Facebook do projeto.

METODOLÓGIA

Para responder às necessidades dos nossos alunos, optámos por seguir a metodologia de projeto. Este tipo de abordagem permite que alunos e professores possam atingir os seus objetivos através da partilha de saberes e da co-construção do conhecimento (Almulla, 2019 e Basturkmen, 2019). Ao fazermos este levantamento prévio de necessidades e ao centrarmos o ensino nos alunos, obtemos resultados mais profícuos, pois as atividades linguísticas e discursivas são pensadas para aquele grupo específico de alunos (Malicka, Guerrero & Norris, 2019). Recentemente, o uso da metodologia de projeto foi considerado um dos métodos mais eficazes no ensino das mais variadas temáticas (Navy et al, 2019). Uma das tarefas propostas no projeto desenvolvido foi a elaboração de um vídeo por cada um dos grupos. Os alunos selecionaram uma empresa portuguesa/polaca/turca e recolheram a informação necessária acerca da mesma. Os tópicos abordados foram: quem a fundou, quando, como, com que propósito, quais os produtos ou serviços que comercializa, qual a sua vantagem competitiva, quais as suas estratégias de marketing, etc. Posteriormente, cada grupo elaborou um vídeo com a informação recolhida com a duração aproximada de 5 minutos. Os vídeos continham desde imagens, a depoimentos dos gestores das empresas selecionadas, passando por citações relevantes até testemunhos de atuais funcionários. Os vídeos foram gravados com recurso ao uso de *smartphones* em locais silenciosos que permitiram, posteriormente, a perfeita audição da narração efetuada por cada elemento do grupo. Os alunos recorreram ao *moviemaker* para editar os vídeos.

PARTICIPANTES

Este projeto teve a participação de duas docentes do Instituto Politécnico de Viseu e dos alunos do

primeiro ano da Licenciatura de Marketing da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, em Portugal, de uma docente e dos alunos do primeiro ano da Licenciatura de Filologia Inglesa da Universidade de Tecnologia e Humanidades Kazimierz Pulaski, em Radom, na Polónia, e de uma docente e dos alunos do primeiro ano da Licenciatura em Aconselhamento e Orientação Psicológica, da Escola de Línguas Estrangeiras da Universidade Ege, em Ízmir, na Turquia. O estudo desenvolveu-se durante o segundo semestre do ano letivo 2019/20, em plena crise pandémica, e focou-se na qualidade das trocas comunicacionais entre os alunos portugueses e os alunos polacos e turcos acima mencionados. A turma da licenciatura de marketing, no Instituto Politécnico de Viseu, era composta por 64 alunos, 30 dos quais do género masculino e 34 do género feminino. Foram constituídos 17 grupos, 2 deles compostos apenas por alunos estrangeiros, nomeadamente, de Montenegro, do Brasil e da Holanda que, à data, estavam a estudar no Curso de Marketing ao abrigo do programa de mobilidade internacional Erasmus+. O nível de inglês dos alunos, no geral, era B1, sendo que pelo que nos foi dado perceber pela interação em sala de aula e posteriormente nas aulas online, a performance dos alunos melhorava substancialmente quando as atividades eram efetuadas em grupo.

RECOLHA DE DADOS

O projeto ‘Stepping up to Global Challenges (SGC): Empowering Students across the World’ era composto por um conjunto de atividades que permitiram aos alunos desenvolver as suas competências linguísticas e melhorar a sua performance comunicacional. O tema do projeto foi o empreendedorismo. A primeira atividade desenvolvida foi a seleção de uma imagem e de uma citação que teria de ser postada na página do Facebook do projeto para posteriormente ser comentada por cada um dos grupos portugueses, polacos e turcos. O critério de avaliação desta tarefa foi a qualidade, assertividade e profundidade dos comentários efetuados por cada grupo. Esta primeira tarefa permitiu aos vários grupos dos vários países começarem a interagir uns com os outros e a comunicar entre eles num ambiente de cooperação que se veio a mostrar muito frutífero. A segunda tarefa foi a elaboração de um vídeo de curta duração acerca de um empreendedor português ou empresa portuguesa escolhida pelo próprio grupo. Os tópicos abordados foram: quem a fundou, quando, como, com que propósito, quais os produtos ou serviços que comercializava, qual a sua vantagem competitiva, quais as suas estratégias de marketing, entre outros. Posteriormente, cada grupo elaborou um vídeo com a informação recolhida com a duração aproximada de 5 minutos. Os vídeos continham desde imagens, a depoimentos dos gestores das empresas selecionadas, passando por citações relevantes até testemunhos de atuais funcionários. Os vídeos foram gravados com recurso ao uso de smartphones em locais silenciosos que permitiram, posteriormente, a perfeita audição da narração efetuada por cada elemento do grupo. Os alunos recorreram ao moviemaker para editar os vídeos. Esta tarefa foi o foco deste estudo. A terceira e última tarefa foi uma reunião via Skype entre os diferentes grupos dos vários países. Todas estas atividades nos permitiram recolher informação relevante que mais tarde nos possibilitou perceber melhor as dificuldades linguísticas dos nossos alunos, a maneira como superam essas mesmas dificuldades e a importância da aprendizagem através de projeto. A primeira atividade e a terceira serão objeto de um estudo futuro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Recorremos a diversas estratégias de modo a triangular os dados e obter resultados fiáveis. Começamos por analisar a produção oral dos alunos de cada um dos 17 vídeos e após examinarmos a mesma procedemos à codificação por categorias dos tópicos comuns. Analisámos depois de que forma os mesmos se interligavam entre si e como é que o tema geral, o empreendedorismo, se relaciona com a educação, a criatividade, a forma de resolver problemas ou o insucesso. Outra etapa da análise foi o levantamento dos erros mais comuns cometidos pelos alunos de modo que pudessem ser pensadas e aplicadas estratégias que levassem à melhoria do uso da língua por parte dos alunos a curto prazo. A codificação aberta permitiu-nos definir as categorias que mais tarde nos permitiram chegar aos resultados que apresentamos a seguir. O processo de codificação não é uma tarefa linear, é um processo complexo e controverso e que levanta sempre muitas questões entre os diversos investigadores, mas uma vez que a codificação foi o resultado de uma discussão exaustiva entre todas as autoras deste estudo consideramos que o agrupamento das categorias foi otimizado. As principais categorias encontradas foram: «*Educating towards entre-preneurship*», «*Innate qualities that predispose entrepreneurship*», «*Entrepreneurship as translating ideas into action or as a journey or a tasking steps to great achievements*», «*Entrepreneurship as creativity, innovation and problem solving*»

e «*Entrepreneurship as a social and political phenomenon*». A propósito da categoria «*Educating towards entrepreneurship*» Podemos ler o seguinte comentário relativo ao vídeo do grupo 1 «*As Paul Freire said “Education does not change the world, it changes the people who are going to change the world”.*» (cf. vídeo acerca da modelo Sara Sampaio). No que diz respeito à comunicação em língua estrangeira, o uso da língua em contextos reais com colegas de outros países potencia a aprendizagem (Hung, Keppell & Jong, 2004). No decorrer da análise dos vídeos elaborados pelos diversos grupos confirmámos a importância da categoria «*Innate qualities that predispose entrepreneurship*», por exemplo, quando lemos nos comentários ao vídeo acerca do Cristiano Ronaldo: «*Cristiano Ronaldo is an example of strength, determination and courage that shows that when you want and when you fight you get everything!*», «*using his talent brought success.*» (cf. vídeo acerca do jogador de futebol Cristiano Ronaldo). A categoria «*Entrepreneurship as translating ideas into action or as a journey or a tasking steps to great achievements*», comprova o facto de que a aprendizagem por projeto pode ser o motor de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, do trabalho em equipa e do desenvolvimento das diversas capacidades emocionais, nomeadamente a negociação, uma vez que a tomada de decisões tem que ser sempre consensual, feita pelo grupo (Baillie & Fitzgerald, 2000). Este tipo de aprendizagem permite aos alunos adquirirem naturalmente competências que os irão ajudar futuramente, a nível profissional, tais como a independência, a cooperação e o sentido de responsabilidade (Mulvey & Klein, 1998). Um exemplo disto é uma das frases patentes no vídeo do grupo 3 é «*I felt I could do everything*» (cf. vídeo acerca da fundadora do Grupo Your Sara do Ó). A criatividade é vista como uma das possíveis soluções para muitos dos problemas tecnológicos que afetam o mundo pois potencia o pensamento crítico e desenvolve a flexibilidade mental (Broch, Breschiliare & Barbosa-Rinaldi, 2020). Uma das categorias definidas durante a investigação foi «*Entrepreneurship as creativity, innovation and problem solving*», devido aos inúmeros comentários positivos acerca da importância da criatividade feitos pelos alunos dos vários grupos aos diversos vídeos, a título de exemplo: «*Creative idea, enjoyed your video about Caito*», «*Wow! Fantastic idea. Hats off, girls*», «*Absolutely inspirational*» (cf. vídeo acerca do criador do Chilli Beans, Caio Maio). O processo de ensino aprendizagem é mais profícuo quando os alunos e os professores interagem num ambiente de projeto, multidisciplinar, onde ambos se sentem motivados em solucionar um problema através de atividades que consideram significativas (Mahanal, Darmawan, Corebima, & Zubaidah, 2010). Daí a importância do formato do programa curricular e dos conteúdos definidos em cada instituição do ensino superior. (Salehudin, Sarimin, Steven, Rondonuwu & Safiah, 2020). Sendo uma competência de cariz pragmático, o empreendedorismo desenvolve-se com mais facilidade em ambientes reais, autênticos, e a aprendizagem por projeto permite fazê-lo, desde logo, possibilitando que os alunos atinjam os resultados desejados mais rapidamente, pois eles sentem que são eles a criar o seu próprio conhecimento, como podemos constatar no vídeo do grupo 17 «*Whoever sows, reaps, whoever shares, receives*» (cf. vídeo acerca do fundador da Delta Cafés de futebol Rui Nabeiro) ou no vídeo acerca da Cristina Ferreira, «*Most of the time, the path is hard and complicated, but when you reach your goal you realize that everything you have passed was worthy*» (cf. vídeo acerca da apresentadora de televisão Cristina Ferreira) e que nos levou a definir a categoria «*Entrepreneurship as a social and political phenomenon*». Salientamos a diversidade de nomes selecionados pelos alunos, do facto dos 17 grupos terem optado por falar de empreendedores de quadrantes tão diferentes como o mundo da televisão (Cristina Ferreira) ou o universo do futebol (Cristiano Ronaldo), do mundo empresarial (Rui Nabeiro) ou do universo financeiro (António Horta Osório). Homens, mulheres, novos, velhos, que começaram do nada, que descendem de famílias abastadas, que tiveram uma ideia nova, que prosseguiram o caminho travado já há anos pela família. De acordo com a análise dos vídeos dos vários grupos e com os comentários que os colegas dos outros grupos fizeram concluímos que a aprendizagem por projeto se revela um processo estimulante para os alunos e também para os professores que assumem um papel de orientadores, veículos de aprendizagens que se revelam motivadoras. Durante a apresentação/defesa dos vários projetos, o grupo 6 salientou o facto da pesquisa toda efetuada relativamente ao empreendedor Rui Nabeiro lhes ter dado uma motivação extra para futuramente tentarem vir, eles também, a ser empreendedores. O grupo 8 aquando da defesa do seu projeto mencionou que o vídeo foi a componente mais estimulante que realizaram, pois, inicialmente tinham definido um guião, mas depois devido à distância física entre os membros do grupo tiveram que o adaptar por forma a conseguirem elaborar um vídeo com a mesma qualidade ou mais que aquela que o vídeo teria caso tivesse sido feito presencialmente. A maioria dos grupos, aquando da apresentação, referiu que o trabalho em grupo, por projeto, com a orientação das docentes é uma mais-valia para a aquisição de conhecimentos. Os resultados observados demonstram a eficácia da metodologia adotada na prossecução dos objetivos de aprendizagem previamente definidos e um incremento na qualidade da relação professor aluno (Salvador, 2019).

CONCLUSÃO

Concluimos que o recurso às novas tecnologias torna a aprendizagem mais motivadora e significativa, e que a intercomunicação produz conhecimento e proximidade não só no seio do grupo, mas entre os diversos grupos nacionais e estrangeiros, quebrando-se desta forma fronteiras e construindo pontes de diálogo e de cooperação. Neste estudo, analisámos como é que os alunos do primeiro ano da Licenciatura em Marketing do Instituto Politécnico de Viseu reagiram ao ensino de línguas por projeto, analisámos as escolhas efetuadas individualmente e em grupo, as suas principais dificuldades linguísticas, o seu interesse e o nível de motivação para colaborar e partilhar saberes com colegas de outros países. A aprendizagem de uma língua deve ser feita da forma mais natural possível e o ensino por projeto permitiu que os alunos praticassem a língua em contextos de grupo, cooperando com alunos de outros países, fazendo uso da língua inglesa como forma de comunicação. O objetivo de uma comunicação eficaz é a resolução de um problema através da compreensão de uma ideia da forma mais correta e célere possível, pelo que o recurso à metodologia de projeto e ao uso de atividades variadas na sala de aula se releva altamente eficaz na aquisição de novos conteúdos (Lin, 2019). O ensino de línguas para fins específicos permite o foco no aluno, nas necessidades individuais de cada pessoa, recorrendo às experiências prévias que o aluno teve e ao conhecimento que já possui. Devemos, portanto, sublinhar essas diferenças, trazendo-as para a sala de aula de e potenciando-as sempre que possível. Todos aprendemos com as experiências dos outros. É essa diversidade que nos enriquece. Gostaríamos, por fim, de salientar que este projeto foi iniciado em fevereiro de 2020, pouco antes da pandemia provocada pelo COVID19 se instalar em Portugal e o ensino passar a ser ministrado à distância e que, apesar disso, os alunos superaram-se e superaram as nossas expectativas pois foram capazes de se reinventar e realizar um projeto que sendo inicialmente um trabalho de grupo presencial, olhos nos olhos, teve que passar a ser um trabalho feito online, com todas as dificuldades que isso representou. Os alunos souberam fazer uso das novas tecnologias, das redes sociais e das plataformas digitais por forma a apresentar um produto final completo e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05583/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Investigação em Serviços Digitais (CISeD) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, D.; Donham, R. & Bernhardt, S. (2011). Problem-Based Learning. In *New Directions for Teaching and Learning*, no. 128, pp. 21-29.
- Almulla, M. A. (2019). The Efficacy of Employing Problem-Based Learning (PBL) Approach as a Method of Facilitating Students' Achievement. *IEEE Access*, 7, 146480-146494.
- Baillie, C., & Fitzgerald, G. (2000). Motivation and attrition in engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 25(2), 145-155.
- Basturkmen, H. (2019). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, 52(3), 318-330.
- Broch, C., Breschiliare, F. C. T., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25(2), 257274.
- Da Costa, E. P. (2019). O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira.
- Díaz, P. & Ioannou, A. (2019). Learning in a Digital World: An Introduction. In Díaz, P.; Ioannou, A.; Bhagat, K. & Spector, J.M. (eds.). *Learning in a Digital World: Perspective on Interactive Technologies for Formal and Informal Education*. Singapore: Springer, pp. 1-12.
- Fontaine, L. (2013). Introduction: Choice in Contemporary Systemic Functional Theory. In Fontaine, L.; Bartlett, T. & O'Grady, G. (eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-12.
- Halliday, M. (1976). A Brief Sketch of Systemic Grammar. In Kress, G. (ed.). *Halliday: System and Function in Language. Selected Papers*. Oxford University Press, pp. 3-6.
- Hung, H. K. V., Keppell, M. J., & Jong, S. Y. M. (2004). Learner as producers: Using project-based

learning to enhance meaningful learning through digital video production.

- Lin, S. M. (2019). The Practice Research of Flipped-Classroom Combined Mobile Action Learning in International Marketing Management Course. In Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and ELearning (pp. 73-78).
- Long, M. (2005). Second language needs analysis. Cambridge University Press.
- Mahanal, S., Darmawan, E., Corebima, A. D., & Zubaidah, S. (2010). Pengaruh Pembelajaran Project Based Learning (PjBL) pada Materi Ekosistem terhadap Sikap dan Hasil Belajar Siswa SMAN 2 Malang. *BIOEDUKASI*, 1(1).
- Malicka, A., Gilabert Guerrero, R., & Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, 23(1), 78-106.
- Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. *Organizational behavior and human decision processes*, 74(1), 62-87.
- Navy, S., Edmondson, E., Maeng, J., Gonczi, A., & Mannarino, A. (2019). How to Create Problem-Based Learning Units. *Science and Children*, 56(5), 68.
- Nieragden, G. (2000). Book Review: Now Read On: A Course in Multicultural Reading. *Language and Literature*, 9(4), 377-379.
- Salehudin1a, M., Sarimin2b, D. S., Steven, R. H., Rondonuwu2c, M. Y., & Safiah3e, I. (2020). Using Instagram to support creative learning and project-based learning.
- Salvador, A. B., & Ikeda, A. A. (2019). The use of active learning methods in MBA marketing. *CADERNOS EBAPE. BR*, 17(1), 129-143.
- Schwandt, T.A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (eds). *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 189-213.

Humor na formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais

Luís Menezes

Politécnico de Viseu e CI&DEI, menezes@esev.ipv.pt

Isilda Menezes

Agrupamento de Escolas Grão Vasco, isildamenezes67@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta um estudo com três futuras professoras (FP) de Matemática dos anos iniciais (Pré-Escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), no início da sua formação, com o objetivo de conhecer: se sentem que têm sentido de humor e se o valorizam nos outros; se tiveram professores de Matemática que faziam uso do humor; se consideram o ensino da Matemática compatível com a utilização de humor; como lidam e apreciam tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico. A análise de dados, recolhidos por questionário com perguntas de resposta aberta, e resoluções de uma tarefa, permite concluir que as FP sentem que têm sentido de humor e valorizam-no nos outros. Embora não tenham tido professores que fizessem uso do humor para ensinar Matemática, pensam que ele pode ser um instrumento valioso para o ensino da disciplina, por criar bom ambiente de sala de aula, chamar a atenção dos alunos sobre conceitos matemáticos e facilitar a comunicação entre os alunos. A tarefa proposta, baseada em humor gráfico, foi bem acolhida pelas FP, considerando que ela tem potencialidades didáticas.

Palavras chave: Humor, Matemática, Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This paper presents a study with three future mathematics teachers (FT) from the early years (pre-school and elementary education), at the beginning of their training, with the aim of knowing: if they feel they have a sense of humour and if they appreciate it in others; if they had mathematics teachers who used humour; if they consider mathematics teaching compatible with the use of humour; how they appreciate mathematical tasks based on graphic humour. The analysis of the data collected through a questionnaire with openended questions and resolutions to a task leads us to the following conclusion: The FT feel that they have a sense of humour and appreciate it in others. Although there were no teachers who used humour to teach mathematics, they feel that it can be a valuable tool for teaching the subject as it creates a good class atmosphere, draws students' attention to mathematical concepts, and facilitates communication among students. The proposed task based on graphic humour was welcomed by the FT, considering that it has didactic potential

Key words: Humour, Mathematics, Pre-service teacher training

INTRODUÇÃO

A Didática da Matemática procura, incessantemente, os melhores métodos para promover um ensino de qualidade desta disciplina escolar, que frequentemente é associada a cenários de ansiedade, de dificuldade e de insucesso dos alunos. Nesta demanda, a investigação tem vindo a consolidar algumas ideias sobre o que inclui este tipo de ensino da Matemática (Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2014; Cobb, 2000; Maass, Cobb, Krainer, & Potari, 2019; Mata-Pereira, & Ponte, 2019). Uma ideia basilar diz respeito ao ambiente de sala de aula, que deve ser positivo, motivador e agradável para os alunos. Ambientes de aprendizagem tensos e que não envolvem ativamente os alunos na aula conduzem, habitualmente, a fracos resultados escolares.

Uma segunda ideia prende-se com a natureza das tarefas matemáticas que são propostas, que devem ser desafiantes e terem a capacidade de gerar nos alunos atividade matemática rica, ou seja, que envolva um conjunto de conceitos matemáticos (que se pretendem ensinar) e que promova o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, de comunicação e de raciocínio. Uma terceira

ideia, relacionada com a anterior, tem a ver com a utilização de recursos/materiais didáticos que representem ideias matemáticas, que apoiem as tarefas matemáticas e que facilitem a compreensão matemática. Uma quarta ideia para o ensino da Matemática relaciona-se com as interações comunicativas que se podem gerar numa aula, a partir da atividade dos alunos desencadeada pela realização de tarefas matemáticas. O discurso de sala de aula, oral e escrito, é fundamental para a aprendizagem dos alunos dado que o nosso pensamento e o nosso conhecimento são fortemente verbais.

Algum tipo de humor, nomeadamente o gráfico, tem condições de cumprir as quatro ideias anteriormente apresentadas, dado que este ajuda a criar bons ambientes de sala de aula, diminuindo o stress e motivando os alunos para a aprendizagem (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2011; Martin, & Ford, 2018), pode ser usado para desenhar tarefas matemáticas desafiantes, envolvendo recursos didáticos variados (Flores, & Moreno, 2011; Menezes et al., 2017) e facilita a comunicação porque convida à descrição das situações apresentadas e à discussão de ideias matemáticas.

Apesar destes benefícios do humor, a investigação revela que os professores ao mesmo tempo que valorizam o humor, tanto em termos pessoais como profissionais, no ensino recorrem a ele de uma forma não planeada e pouco focada nos conteúdos escolares, o que faz com que ele contribua para criar um bom ambiente de sala de aula, mas se torne pouco relevante na aprendizagem dos conteúdos escolares (Bakar, 2019; Lovorno, & Holaway, 2015). Este tipo de utilização do humor por parte do professor, muito dependente do seu sentido de humor e do seu estado de espírito, coloca questões à formação de professores de Matemática.

Neste enquadramento, estudamos três futuras professoras (FP) que estão a iniciar um curso de Educação Básica de uma instituição de ensino superior portuguesa, procurando conhecer: se sentem que têm sentido de humor e se o valorizam nos outros; se tiveram professores de Matemática que faziam uso do humor; se consideram o ensino da Matemática compatível com a utilização de humor; como lidam e apreciam tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico.

METODOLOGIA

Este estudo tem uma natureza qualitativa, dado que os dados têm essa característica, e interpretativa, porque se procura compreender as perspetivas sobre o humor no ensino de três jovens futuras professoras que irão ensinar Matemática nos anos iniciais (entre a Educação Pré-Escolar e o 2.º ciclo do Ensino Básico). As três jovens, com os pseudónimos de Valéria, Maria e Renata têm idades entre os 18 e os 20 anos, estando a iniciar a frequência de um curso de Educação Básica (licenciatura de 3 anos) de uma instituição de ensino superior pública do norte de Portugal. Foram escolhidas de entre 45 estudantes por serem comunicativas.

A recolha de dados resulta da aplicação de um questionário inicial com perguntas de resposta aberta, que incluíam pedidos de justificação, sobre o valor didático de tiras humorísticas sobre a Matemática. Depois disso, foram recolhidas resoluções de tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico (Menezes et al., 2020). Complementarmente, foi realizada uma entrevista para esclarecer alguns aspetos.

A análise de dados utiliza procedimentos metodológicos da análise de conteúdo de dados qualitativos (Bardin, 2009). Nesta análise elegeram-se as seguintes categorias:

- (i) Humor e sentido de humor;
- (ii) Humor no ensino da Matemática;
- (iii) Tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico.

RESULTADOS

Os resultados estão organizados em três secções:

- (i) Humor e sentido de humor;
- (ii) Humor no ensino da Matemática; e
- (iii) Tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico.

HUMOR E SENTIDO DE HUMOR

As três jovens FP associam o humor ao “engraçado”, ao “caricato”, ao “cómico” e à “boa disposição”. Todas as FP consideram que têm sentido de humor: “considero-me uma pessoa com sentido de

humor porque sou uma pessoa bem-disposta, aprecio situações cômicas e sou capaz de fazer com que os outros se divirtam” (Renata). Contudo, Valéria refere que os outros podem ter uma opinião diferente da sua:

Eu considero-me uma pessoa com humor, no entanto outras pessoas podem não considerar o mesmo de mim. Gosto sempre de tentar ver o lado positivo da situação e fazer “graças” com qualquer situação que ocorra até porque o recurso ao humor ajuda-me a superar algumas situações e na época em que eu estava no secundário muitas vezes ajudava-me a perceber matéria. Bastava associar a matéria a algo divertido ou a uma situação caricata e quando fosse precisa essa matéria lembrava-me dessa situação e a matéria surgia na minha cabeça. (Valéria)

Tal como Valéria, Maria vê no humor uma ferramenta para superar situações difíceis do dia a dia e também como uma estratégia de aprendizagem para “aprender conceitos” e “relembrar informação”:

Sim, considero-me [com sentido de humor], pois na minha opinião o humor ajuda-nos bastante em todas as situações como, por exemplo, ultrapassar situações menos boas, assim como, a aprender novos conceitos que pensamos serem difíceis de entender, mas que através do humor nos são fáceis de perceber. (Maria)

Todas as jovens FP apreciam o sentido de humor nos outros. Para Renata, o humor nos outros facilita a relação entre as pessoas, diminui tensões e chama a atenção dos outros: “Aprecio o sentido de humor nos outros porque o humor é importante para cativar a atenção dos outros, para aliviar o stress, fomenta a criatividade e deixa as pessoas mais à vontade”. Maria considera que o sentido de humor ajuda a resolver problemas com os quais as pessoas se confrontam e torna-as mais felizes: “eu considero que uma pessoa que tenha sentido de humor é mais feliz, assim como, também consegue solucionar os seus problemas mais facilmente e num menor espaço de tempo”. Valéria vai na mesma linha de pensamento, concebendo o sentido de humor como uma forma de estar na vida:

O sentido de humor nos outros é muito apreciado por mim. Acho que toda a pessoa tem que ser capaz de levar a vida de forma mais leve e não acho melhor maneira do que com recurso ao humor. Se uma pessoa não é capaz de se rir de si própria, se não é capaz de me fazer rir, não têm grande interesse para mim. (Valéria)

HUMOR NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Focando o humor no ensino da Matemática, as três FP foram convidadas a recordar antigos professores que fizessem uso dele. Tanto Maria como Renata não recordaram qualquer professor. Já Valéria tem uma recordação vaga, não sendo capaz de dar um exemplo, o que parece indiciar que seria um humor espontâneo, com o objetivo de criar bom ambiente de sala de aula e, portanto, não focado num conteúdo matemático específico: “Sim. Infelizmente não me recordo de nenhuma situação em específica que a professora tivesse usado humor, mas sei que o usava e recordo-me de como nos fazia rir.” (Valéria).

Apesar de praticamente não terem tido contacto com o humor durante os ensinamentos básico e secundário, as três FP consideram que o humor é compatível com o ensino da Matemática. Maria considera que o humor melhora a atenção dos alunos, cria bom ambiente de sala de aula e favorece a comunicação: “O ensino da Matemática é compatível com o recurso ao humor, pois o humor facilita a comunicação e proporciona uma boa disposição que permite ajudar a aprendizagem da Matemática, cativando a atenção dos alunos para problemas/situações matemáticas”.

Renata também sublinha as potencialidades do humor para desencadear a comunicação na aula, acrescentando as suas possibilidades para promover o pensamento dos alunos:

Sim, o ensino da matemática é compatível com o recurso ao humor visto que o humor tem o objetivo de fazer rir as pessoas, facilita a comunicação e a boa disposição contribui para apoiar a aprendizagem da Matemática, estimulando o pensamento dos alunos, e assim favorece o trabalho. (Renata)

Valéria considera que o humor pode ser uma ferramenta marcante na aprendizagem da Matemática, facilitando a memorização e recuperação de conceitos:

Eu acho que o ensino da Matemática, bem como de qualquer outra disciplina, pode ser compatível com o recurso ao humor. Ao usar o humor numa situação específica,

isso vai marcar a criança e quando posteriormente se lembrar do humor usado irá também, por associação lembrar-se do contexto em que este foi usado. Assim o humor pode ser utilizado de certa forma como ferramenta de ensino uma vez que auxilia o aluno a aprender de forma simples uma coisa específica (Valéria).

TAREFAS MATEMÁTICAS BASEADAS EM HUMOR GRÁFICO

As FP foram confrontadas com tarefas matemáticas baseadas em humor gráfico (Menezes et al., 2020). Estas tarefas correspondem a uma proposta estruturada que o professor pode planejar e utilizar na sua sala de sala, constituindo uma forma alternativa ao humor ocasional e não focado nos conteúdos matemáticos, como apontado na literatura (Lovorno, & Holaway, 2015; Menezes et al., 2020). A tarefa, “Retidão!”, foi desenhada para ser utilizada no final do 1.º ciclo ou no início do 2.º ciclo. Esta tarefa, tal como todas as outras desta coleção, inicia-se com um pedido de descrição e apreciação do humor. Esta questão visa apoiar os alunos de modo a compreenderem a situação. Depois desta questão, seguem-se outras focadas em conteúdos matemáticos particulares (Figura 1).

Figura 1: Tarefa “Retidão” (Menezes et al., 2020).

1. Descreve a situação apresentada na imagem. Porque razão a situação apresenta-



da pode ser engraçada?

2. O juiz e o advogado são pessoas retas. E os réus, são? E os dois juntos?

3. Que nome se dá a estes ângulos que nesta ilustração são os réus?

As FP foram convidadas a: “Resolver a tarefa e comentar o seu valor para aprender Matemática no ensino básico.”. As respostas das três FP revelam que, como seria de esperar, elas compreenderam a situação representada na ilustração, estabelecendo a relação entre o conceito de “ângulo reto” e pessoa “reta/honesta”. Compreendem também a argumentação do advogado, mas reconhecem que a situação é absurda (e, por isso, engraçada), porque as pessoas não podem ser julgadas aos pares. Na questão 3, classificam os ângulos quanto à sua amplitude, mas não quanto à relação entre eles. Renata e Maria respondem:

1. A situação descreve os ângulos em julgamento onde o advogado e o juiz são ângulos de medida de amplitude 90 graus e os réus de 48 e 42 graus. O advogado dirige-se ao juiz dizendo em defesa dos seus clientes, que talvez seja verdade que cada um

deles esteja “errado”, mas pretende provar que eles juntos formam algo reto, ou seja $48+42=90$ que é um ângulo reto.

2. Eles utilizam o termo “reto” para representar uma pessoa honesta, ou seja, cada réu não é reto, mas os dois juntos já são uma vez que formam um ângulo reto.

3. São ângulos agudos. (Renata)

1. Na imagem podemos observar uma espécie de audiência no tribunal onde, tanto o juiz como o advogado seguem um determinado padrão que é, neste caso, ser um ângulo reto (90°). Podemos ainda perceber que nenhum dos dois clientes do advogado é um ângulo reto, logo são considerados “errados”. Mas o advogado afirma que os dois “erros” juntos dão origem ao padrão “correto”, ou seja, aos 90° , visto que um dos clientes tem 42° e o outro 48° , assim, ao serem unidos, passam a formar um ângulo de 90° . Esta situação é engraçada devido a se cada ângulo/cliente for julgado individualmente serão condenados por não seguirem o padrão, mas se estes se unirem, acabarão por serem libertados pois já iriam formar um ângulo reto, ou seja, já seguiriam os padrões. Mesmo sabendo que num tribunal dois réus nunca podem ser julgados em conjunto.

2. Os réus são pessoas agudas. E os dois juntos formam uma pessoa reta.

3. Os ângulos que nesta situação são os réus são ângulos agudos. (Maria)

Num registo mais sintético, Valéria responde:

1. Na tira apresentada vemos uma situação ocorrida num tribunal onde observamos o juiz e o advogado que são ângulos retos considerados normais e no banco dos réus vemos dois ângulos que juntos também formam um ângulo de 90 graus.

2. O juiz e o advogado são pessoas retas enquanto os réus separados são agudos. No entanto juntos também são retos.

3. Os ângulos presentes nesta ilustração que representam os réus são denominados ângulos agudos em que a amplitude é inferior a 90° . (Valéria)

As FP reconhecem potencialidades didáticas a esta tarefa matemática. Renata assinala que a tarefa poderia ser utilizada para trabalhar o conceito de ângulo, classificação de ângulos e ângulos complementares: “Considero que esta tarefa poderia ser utilizada para ensinar Matemática aos alunos do 2º ciclo pois permite aos alunos explorar os conceitos de ângulo e as suas classificações, ângulos complementares.” (Renata). Também Valéria destaca estas possibilidades formativas da tarefa:

Sim, esta tarefa podia ser utilizada em contexto de aula para os alunos do 2º ciclo aquando a aprendizagem relativa aos ângulos. Permite introduzir o conceito de ângulos retos e ângulos agudos e também ajuda a perceber a relação da soma dos ângulos. (Valéria)

Maria, referindo também os conceitos de grau e de unidade de medida de amplitude de ângulos, refere-se ao seu contributo para a construção de uma visão mais ampla e bem-disposta da Matemática, ligada ao quotidiano das pessoas e que envolve raciocínio:

Sim, eu considero esta tarefa útil no ensino da Matemática em alunos do 2º ciclo, pois ajuda os alunos a entender mais facilmente a matéria, neste caso, os ângulos, os seus nomes, graus e características. Através desta tarefa, os alunos adquirem uma visão mais ampla e humorística sobre os conceitos matemáticos, permitindo a estes um raciocínio mais rápido e de forma mais alargada sobre o mundo, conseguindo assim encontrar a Matemática em várias situações do quotidiano (Maria).

A forma como as FP respondem às questões e os comentários que fazem quanto às suas potencialidades, que sendo ainda limitados (por estarem a iniciar o seu curso e não terem tido até à altura

qualquer unidade curricular de Didática), são bastante animadores quanto a poderem vir a valorizar o humor gráfico como uma possibilidade de enriquecer o ensino da Matemática.

CONCLUSÕES

Todas as futuras professoras consideram que têm sentido de humor e apreciam o sentido de humor nos outros. Elas associam o humor à boa disposição, ao rir e à felicidade. O sentido de humor chega a ser entendido como uma forma de estar na vida, essencial para fazer face a problemas e dificuldades do quotidiano. Estes resultados estão em consonância com o que os professores de Matemática estudados por Menezes et al. (2020) consideram relativamente ao humor e ao sentido de humor.

Quanto ao recurso ao humor para ensinar Matemática, duas das FP não têm qualquer recordação de os seus professores de Matemática terem usado humor para ensinar e a terceira tem uma lembrança imprecisa, fazendo isso supor que esse uso não estaria ao serviço da aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas antes ao serviço da criação de um bom ambiente de sala de aula, como é apontado por alguns autores (Bakar, 2019; Lovorno, & Holaway, 2015). Apesar disso, as três futuras professoras pensam que o humor pode ser um recurso interessante para o ensino da Matemática pois, segundo elas, ajuda a criar bom ambiente de sala de aula, aumenta a atenção dos alunos, favorece a comunicação, facilita a memorização de informação e desenvolve o pensamento dos alunos. Estes benefícios do uso do humor com fins instrucionais, nos planos cognitivo, afetivo e comunicativo, estão documentados em diversos estudos (Banas et al., 2011; Martin, & Ford, 2018; Menezes et al., 2020).

As futuras professoras resolveram, com agrado, a tarefa matemática baseada em humor gráfico, coincidindo na ideia de que ela tem potencial para ser usada no 2.º ciclo do ensino básico para promover a aprendizagem de conceitos como ângulo, medida de ângulo e classificação de ângulos. Este reconhecimento, ainda sem nenhum enquadramento didático no curso, sugere que estas tarefas podem ser bem acolhidas por futuros professores e serem usadas, com benefício para os alunos, em contextos de prática letiva.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, T. (2008). O lado sério do humor uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico. Famalicão: Editorial novembro.
- Adão, T. (2016). Os processos cognitivos subjacentes à apreciação do humor: Contributos para o professor/mediador de língua materna-português. (Tese de Doutoramento em Didática das Línguas, Faculdade de Letras, Universidade do Porto). Portugal.
- Bakar, F. (2019). Appropriate and relevant humour in the university classroom: insights from teachers and students. *The European Journal of Humour Research*, 7(4), 137–152.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2014). Práticas de ensino exploratório da Matemática: Ações e intenções de uma professora. In J. P. Ponte (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 217-233). Instituto de Educação: Lisboa.
- Cobb, P. (2000). The importance of a situated view of learning to the design of research and instruction. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 45-82). Ablex Publishing: London.
- Flores, P. (2003). *Humor gráfico en el aula de Matemáticas*. Granada: Arial. Flores, P., & Moreno, A. J. (2011). *Matemáticamente competentes para reír*. Barcelona: Graó.
- Guitart, M. (2012). Permitted to laugh... We are in class. The humor as didactic resource in the classroom

- Estadística (Tese de Doutorado, Universidade Nacional de Cuyo, Mendoza). Argentina.
- Hull, R., Tosun, S., & Vaid, J. (2017). What's so funny? Modelling incongruity in humour production. *Cognition and Emotion*, 31(3), 484-499.
- Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *The European Journal of Humour Research*, 3(4), 24-35.
- Maass, K., Cobb, P., Krainer, K., & Potari, D. (2019). Different ways to implement innovative teaching approaches at scale. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 303-318.
- Martin, R., & Ford, T. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. (2007). *The psychology of humor An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Martins, A. I. (2015). A seriedade do humor ao longo dos séculos: uma retórica do poder político ou de um contra-poder?. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 4(1), 323-346.
- Mata-Pereira, J., & Ponte, J. P. (2018). Promover o raciocínio Matemático dos alunos: uma investigação baseada em design. *Bolema*, 32(62), 781-801.
- Menezes, L., Fernandes, A., Viseu, F., Ribeiro, A., & Flores, P. (2020). Perspetivas de professores de Matemática sobre o humor e o seu valor educacional. *Bolema*, 34(66), 332-353.
- Menezes, L., Flores, P., Viseu, F., Gomes, H., Ribeiro, A., Martins, A. P., & Guitart, M. (2020). *Humor para aprender Matemática: Tarefas matemáticas para rir e aprender*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Menezes, L., Gomes, H., Ribeiro, A., Martins, A. P., Flores, P., Viseu, F., Oliveira, A., Matos, I. A., Balula, J. P., & Delplancq, V. (2017). *Humor no ensino da Matemática: Tarefas para a sala de aula*. Viseu: ESE -IPV.
- Meyer, J. C. (2015). *Understanding humor through communication: Why be funny, anyway?* Lanham: Lexington Books.
- Shmakov, P., & Hannula, M. S. (2010). Humour as means to make mathematics enjoyable. In *Proceedings of CERME (Vol. 6, pp. 144-153)*.

Comunicação organizacional em contexto educativo: um estudo de caso

Carla Leal

Mestrado em GE /ESECS/Politécnico de Leiria

Margarida Marques

Mestrado em GE /ESECS/Politécnico de Leiria

Jorge Fernandes

Mestrado em GE /ESECS/Politécnico de Leiria

Paula Mendes

Mestrado em GE /ESECS/Politécnico de Leiria

Susana Faria

CICS.NOVA.IPLeiria / ESECS / Politécnico de Leiria

RESUMO

Refletimos aqui sobre os processos de comunicação internos e externos de um Agrupamento de escolas, procurando compreender a sua influência na (re)definição da identidade e da imagem daquela organização.

Sendo os agrupamentos de escola perspetivados como espaços organizacionais, reconfigurados nos últimos anos por novas conceções de escola e de educação, bem como pela invocação de novos mandatos para a educação, pretendemos ilustrar, com este estudo de caso, que as organizações escolares estão a passar por complexos processos de redefinição das suas próprias identidades, inspirados em ideais organizacionais híbridos e marcados por uma tradução e apropriação das políticas educativas que reflete a história e tradições locais. É nossa convicção que os sistemas de comunicação constituem elementos fundamentais destes processos de transformação identitária. Emergem como elementos estruturantes da mudança, quer sejam espontâneos e expressivos, dando sentido à negociação de significados, quer sejam usados pelas hierarquias como instrumentos de legitimação da mudança.

Estimulando e promovendo a interação entre atores, os processos de comunicação assumem-se como mediadores, influenciando a receção, o ritmo e a legitimação da mudança.

Os dados empíricos foram recolhidos no âmbito de um trabalho académico do mestrado de Gestão Escolar do Politécnico de Leiria, resultando da observação participante, análise documental e entrevistas aos membros da Direção do Agrupamento de Escolas de Cister.

Palavras-chave: *Comunicação organizacional, transformação identitária, inovação, identidade coletiva unificada, investimento comunicacional.*

ABSTRACT

We reflect here on the internal and external communication processes of a cluster of several schools, aiming to understand how they influence the re(definition) of the identity and image of that organization.

School clusters envisioned as organizational spaces were redesigned, in the last years, by new conceptions of school and school education. Bearing this and the invocation of new mandates for education in mind, we aim to illustrate, through this case study, that school organizations are undergoing complex processes in terms of redefining their own identities, which are inspired by hybrid organizational ideas and marked by the understanding and appropriation of educational politics

that reflect local history and traditions.

We believe that communication systems are fundamental elements of these identity transformation processes. They emerge as structural elements of change, whether they are spontaneous and expressive, thus giving significance to the negotiation of meanings, or whether they are used by the hierarchies as instruments to legitimate change.

It is by stimulating and promoting the interaction between all parts that the communication processes take on the role of mediators, influencing the reception, pace, and the legitimation of change.

The empirical data were collected as part of an academic work for the Master Course in School Management at the Polytechnic of Leiria, resulting from participant observation, documentary analysis, and testimonies obtained from the Directorate of the School Cluster of Cister Agrupamento Escolas de Cister.

Keywords: *Organizational communication, identity transformation, innovation, unified collective identity, communicational investment*

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As transformações organizacionais que têm vindo a ocorrer no seio das instituições educativas parecem indissociáveis do investimento comunicacional que estas têm realizado, porquanto a comunicação organizacional é fundamental aos processos de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização (Scott & Meyer, 1994). Estes revelam-se, por sua vez, indispensáveis à mudança e à inovação. Ora, se é consensual que a ideia de mudança passou a integrar o léxico educativo e a ser uma referência obrigatória no discurso educativo, a utilização de vocábulos alternativos, como ‘reforma’, ‘inovação’, ‘evolução’ ou ‘transformação’, não deixa de nos merecer alguma reflexão, pela reconstrução identitária que impõe.

Stensaker (2004) demonstra que a ambiguidade entre a estabilidade e o dinamismo dos processos de construção identitária pode ser compreendida se distinguirmos as categorias identitárias (rótulos que utilizamos para falar, descrever e analisar uma organização e que têm origem no contexto institucional e mercadológico) do processo de interpretação e reinterpretção do significado dessas mesmas categorias. Ora, a (re)construção identitária acontece de forma continuada, mesmo sem que as categorias existentes sejam postas em causa por fatores exógenos. Isto, porque as categorias identitárias, correspondendo, na maioria dos casos, a ideais organizacionais, que mais não são do que classificações genéricas, que só ganham significado quando interpretadas, estão condicionadas por variáveis endógenas.

O argumento é o de que são as classificações que surgem como objeto de institucionalização (e que são estáveis) e não as estruturas ou comportamentos que decorrem da sua interpretação. É este contínuo processo de atribuição de sentido que confere dinamismo e capacidade de adaptação a uma organização. Por outro lado, reconhece-se que os líderes nem sempre têm capacidade de influenciar a forma como a organização é classificada, mas têm o poder de influenciar a forma como essa classificação é interpretada (Stensaker, 2004, p.40).

Na análise que faz da mudança na identidade de uma organização, a abordagem neo-institucional destaca, ainda, o processo de interpretação criativa, enquanto uma tradução adulterada dos acontecimentos e ideais importados do meio, a qual tende a servir as necessidades da própria organização. Segundo Stensaker (2004) a interpretação é criativa porque os ideais organizacionais são interpretados à luz da história, da experiência e das tradições de cada organização, conferindo-lhes um novo significado. Este processo é tanto mais marcante quanto: existe um fraco entendimento da ideia original por parte do tradutor; a estrutura fornecida pelo meio é suscetível de várias interpretações; ou é o resultado de lutas de poder ou da ação de agentes que usam os ideais organizacionais como veículo de mudança (Idem, p.48). O conceito de (in) fidelidade normativa remete, no fundo, para esta (in) fidelidade dos atores aos objetivos, interesses e estratégias definidas ao nível do plano de ação organizacional. (Lima, 1992, p.91.)

Na medida em que estrutura o contexto de interação, a comunicação organizacional afigura-se-nos, assim, um elemento estruturante da dinâmica organizacional, sendo essencial à negociação de significados. Ela assegura a mediação entre os diversos atores, grupos e instituições que interagem no campo educativo, desempenhando um papel fundamental no processo de receção, interpretação e formulação de respostas às políticas educativas. Enquanto tal, a comunicação assegura a mediação

entre as pressões para a mudança e a identidade coletiva existente entre estrutura e agência (Giddens, 2000).

Neste sentido, a comunicação tem vindo a assumir-se como um instrumento de gestão, usado pelas hierarquias para promover a notoriedade da organização e para legitimar interna e externamente a mudança. Concordamos que o carácter híbrido das transformações ocorridas tem permitido integrar “diferentes processos, tipos e circuitos de comunicação, configurando sistemas de comunicação altamente complexos e, igualmente, híbridos.” (Faria, 2011, p.57). A complexidade de tais processos parece-nos tanto mais digna de análise quanto a comunicação tem vindo a constituir-se, ela própria, como um elemento chave da identidade de cada escola.

Por outro lado, o modo como cada organização escolar tem vindo a consolidar a sua autonomia ao longo dos últimos anos reflete-se na forma como encara a comunicação, sendo esta o produto dos mecanismos de regulação dominantes em cada organização e que sustentam diferentes ideais organizacionais (Reed, 2002): o ideal burocrático (que dá enfoque à burocracia e uniformização), o ideal profissional (que faz depender a qualidade de uma organização da responsabilidade profissional) e o ideal empreendedor (de inspiração empresarial, que marca a nova gestão pública). Como veremos de seguida, estes diferentes ideais estão presentes nos processos e tipos de comunicação organizacional que as instituições escolares utilizam e valorizam.

Neste artigo, propomo-nos analisar a arquitetura da política global de comunicação do Agrupamento de Escolas de Cister a partir de quatro polos, que representam os diferentes objetivos da comunicação Organizacional (Faria, 2011; p.59), sendo estes o sistema operacional, o sistema de identificação, o sistema de comunicação de pertença, o sistema de auditoria e controlo e o sistema de comunicação comercial.

Em jeito de introdução, podemos dizer que: o sistema operacional refere-se aos “mecanismos de comunicação que asseguram o funcionamento do quotidiano da instituição (idem, p.61); o sistema de identificação compreende formas diretas e facilitadoras de identificar e reconhecer a instituição, promovendo a sua notoriedade; o sistema de comunicação de pertença “procura favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença” (ibidem, p.60) na escola e no meio envolvente; o sistema de auditoria e de controlo compreende o feedback fornecido de e sobre o efetivo funcionamento da instituição; e finalmente, o sistema de comunicação comercial relaciona-se com a projeção da instituição para o exterior, tendo em vista a atração de mais e de melhores ‘clientes’.

O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CISTER

O Mega Agrupamento nasce de quatro unidades orgânicas que se fundiram, para criar uma nova entidade. Conforme é explicado no Projeto Educativo, em cada uma dessas unidades, havia um ‘coação’ a que se deveria continuar a dar vida. A rosácea do mosteiro é um símbolo, um ícone do tempo em que a história se começou a configurar em Cister.

Foi a 28 de julho de 2012 que foi constituído o Agrupamento de Escolas de Cister, resultando da junção da Escola Secundária D. Inês de Castro a três agrupamentos do concelho de Alcobaça, nomeadamente: o Agrupamento de escolas D. Pedro I, o Agrupamento de escolas Frei Estêvão Martins e o Agrupamento de Escolas de Pataias, tornando-se assim um Agrupamento com grande dimensão.

Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo	2º e 3º ciclos	Escola Secundária
JI Burinhosa	EBa/3 D. Pedro I	Escola D. Inês de Castro
JI Évora de Alcobaça	EBa/3 Frei Estêvão	
JI Póvoa	Martins	
EBI/JI Alcobaça	EBa/3 Pataias	
EBI/JI Aljubarrota		
EBI/JI Alpedriz		
EBI/JI Azeiteiro		
EBI/JI Atalja		
EBI/JI Carris		
EBI/JI Carvalhal		
EBI/JI Casal Ramos		
EBI/JI Martingança		
EBI/JI Pataias		
EBa Bárrio		
EBa Burinhosa		
EBa Évora de Alcobaça		
EBa Maiorça		
EBa Póvoa		
EBa Vestiaria		

Tabela 1: Escolas que constituem o Agrupamento (Fonte: Projeto Educativo)

O Agrupamento de Escolas de Cister serve uma área geográfica de 246 Km², que corresponde a cerca de 60% do território do concelho de Alcobaça (406,9km²). Em termos populacionais, segundo os Censos de 2011, serve uma população de 31.563 habitantes, cerca de 56% de um total de 56.693.

Constata-se que, das trinta e duas unidades orgânicas (UO) existentes em 2012, três já foram fechadas: EB1 de Valbom, EB1 dos Casais de Santa Teresa e EB1 dos Pisões.

A Arquitetura da Comunicação no Agrupamento Escolas de Cister

Empiricamente, os dados aqui apresentados resultam da observação participante, análise documental e recolha de testemunhos junto da Direção do Agrupamento.

A fim de sistematizar as atividades desenvolvidas no âmbito de uma comunicação organizacional integrada, seguimos a proposta estrutural de análise de Faria (2011; p.59). Este modelo evidencia quatro subsistemas a considerar na análise da arquitetura do sistema global de comunicação de qualquer organização: o sistema de identificação, de pertença, de auditoria e controlo e o comercial. Não obstante a concordância com estes polos de análise e verificação, a autora, apoiada em (Kunsh, 2006), identifica um quinto sistema, o operacional que, por ser relativamente linear, será o primeiro, a ser alvo de observação e registo, na tabela de diagnóstico que se segue.

Na tabela 2 estão elencadas as estratégias, ações e suportes de comunicação identificadas em cada um dos subsistemas, consoante a função que desempenham. Este levantamento será, depois, alvo de uma descrição pormenorizada, que terá sempre duas perspetivas de observação: o ‘olhar’ interior de dois elementos deste grupo de trabalho que desenvolvem atividade docente no Agrupamento e de outros profissionais entrevistados; e o ‘olhar’ de dois elementos deste grupo que não mantêm qualquer relação pessoal, profissional e/ou de proximidade com esta região e este Agrupamento. Este olhar ‘a partir de fora’ reveste-se de grande importância neste estudo, pela imparcialidade na visão analítica dos fenómenos.

Subsistema de comunicação	Levantamento a nível interno	Levantamento a nível externo
Sistema operacional Mecanismos que asseguram o funcionamento quotidiano da instituição	<ul style="list-style-type: none"> » Email com domínio próprio, @aecister.pt, com todas as valências associadas, documentos partilhados de trabalho colaborativo, bangouts, meet, telefone, zoom, moodle, intranet com partilha do servidor, Plataformas INOVAR, entre outros. » Reuniões entre diferentes estruturas » Reuniões de Coordenação de Professores (RCP) » Documentos orientadores (Regulamento interno, Projeto Educativo, PAA, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> » TIC - Moodle - INOVAR » Reuniões sectoriais » Documentos orientadores (Regulamento interno, Projeto Educativo, PAA, ...)
Sistema de identificação Elementos que facilitam o reconhecimento da organização	<ul style="list-style-type: none"> » Nome » logótipo » fardamentos » slogan 	<ul style="list-style-type: none"> » Nome do Agrupamento de Escolas + Logótipo » Utilização do logótipo das escolas em documentos, site e redes sociais » LinkedIn
Sistema de Pertença Estratégias que favorecem a adesão/ cooperação/ pertença	<ul style="list-style-type: none"> » Slogan » Festas de convívio / Carnaval / final de ano » Agrup@ » Exposições » Clubes » Eco-Escolas » Boletins informativos » Desporto escolar » Projetos escolares » Concursos 	<ul style="list-style-type: none"> » Jornal "Canto Quarto" » Projetos escolares, internacionais (Cister sem fronteiras), proteção ambiental (Eco escolas) » Projeto Educativo » Plano de Atividades » Regulamento Interno

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades da Biblioteca / Newsletter ◦ Jornal escolar - Canto Quarto ◦ Canal do Youtube ◦ Redes sociais: Instagram, Facebook, Twitter ◦ Rádio escolar 	
<p>Sistema de auditoria e controlo</p> <p>Instrumentos de avaliação/regulação e de recolha feedback</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conversas informais ◦ Reuniões ◦ Inquéritos de satisfação variados ◦ Análise / comparação de resultados escolares (Observatório) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inquéritos de satisfação à com unidade (alunos e professores dos cursos profissionais - anual) ◦ Inquéritos de satisfação ao ensino profissional (profissionais, pais, alunos, pessoal docente e não docente; entidades de acolhimento)

Tabela 2: Tabela Diagnóstico (Levantamento próprio)

ANÁLISE CRÍTICA DO LEVANTAMENTO EFETUADO

A nível interno, o sistema operacional, que assegura o funcionamento quotidiano do Mega Agrupamento de Escolas de Cister, contempla mecanismos de comunicação diversos, sendo a ferramenta de comunicação privilegiada o email institucional, no domínio @aecister.pt, e as suas valências associadas como o Google G Suite, o Drive, Classroom, documentos partilhados de trabalho colaborativo simultâneo, Hangouts, Meet, telefone, Zoom, Moodle, intranet com partilha do servidor, Plataforma Inovar, entre outros.

É através deste correio eletrónico institucional, criado para todos os alunos, professores, Coordenações de escolas e estruturas intermédias, Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), Bibliotecas, Secretaria, Serviços administrativos, funcionários e auxiliares, Centro de Formação da Associação de Escolas Alcobaça e Nazaré (CFAE), que se divulga e se faz a gestão e coordenação das atividades e que se troca informação entre toda a estrutura organizacional, formal e informal.

O Agrupamento trabalha numa estrutura organizacional funcional hierarquizada e departamentalizada por níveis de ensino e grupos disciplinares, que obedece sempre à linha hierárquica e estabelece um fluxo de comunicação essencialmente vertical. Paralelamente, existem as coordenações de escola responsáveis pela operacionalização e funcionamento de cada estabelecimento de ensino. Para isto, as coordenações de escola, coordenações de estruturas intermédias, departamentos, grupos disciplinares, ciclos e níveis de ensino, regular e profissional, mantêm uma comunicação vertical, horizontal e transversal regular e sistemática, utilizando como meios as tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao dispor no Agrupamento.

Para além disto são realizadas reuniões diversas em horário semanal pré-definido e elencado no horário dos professores: Reuniões de Coordenação de Professores (RCP), que podem ser de ciclo ou nível de ensino, de departamento, de grupo disciplinar ou de disciplina, por ano ou ciclo, multidisciplinares, para desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular (DAC); reuniões de trabalho de projetos, clubes diversos; reuniões de planificação de atividades curriculares e extracurriculares; de reuniões de escola; e claro, reuniões gerais de professores, reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), e dos SPO.

A uniformização de procedimentos por todo o Agrupamento é uma realidade e, como referimos anteriormente, as TIC existentes, de muito bom nível, asseguram o seu funcionamento quotidiano e contribuem para uma comunicação eficaz, eficiente e ecológica, numa ótica de sustentabilidade, já que incita a poupança do gasto e uso de papel e a não impressão dos documentos para uso interno, já que é exigido a todos os elementos operacionais do Agrupamento a sua assinatura digital.

Também no que toca à comunicação operacional externa, várias ferramentas ao nível das TIC são implementadas, dando à instituição uma imagem tecnologicamente avançada.

É no portal do Agrupamento que estão disponíveis os documentos estruturantes desta comunidade educativa: o Projeto Educativo, que confere identidade ao Agrupamento; o Regulamento Interno que regula as interações que nele se estabelecem; e o Plano Anual de Atividades, que operacionaliza o

Projeto Educativo. Nele são, também, partilhadas informações relevantes para o bom funcionamento da instituição, nomeadamente as diferentes estruturas, os horários dos serviços, entre outras informações. Paralelamente, a plataforma INOVAR, para interação e consulta pelo exterior dos outros elementos da comunidade educativa, bem como o Moodle, que serve de suporte ao ensino e aprendizagem à distância, constituem excelentes formas de operacionalização das práticas educativas. Em conjunto, estas plataformas facilitam a interação entre toda a comunidade educativa, juntamente com uma enorme diversidade de outras TIC que permitem que os diferentes estabelecimentos criem formas de comunicação entre si e entre estes e os encarregados de educação, alunos e instituições locais.

As parcerias externas, onde se inclui a estabelecida com o Politécnico de Leiria, e as reuniões setoriais são também fatores facilitadores da operacionalidade da instituição e aumentam a capacidade de resposta do Agrupamento, principalmente com as juntas de freguesia, autarquia e associação de pais.

Relativamente ao sistema de identificação, o nome 'Agrupamento Escolas de Cister' conseguiu o estatuto de denominador comum e obteve a concordância entre as partes, ou seja, entre as diferentes propostas provenientes das várias escolas que agruparam, resolvendo o impasse inicial. O nome de Cister revelou-se imbatível, como é referido no Projeto Educativo do Agrupamento. Associado ao lema 'Ser mais', representa um território, uma marca civilizacional, uma cultura com tradição religiosa e de acontecimentos históricos relevantes no panorama nacional. Enaltece, também, a paixão, pela ligação ao mítico romance de Pedro e de Inês, com todos os seus enganos e dificuldades. É assim que o ideograma 'coração' surge como o símbolo que esteve na base do logótipo deste Agrupamento.



Figura 1 – Logótipo do Agrupamento

Pela junção das quatro escolas que se fundiram, conseguiu-se criar uma nova (id)entidade. Cada coração representa uma dessas unidades e, em consonância com a simbologia da rosácea do Mosteiro de Alcobça, um ícone que presenteia a história em Cister, foram agrupados os quatro 'corações' formando um trevo, que une as terras de Cister, dando origem a uma comunidade alimentada pela paixão: o Agrupamento de Escolas de Cister Alcobça.

A utilização do logótipo assume a sua função identitária, tanto no site do Agrupamento, como nas redes sociais e nos uniformes dos funcionários. É-lhe dado um destaque visual igualmente preponderante em todos os documentos e referentes publicados, o que lhe confere uma indiscutível essência de união e de identidade projetada interna e externamente.

Internamente, ainda é comum a utilização dos logótipos próprios de cada escola, por exemplo, quando se realizam atividades específicas, não tanto num espírito de demarcação, mas de reforço identitário de grupo. Mas, na comunicação externa, a utilização do logótipo do Mega Agrupamento pelas 29 unidades de ensino que o integram, projeta e reforça o reconhecimento da instituição como um todo, conferindo-lhe notoriedade e permitindo-lhe conquistar o seu espaço.

No que toca ao sistema de pertença, a comunicação interna assume uma função claramente estratégica e integrativa, apostando na promoção do espírito de união. Este funda-se, desde logo, num slogan motivacional que, se por um lado, contribui para o reconhecimento do Agrupamento (integrando a comunicação de identificação), por outro, inspira o sentimento de orgulho e de pertença – 'Cister faz bem'.

Este slogan é amplamente usado nos vários suportes de comunicação, desde o email interno da direção, aos referentes internos e documentos estruturantes como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, alicerçando a socialização organizacional.

O sentimento de pertença é também largamente promovido através de comemorações e festividades. A direção do Agrupamento promove festas de convívio alargadas e comuns a todas as escolas no Natal, na Semana Cultural do Agrupamento, intitulada 'Agrup@' e no final de ano letivo. Não obstante estes momentos de convívio alargado, existem eventos típicos de cada escola - resquícios das identidades pré-agrupamento.

Também as atividades de disciplinas específicas, clubes, projetos e concursos alimentam a adesão, a cooperação e a pertença. Aqui se incluem: exposições de arte, o hastear da bandeira Eco-escolas, projetos de voluntariado e/ou de solidariedade. As atividades do programa Cister Sem Fronteiras, do Clube Europeu, do Eco Escolas e do Desporto Escolar, estimulam a competição interescolas e, conseqüentemente, despertam um sentimento de pertença quase tribal, ao mesmo tempo que promovem os valores de cidadania.

Externamente, a adesão à missão e valores do Agrupamento é alavancada num conjunto de atividades que pretendem envolver a comunidade ou simplesmente criar empatia para com ele: a celebração do Carnaval e outras datas festivas; a organização de exposições, concursos e atividades da Biblioteca; a publicação do Jornal Canto Quarto, boletins informativos e newsletters; a participação no Desporto Escolar, Eco Escolas e Clube Europeu; a presença no Canal do Youtube - AE Cister e outras redes sociais; a dinamização da rádio escolar; e a colaboração com órgãos de comunicação locais - Cister, Alcoa e Rádio Cister.

No que se refere ao sistema de auditoria e controlo, existem vários instrumentos de monitorização das práticas desenvolvidas. Ao longo do ano, são realizadas reuniões dos vários grupos disciplinares, inquéritos de satisfação aos diferentes elementos da comunidade educativa e inquéritos relacionados com várias temáticas ao nível funcional, como por exemplo, a distribuição de serviço.

No final de cada ano letivo, é feito o balanço dos resultados escolares, bem como das atividades desenvolvidas, destacando-se a existência de um Observatório que procede à análise estatística dos resultados obtidos pelos alunos de todo o Agrupamento e em todas as disciplinas.

Relativamente ao cumprimento dos momentos de avaliação e das planificações, existe uma ação reguladora sistemática, sempre que o grupo disciplinar reúne. Paralelamente, é feita uma monitorização ao Plano Anual de Atividades através da plataforma INOVAR PAA, onde são identificadas as diferentes atividades, os responsáveis e participantes, a concretização e avaliação das mesmas. Por sua vez, a equipa multidisciplinar da EMAEI, exerce uma função de diagnóstico e apoio, mas também de monitorização, regulação e avaliação da implementação de medidas de apoio à aprendizagem. Verifica-se igualmente a existência de uma equipa de avaliação interna, constituída pelos coordenadores dos departamentos.

No âmbito externo, são aplicados inquéritos anuais de satisfação à comunidade educativa relativamente aos cursos profissionais, envolvendo alunos, pais, pessoal docente e não docente e entidades de acolhimento de estágios.

No que concerne ao sistema comercial, destaca-se a ênfase no sucesso educativo, tido como principal indicador da qualidade do Agrupamento. A divulgação externa dos resultados alcançados e das atividades que os potenciam, por exemplo, no âmbito dos programas das bibliotecas escolares, revela a atenção dada à prestação de contas, numa atitude típica do ideal empreendedor.

Também as propostas e ofertas educativas são regularmente publicitadas nas redes sociais e no site do Agrupamento, nomeadamente, no que toca ao Ensino Profissional e à formação ao longo da vida, através do Centro Qualifica, como uma forma de atrair novos alunos, numa estratégia de marketing concertada.

No site do Agrupamento e nas redes sociais constatamos, ainda, a existência de um Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI) que confere uma identidade de Escola Inclusiva de destaque, sendo esta um fator de marketing social essencial e de divulgação da escola como sendo capaz de responder a necessidades diferenciadas.

CONCLUSÃO

Da análise efetuada relativamente ao investimento comunicacional do Agrupamento de Escolas de Cister, consideramos que os diferentes mecanismos, estratégias, suportes e instrumentos de comunicação conferem ao mesmo, uma identidade própria, moderna e inovadora - uma identidade eficiente e empreendedora.

As TIC constituem o modo de comunicação instituído, que contribui de forma positiva para o funcionamento das diferentes escolas do Agrupamento, assegurando a qualidade das interações no seu todo. A rede estrutural das TIC, tal como está implementada e é utilizada, configura-se como um ponto forte desta megaestrutura organizacional, na medida em que garante grande fluidez e coesão

nas comunicações efetuadas na comunidade educativa interna e alargada.

Assim, no que concerne o sistema operacional, consideramos que o Agrupamento de Escolas de Cister é uma organização empreendedora, inovadora, desenvolvida tecnologicamente, capaz de dar resposta às várias solicitações, através de processos de comunicação que lhe conferem eficiência administrativa, estrutural e organizacional, mas que garantem também a capacidade de inovação e a qualidade das suas práticas, nomeadamente no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem.

Esta eficácia, alicerçada no recurso às TIC, mas também em reuniões setoriais e parcerias várias, tem projetado externamente uma imagem favorável do Agrupamento. Mas é o logótipo que se assume como matriz de reconhecimento deste Mega Agrupamento e da sua imagem social de organização educativa eficaz.

“Comunicar para ser reconhecido”, é algo que o logótipo deste agrupamento consegue por si só. Não obstante, os projetos escolares existentes e a divulgação das atividades realizadas nas redes sociais, além de contribuírem para a formação integral dos alunos e do sentimento de pertença, promovem também a notoriedade do Agrupamento, mostrando que este é capaz de se reinventar, de dar resposta às solicitações de um mercado que é dinâmico, e de levar a cabo a sua missão com uma visão estratégica, global, moderna e de qualidade.

Da análise efetuada, constatamos que a organização é eficiente administrativamente, usando para tal um conjunto de documentos uniformes e orientadores da ação de toda a comunidade educativa, o que a aproxima do ideal de organização burocrática. Mas as práticas inovadoras, a orientação para a prestação de contas e a preocupação com a qualidade, apontam para o ideal de organização empreendedora, pondo a nu o hibridismo presente na sua matriz identitária.

O facto de este Agrupamento ser constituído por 32 estabelecimentos de ensino, com um elevado número de colaboradores e de alunos, dispersos por uma área geográfica de grandes dimensões, resulta na heterogeneidade da sua comunidade educativa. Tal não impede, porém, a sua coesão e a construção de uma identidade coletiva unificada. É nesta construção que o investimento comunicacional, nos seus diferentes vetores, se revela crucial.

A comunicação implementada pelo Agrupamento permite um fácil entendimento e partilha de valores entre a comunidade educativa, sendo facilitadora de dinâmicas internas, desempenhando um papel determinante na disseminação da informação e na tomada de decisões. Analisando os diferentes sistemas de comunicação, compreende-se facilmente a dinâmica do Agrupamento de Escolas de Cister, verificando-se uma atividade coordenada e participada de e por todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Internamente, a comunicação facilita a relação entre todos e potencia o desenvolvimento de uma identidade coletiva unificada. Externamente, é visível uma comunicação que dá visibilidade ao trabalho realizado, procurando apresentar-se como uma organização escolar que se quer de qualidade, promotora do sucesso escolar e do desenvolvimento global dos seus alunos.

Assinalamos, porém, a escassa informação e divulgação pública dos serviços especializados da educação especial e, em particular, da Unidade de Autismo e das atividades nela desenvolvidas, o que, em nosso entender, não valoriza nem dá visibilidade exterior a um serviço extremamente necessário e inclusivo que o Agrupamento oferece e que deverá ser apresentado como uma mais-valia.

Terminamos com um apontamento final sobre a crise pandémica que vivemos e que exige uma adaptação constante às circunstâncias de imprevisibilidade. A este nível foi notória uma atitude operacional concertada no que toca à comunicação, assente no reforço de uma política de proximidade e na união da comunidade educativa. Não fosse a existência de uma arquitetura global de comunicação interativa e bem estruturada, não se teria conseguido fazer tanto e tão bem, em tão pouco tempo. Por isso, terminamos citando o Diretor do Agrupamento, Gaspar Vaz - “Cister faz bem”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Faria, S. (2011). Os sistemas de comunicação educacional como sistemas híbridos: um esforço de conceptualização. Educação, Territórios e (Des)Igualdades (pp. 57-71). Porto: Faculdade de Letras da Uni-versidade do Porto.

- Giddens, A. (2000). Dualidade da estrutura: agência e estrutura. Oeiras: Celta.
- Lima, L. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Universidade do Minho.
- Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: A review and assessment. In A. Amaral, G. A. Jones and B. Karseth (eds.). Governing higher education: national perspectives on institutional Governance. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 163-186.
- Silva, M. e Santos, A. O (2012). Comunicação Organizacional e Terceiro Setor: um Olhar Sobre a Comunicação Externa do Centro de Convivência dos Idosos do Tocantins.
- Scott, W. R. and Meyer, J. W. - Eds. (1994). Institutional environments and organizations: Structural Complexity and Individualism. London: Sage.
- Stensaker, B. (2004). The transformation of organizational identities: Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education. Twente: CHEPS/UT.

OUTRAS FONTES:

<https://www.aecister.pt>

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Cister 2019-23

También así se forma a los futuros médicos: la adquisición de competencias que mejoran la comunicación entre profesionales sanitarios y pacientes y familiares

Bertha M. Gutiérrez Rodilla

Universidad de Salamanca (España), bertha@usal.es

Faustino Puertas Pérez

SACYL, Salamanca (España)

RESUMO

Los modelos formativos actuales en los estudios universitarios se centran en la adquisición de unas competencias que se recogen en las guías de los distintos grados y másteres. En concreto, en el Grado en Medicina en España forman parte de las competencias generales las que corresponden a las “habilidades de comunicación”. Sin embargo, los estudiantes de medicina que terminan sus grados son conscientes de las deficiencias que presentan en lo relativo al manejo del lenguaje, que será una herramienta que tendrán que usar durante toda su vida profesional.

Esa es la razón de que propusiéramos en su momento una asignatura optativa, llamada “El lenguaje biosanitario”, impartida en los últimos cursos, en la que encuentran cabida todos los aspectos relativos a dicho lenguaje. Entre ellos, los que tienen que ver con la comunicación entre profesionales sanitarios y pacientes y familiares. Con el fin de favorecer la consecución de las competencias específicas relacionadas con este tipo de comunicación –unas competencias que consideramos muy importantes en la formación de los futuros médicos– nos servimos de una serie de actividades, de las que querríamos ocuparnos en esta comunicación.

Palavras-chave: *formación médica; comunicación médico-paciente; aprendizaje activo*

ABSTRACT

Current training models in university studies focus on the acquisition of competencies that are included in the guides for the different degrees and masters. Specifically, in the Degree in Medicine in Spain, a part of the general competencies are those that correspond to “communication skills”. However, the students who finish their degrees in Medicine are aware of the deficiencies they present in relation to the command of the language, which will be a tool that they will have to use throughout their professional lives.

That is the reason why we proposed an optional subject, called “The biosanitary language”, taught in the last courses, in which all aspects related to said language are included. Among them, those that have to do with communication between healthcare professionals and patients and their families. In order to promote the achievement of the specific competencies related to this type of communication –competencies that we consider very important in the training of future doctors– we use a set of activities, which we would like to address in this communication.

Keywords: *medical training; doctor-patient communication; active learning*

INTRODUCCIÓN

Los modelos formativos que manejamos en la actualidad en los estudios universitarios han puesto de manifiesto la importancia de las llamadas competencias “transversales”. Unas competencias que, por su propia naturaleza, van más allá del contenido en que se centran las asignaturas y están encaminadas a conseguir unas habilidades relacionadas con el ejercicio futuro de la profesión de una manera eficaz. Lo anterior explica que estas competencias deban tenerse muy en cuenta en los planes de estudio de los grados biosanitarios, precisamente por las tareas profesionales que deberá realizar en el futuro el egresado.

A pesar de lo anterior, en las titulaciones de ciencias de la salud, clásicamente se ha prestado mucha

atención a las competencias específicas de las materias, relegándose a un segundo plano las transversales. Y, así, aunque la adquisición de las competencias, específicas y transversales, se recoja en las guías de los diferentes grados y másteres, luego no se arbitran las medidas necesarias para la adquisición efectiva de las competencias transversales, de manera que en la práctica no se las suele considerar de forma explícita en la asignatura y su consecución queda un poco en el aire y al arbitrio de lo que el profesorado decida.

Para ir aterrizando ya en lo que aquí nos interesa, en el Grado en Medicina que está vigente en la Universidad de Salamanca (España), y también en otras universidades, las “habilidades de comunicación” forman parte de esas competencias transversales. Sin embargo, los estudiantes tienen muy pocas ocasiones de desarrollarlas, salvo en la realización de algún trabajo y en los escasísimos casos en los que los exámenes no sean tipo test –que son el 99%, para prepararse para el MIR- y sean de tipo ensayo. Tan raro es un examen tipo ensayo, al menos en Salamanca, que a los pocos profesores que los hacemos, cuando se lo anunciamos a los estudiantes, nos preguntan angustiados si va a ser muy largo, si van a tener que escribir mucho, si van a descontar las faltas de ortografía, si les vamos a dejar un diccionario, etc. Esto, en lo que se refiere a la expresión escrita. En cuanto a la expresión oral, solo se fomenta con algunas exposiciones de trabajos, sin previamente haberles ofrecido pautas y herramientas para mejorarla y fortalecerla, con lo cual, los resultados tampoco son siempre los deseables.

El hecho es que los estudiantes de medicina que terminan sus estudios son conscientes de las graves deficiencias que presentan en todo lo relativo al manejo del lenguaje y de la comunicación oral y escrita, que será una de las herramientas fundamentales que tendrán que emplear durante toda su vida profesional, tanto en su vertiente clínica como en su vertiente investigadora.

LA COMPETENCIA COMUNICACIONAL

A diferencia de otras competencias, la comunicacional, que va a ser decisiva en la práctica médica, no despierta en los estudiantes de los primeros cursos demasiada

expectación. Porque, mientras que otras capacidades o habilidades, como por ejemplo, la exploración física del paciente, el uso del microscopio o la lectura de un ECG, son totalmente novedosas cuando el estudiante llega a la universidad, la comunicación se supone que la ha practicado desde que nació de un modo u otro. Con lo que, como decimos, no despierta demasiada expectación. Eso hace que el factor motivador de aprender algo totalmente nuevo esté menos presente que en esos otros casos citados. Pero no solo es que los estudiantes creen que ya saben hablar y comunicarse y le resten importancia al formarse en este aspecto, sino que los profesores también lo hacen: dan por supuesto que los estudiantes saben comunicarse y, por tanto, no hace falta dedicarle a este asunto mayor atención.

Sin embargo, aunque la comunicación con los familiares, amigos o compañeros de esos estudiantes pudiera ser buena –que tampoco lo es siempre, eso no debe hacernos presuponer que la comunicación con el paciente lo vaya a ser también. Porque la comunicación entre el profesional sanitario y el paciente no es la comunicación general, o no es solo la comunicación general, sino que es una comunicación diferente, especializada, profesional, para la que hay que prepararse, para la que hay que trabajar y desarrollar unas habilidades específicas, para la que hay que formarse. De hecho, si los estudiantes de pregrado en general muestran poco interés por esta competencia, los que ya han finalizado y también los de los últimos cursos, que ya han realizado rotatorios y prácticas con los pacientes, vienen a decirnos que tienen una grave laguna en su formación a este respecto: que no saben comunicarse con los pacientes.

Esa competencia comunicacional a la que nos estamos refiriendo es una competencia clínica básica. Se diferencia de las otras competencias, en cuanto a la falta de novedad como factor motivador de aprendizaje, aunque a posteriori, cuando finalizan sus estudios los egresados reconocen claramente la importancia que tiene. Las habilidades comunicacionales aprendidas antes de entrar en la facultad requieren de una adaptación para la relación médico-paciente. No se trata de un rasgo de personalidad, es decir, no por ser más simpático o más extrovertido se va llevar a cabo de mejor forma la comunicación médico-paciente, pues esta requiere de un aprendizaje específico y de una práctica. El nivel alcanzable es infinito, nunca se ha aprendido absolutamente todo lo relativo a la comunicación;

no basta con la sola experiencia, sino que requiere de una enseñanza formal. Reflexionar sobre lo que se ha hecho permite al estudiante darse cuenta de sus errores y de sus logros y mejorar la competencia relacional.

Por todo lo anterior, en nuestra Facultad de Medicina de Salamanca tratamos de poner en marcha un plan de trabajo y actividades que mejoren la adquisición de esa competencia comunicacional a la que nos estamos refiriendo.

NUESTRA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Estamos convencidos de que cuando el paciente se acerca hasta el médico buscando una solución a sus quebrantos, ese encuentro siempre es crucial para dicho paciente. Y el médico debe entender que el paciente no solo desea que se le informe, sino que sobre todo ansía comprensión, escucha, consejo... Y si el médico no se lo da, buscará todo eso en otro sitio, porque lo necesita. De ahí el éxito de algunas de las llamadas “medicinas no oficiales” por un lado y del curanderismo por otro, que algunos no entienden y lo achacan a ignorancia, credulidad, etc. Se olvidan de esa razón fundamental que es que el enfermo necesita que le escuchen y que le hablen y esas dos “actividades” son absolutamente imprescindibles tanto para que el médico se gane la confianza del paciente como para que este progrese en su proceso de curación.

Por ese convencimiento y, ante la falta de atención a las competencias relacionadas con el lenguaje en otras asignaturas de las que componen el plan de estudios del Grado en Medicina en Salamanca, propusimos una asignatura optativa, “El lenguaje biosanitario”, que se imparte en quinto de medicina, en la que intentamos que encuentren cabida todos los aspectos relativos a dicho lenguaje. Por los propios objetivos perseguidos con esta asignatura, en el desarrollo de la misma ha habido que adaptar el método de enseñanza y aprendizaje para favorecer la adquisición de competencias transversales y específicas que faculten a los estudiantes para el ejercicio futuro de la profesión, a la vez que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, nos servimos de diferentes tipos de actividades que nos permiten conjugar la transmisión clásica de conocimiento con diversas tareas participativas que potencian la adquisición de competencias.

Entre esas actividades se encuentran la realización de talleres de diversos tipos, seminarios, charlas, etc., todos ellos con una magnífica acogida entre los estudiantes. De todas esas actividades, queremos destacar aquí la puesta en marcha de un bloque, dedicado exclusivamente a la comunicación entre profesionales sanitarios y pacientes y familiares. Es una experiencia relativamente pionera, al menos en el estado español, que sepamos solo se está realizando algo en este mismo ámbito en un par de universidades y, por ello, también, la falta de bibliografía aquí es muy llamativa. Sin embargo, ya hay experiencias también en este sentido en otros lugares, como los EE.UU y en algún país iberoamericano, como Chile o Colombia, por ejemplo.

El bloque al que me estoy refiriendo se desarrolla en dos fases: una, previa, de trabajo del propio alumnado y otra, que desarrollamos entre todos en el aula. En relación con la primera, se les proporciona a los estudiantes un dossier con unos cuantos documentos que deben leer, comprender, reflexionar sobre ellos, así como valorar con una visión crítica. De este modo, cuando realicemos las actividades en el aula, ya estarán concienciados, tendrán una opinión formada, dispondrán de elementos con los que argumentar y de herramientas para participar en esas actividades.

Entre los documentos que forman parte del dossier se encuentra un texto escrito y publicado por un pediatra sobre sus impresiones en la consulta en relación con los problemas de comunicación y comprensión por parte de los pacientes; alguno de los artículos que se han escrito sobre la relación clásicamente denominada médico- paciente; algún capítulo de algún libro referido a cómo ser médico en el momento actual o en el futuro, donde quede reflejada la importancia de la comunicación y la interacción entre los profesionales sanitarios y los pacientes y familiares; y, finalmente, algún pasaje o fragmento de una novela donde quede recogida la voz del paciente expresando sus sentimientos, sus temores, su desesperanza, etc.

Creemos que es importantísimo introducir este tipo de documentos, particularmente el último, en unos planes de estudios que no contemplan la formación en determinados valores, ni la posibilidad tampoco de aprehender emociones y sentimientos. Como tampoco busca provocar la reflexión sobre las grandes incógnitas de la humanidad acerca de la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, salvo contadísimas excepciones. Como decimos, particularmente importante el uso de la literatura, algo

sobre lo que ya hay unas cuantas experiencias, es de indudable interés. Porque, en la literatura con mayúsculas el enfermo habla de su dolor, sus miedos, su abandono, su impotencia, su esperanza... Y lo mejor de todo ello es que, aunque el trabajo de campo sobre el enfermo literario es verdadero, no conlleva el precio en dolor que le causaría a un enfermo de carne y hueso, a un enfermo real.

Según lo hemos dicho, a principio de curso les proporcionamos a los estudiantes una serie de documentos seleccionados para que puedan irlos leyendo y trabajando a su ritmo: como las asignaturas en quinto de medicina son trimestrales van a disponer más o menos de cinco semanas para hacerlo. Y después vienen las sesiones presenciales. La primera de ellas se inicia con una introducción a la comunicación y los distintos elementos que intervienen en ella: el emisor, el receptor, el contexto, etc., y la conveniencia de adaptar dicha comunicación a los elementos que intervienen en el acto comunicativo: la persona no puede hablar igual en las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Para eso posee distintos registros comunicativos y debe hacer uso de ellos adaptándolos a esas situaciones comunicativas. Una situación comunicativa especial es la que tiene lugar en la consulta médica y el profesional debe poseer un registro comunicacional especial para adaptar la comunicación justamente a esa circunstancia.

Después de esta introducción sobre los factores que intervienen en la comunicación, la adaptación a los mismos, los registros comunicativos, etc., intervienen dos profesionales sanitarios: un médico de atención primaria y una persona que trabaja en cuidados paliativos para exponer diferentes aspectos que consideran deben tenerse en cuenta en la práctica habitual, tales como la transmisión de noticias que no siempre son buenas, así como aspectos relativos al propio “oficio” de sanador, con todo lo que ello conlleva. Esta sesión se plantea como una especie de mesa redonda: primero son estas tres intervenciones, que duran en total como 50 minutos y, tras una breve pausa, disponemos todavía de una hora para debatir, preguntar, expresar sentimientos, dudas, etc. Es, en todo caso, una sesión muy enriquecedora de la que los estudiantes salen muy satisfechos.

Lo anterior se completa con otra sesión, esta vez de simulación, en la que se les proponen distintas situaciones que podrían tener lugar en la consulta o en el hospital para que los propios estudiantes asuman diferentes papeles (o roles) – paciente, familiar, médico, ATS, etc., tras lo que tiene lugar una puesta en común y una valoración crítica por parte de los estudiantes sobre lo que han visto y han experimentado. Es decir, los que han participado directamente en las diferentes situaciones de la simulación comparten con los demás cómo se han sentido, qué les ha faltado, etc.; y el resto les transmite su opinión sobre cómo han visto su actuación, poniendo de manifiesto los puntos fuertes y débiles que han detectado. El bloque finaliza con la realización de una encuesta que persigue saber hasta qué punto ha sido positivo o no y qué debería corregirse o mejorar en cursos sucesivos.

DIFICULTADES ENCONTRADAS Y CONCLUSIONES

Como señalábamos más atrás, este tipo de experiencias en el Grado en Medicina son, por así decirlo, “pioneras”, por lo cual es muy difícil, por un lado, contactar con colegas que las estén llevando a cabo en otros sitios para intercambiar información, sistemas de trabajo, lecturas, etc., con lo que vamos un poco a ciegas. Pero, por otro lado, es igualmente muy difícil encontrar bibliografía al respecto. Si bien, no es imposible, sobre todo si buscamos fuera del contexto español, como, por ejemplo, en Estados Unidos y, también, en algunos países iberoamericanos como Chile o Colombia, por ejemplo. Todo esto hace que a las altas dosis de imaginación que necesitamos, tengamos que regirnos en buena medida por un método de ensayo y error, con lo que todavía tenemos muchas cosas que corregir, añadir, quitar, pulir, etc., para ir mejorando y sobre todo para que sea todavía más útil para los estudiantes.

En cuanto a las dificultades reales en la práctica, la mayor de ellas es el número de estudiantes matriculados en la asignatura, entre 70 y 80, y el escaso número de sesiones que nos adjudican para impartir la asignatura. Algo, que no nos permite ni dedicarle a este bloque más de dos sesiones –porque hay otras partes de la asignatura de las que también nos tenemos que ocupar; como no nos permite tampoco que todos los estudiantes pasen por la prueba de la simulación. Para ello tendríamos que hacer varios bloques con pocos estudiantes, pero ni hay aulas disponibles para hacerlo ni tampoco los estudiantes tienen disponibilidad de horarios para asumirlo dadas las muchísimas horas de clases teóricas y prácticas que tienen.

En todo caso, a pesar de estas dificultades, al menos lo intentamos. Y los resultados de las encuestas son altamente satisfactorios, por lo que seguiremos haciéndolo y mejorando todo lo que podamos

en el futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baños, J.E. & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica* 8(4), 216-225. Acedido em 30 de marzo, 2021, http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000500006
- Moore, P., Gómez, G. & Kurtz, S. (2012): Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas, pero diferente. *Atención Primaria* 44 (6), 358-365. Acedido en 30 de marzo, 2021 <https://www.elsevier.es/es-revista-atencionprimaria-27-articulo-comunicacion-medico-paciente-una-competenciasbasicas-S0212656711004239>

A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo sobre as concepções dos educadores de infância

Daniela Lúcio

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Clarinda Barata

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,
clarinda.barata@ipleiria.pt

RESUMO

A brincadeira é uma atividade inata da criança. Ao brincar, o indivíduo tem a possibilidade de aprender e se desenvolver. Tal como afirma Neto (2020, p. 39), “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia”. Assim, os profissionais necessitam de dar a oportunidade de as crianças brincarem, visto que esta é a sua atividade mais inata. Neste sentido, desenvolveu-se um estudo de caso, inscrito no paradigma qualitativo, com o objetivo principal de conhecer as concepções dos educadores de infância relativamente à brincadeira livre e sua influência na prática pedagógica dos profissionais. Este estudo permitiu compreender que os 168 profissionais participantes encaram a brincadeira livre como uma atividade essencial no quotidiano das crianças, que permite que estas se desenvolvam física, social, emocional e cognitivamente.

Palavras-chave: *Aprendizagem; Brincadeira Livre; Desenvolvimento; Educação de Infância.*

ABSTRACT

Play is a child's innate activity. By playing, the individual has the possibility to learn and develop. As Neto (2020, p. 39) states, “Play is a behavior of free choice, personally directed, with an exploratory purpose, risk-taking and adaptive seeking, learning, and with an enormous commitment to imagination and fantasy”. Professionals need to give children the opportunity to play since this is their most innate activity. Therefore, a case study was developed, within the qualitative paradigm, with the main objective of understanding the conceptions of early childhood educators regarding free play and its influence on their pedagogical practice. This study allowed us to understand that the 168 professionals participating see free play as an essential activity in children's daily lives, which allows them to develop physically, socially, emotionally, and cognitively.

Keywords: *Learning; Free Play; Development; Early Childhood Education*

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado surgiu no âmbito das práticas pedagógicas do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Politécnico de Leiria. Ao longo das práticas pedagógicas decorridas, foi observado que as várias educadoras de infância apresentavam ideias e posturas diferentes relativamente à brincadeira livre. Assim, o problema de investigação identificado para este estudo relaciona-se com a compreensão das concepções que os educadores de infância possuem acerca da brincadeira livre, tendo como base a seguinte pergunta de partida: “Quais as concepções dos Educadores de Infância relativamente à brincadeira livre?”. O objetivo deste estudo prende-se, então, por conhecer as concepções dos Educadores de Infância no que se relaciona com a brincadeira livre.

De modo a dar resposta à pergunta de partida e ao objetivo proposto foram realizados inquéritos por questionário a 168 educadores de infância, que responderam a questões relacionadas com as suas

concepções sobre brincadeira livre, através de plataformas digitais.

Sendo que a brincadeira é uma das principais atividades da criança durante a sua infância, é essencial que o profissional de educação tenha consciência da forma como as suas concepções podem influenciar a planificação e a dinamização de momentos destinados à brincadeira livre. Neste sentido, com esta investigação pretende-se levar os educadores de infância a refletir sobre a sua ação pedagógica nestes momentos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Durante todo o período da infância a criança brinca de forma natural e espontânea. A brincadeira assume, assim, um lugar de destaque na vida diária das crianças, visto que o brincar é fundamental na infância e é “a sua atividade principal” (Migueis & Abrantes, 2017, p. 124). Esta atividade permite que as crianças descubram o mundo que as rodeia e se apropriem dele. Por isso, brincar é tão importante como a alimentação e o descanso, pois ao brincar a criança “estabelece relações consigo, com os outros e com o mundo” (Lira & Rubio, 2014, p. 2).

A brincadeira não é apenas um direito das crianças, é a uma necessidade. A Declaração Direitos da Criança refere – no Princípio 7.º – que a criança deve ter a oportunidade de brincar (Organização das Nações Unidas [ONU], 1959). Nesta perspetiva, esta atividade não deve ser imposta, mas descoberta pelas crianças de forma autónoma. Brincar “não é só uma ideia é uma vivência” (Neto & Lopes, 2018, p. 10).

O ato de brincar é fundamental na infância, não como um facilitador de aprendizagens ou como uma estratégia de ensino (Silva & Sarmiento, 2017), mas como uma atividade importante para o desenvolvimento do ser humano. Assim, brincar é um fenómeno de ordem permanente e de extrema complexidade. Isto é, se por um lado, esta atividade é a forma mais natural e espontânea de a criança interagir com o mundo, por outro, implica que se dê sentido ao processo evolutivo que decorre desta interação.

Existem algumas características que distinguem o ato de brincar de outra atividade realizada pela criança. Segundo Garvey (1992), estas são as seguintes: a brincadeira é prazerosa, divertida; não existem objetivos externos para a brincadeira, sendo, por isso, intrínsecas as suas motivações; a brincadeira é espontânea e voluntária; é essencial o envolvimento ativo dos participantes e as brincadeiras estabelecem algumas relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

Para além destas, podem definir-se seguintes características que complementam as já referidas (Wajskop, p. 1995): as brincadeiras são marcadas pela presença de um enredo ou de uma situação imaginária, a partir do qual as crianças interagem e comunicam, atribuindo significados múltiplos a objetos e ações; durante as brincadeiras, as crianças podem atribuir a si próprias características que não possuem; as crianças, geralmente, utilizam objetos substitutos; “As crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade na qual vivem” (p. 67); as brincadeiras possuem regras que são definidas e respeitadas pelos participantes; as brincadeiras são construídas durante o processo de brincar; o quê, com quem, onde, com o quê e durante quanto tempo são questões que são decididas pelas crianças durante a atividade e as “brincadeiras são desprovidas de finalidades ou de objetivos explícitos”.

Contudo, as brincadeiras mudam constantemente. Neste sentido, a criança utiliza a sua criatividade para decidir o que é para ela a realidade. Para além disso, brincar consiste numa forma de a criança expressar os seus sentimentos e formar a sua personalidade (Lira & Rubio, 2014). Tal como Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41) afirma, a brincadeira é “para a criança, a sua linguagem, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”.

OBJETIVOS DA BRINCADEIRA

Após esta contextualização sobre a definição de brincar, importa agora esclarecer quais são os objetivos desta atividade, que ocupa – ou deveria ocupar – a grande parte do tempo das crianças na infância. Brincar tem uma função sociocultural e educacional (Lira & Rubio, 2014). Desta forma, a criança sente necessidade de brincar com o objetivo de construir significado para a sua própria vida (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta atividade permite, segundo Cordeiro (2015) desenvolver a criatividade e as competências sociais. Assim, o ato de brincar permite que as crianças interajam umas com as outras. Esta interação

“implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências” (Cordeiro, 2015, p. 332 – 333) que levam a que a criança desenvolva o sentido de si enquanto membro de uma sociedade.

Brincar tem, também, o objetivo de desenvolver competências físicas. Isto é, apesar de esta atividade não ser sinónimo de atividade física, a maioria das brincadeiras que as crianças realizam implicam uma série de movimentos que envolvem movimento e coordenação motora (Cordeiro, 2015, p. 334).

Por fim, brincar tem o objetivo, segundo o autor mencionado anteriormente, de explorar as emoções. As brincadeiras, especialmente o jogo simbólico, permitem explorar a oposição e o limite e fatores como a sorte e o azar. Desta forma, esta atividade ajuda a expressar e a saber lidar com os sentimentos.

A brincadeira e o desenvolvimento e aprendizagem da criança

Tal como já se mencionou, ao longo desta fundamentação teórica tem-se abordado algumas aprendizagens que são promovidas através do brincar. Contudo, é impossível expor todas as aprendizagens que a brincadeira livre pode proporcionar, visto que estas dependem de cada criança e de cada contexto educativo. Assim, apresentam-se, apenas, as que são as mais significativas.

Para começar é de salientar que, para além de ser através da brincadeira que a criança constrói as suas aprendizagens, esta atividade permite intensificar a imaginação. Além do mais, as brincadeiras, muitas vezes, espelham e representam o mundo social da criança, permitindo que esta experimente as formas de comportamento que são referentes a esse meio (Lira & Rubio, 2014).

A brincadeira oferece as seguintes vantagens para o desenvolvimento da criança: promove o desenvolvimento cognitivo; provoca “mudanças na complexidade das operações mentais” (Neto & Lopes, 2018, p. 29); potencia a aprendizagem de aspetos culturais; através do brincar desenvolvem-se as capacidades físicas e aperfeiçoam-se habilidades motoras; desenvolvem-se “processos de sociabilização e de identidade entre pares” (Neto & Lopes, 2018, p. 29). Assim, o brincar possibilita o desenvolvimento motor, o desenvolvimento perceptivo e estruturação cognitiva e o desenvolvimento social e linguístico.

Para além disso, as brincadeiras proporcionam a espontaneidade, a desinibição, a liberdade, a integração, a coordenação, a participação em grupo (Lira e Rubio, 2014). Além de favorecerem as relações interpessoais, permitem o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal e a exploração de valores morais. Para além disso, ao brincar, as crianças desenvolvem a autonomia e a compreensão dos papéis sociais (Lira & Rubio, 2014).

Esta ideia é corroborada por Fortuna (2004) quando refere que brincar possibilita que a criança domine as suas angústias e controle os seus impulsos. Para isso, a criança necessita de assimilar as suas emoções e sensações, definir a sua identidade, “estabelecer contactos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e brincadeiras” (Fortuna, 2004, p. 3).

A criança, ao brincar, está a “desenvolver um «saber-fazer» e um «saber-ser»” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Isto é, desenvolve aptidões e atitudes que poderá usar em múltiplas situações ao longo da sua vida. Assim, ao brincar a criança liberta a sua imaginação, desenvolve a sua criatividade, exercita a concentração, o que estimula a sua inteligência (Silva e Sarmiento, 2017).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 10), a brincadeira é uma atividade natural, que parte da iniciativa da criança, e que “revela a sua forma holística de aprender”. Assim, o brincar é o “exemplo da maior criatividade e desenvolvimento integral do ser humano, expressa os aspetos pessoal, social, cultural e as dimensões concretas das ações realizadas pelo corpo” (Cleusa, 2008, p. 267). Brincar é, por isso, pessoal, social, cultural e dependente das “ações concretas realizadas pela mente e corpo” (Cleusa, 2008, p. 268). Posto isto, pode-se concluir que a criança, através das brincadeiras, se desenvolve holisticamente, uma vez que todas as dimensões do ser humano estão implicadas nesta tarefa.

Em suma, tal como menciona Silva (2017, p. 12), a brincadeira está “umbilicalmente ligada todos os dias à vida de todas as crianças”. Por isso, ao brincar a criança descobre os seus interesses, toma decisões, aprende a resolver problemas, tornando-se mais autónoma. Ainda assim, a brincadeira permite que a criança exprima a sua personalidade e singularidade, desenvolva a sua criatividade, estabeleça relações entre aprendizagens, melhore as suas capacidades relacionais e assuma responsabilidades (Silva et al., 2016).

METODOLOGIA

O presente estudo surgiu após a observação de que educadores diferentes possuíam posturas distintas em relação à brincadeira livre. Esta observação foi realizada durante as práticas pedagógicas em contexto de Educação de Infância, decorridas no Mestrado anteriormente mencionado. Perante a constatação de que cada educador possui a sua conceção de brincadeira livre e, por isso, cada profissional dinamiza este momento de forma distinta, optou-se por tentar conhecer e compreender quais as conceções dos educadores relativamente a este tema.

Neste sentido, realizaram-se inquéritos por questionários – através da plataforma GoogleForms – a 168 profissionais da educação de infância, que formaram uma amostra aleatória. Com idades compreendidas entre os 22 e os 64 anos, apenas, um destes era do sexo masculino. A grande maioria dos profissionais (82) executava funções em contexto de Jardim de Infância da Rede Pública. Os restantes realizavam a sua prática educativa em instituições privadas ou IPSS, sendo que 50 na valência de Jardim de Infância e 36 em Creche. Estes intervenientes tiveram a função de partilhar as suas conceções de brincadeira livre.

A investigação realizada enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que o investigador reconhece que a “relação sujeitoobjecto é marcada pela intersub-jetividade” (Fortin, 2000, p. 147). Deste modo, a utilização desta metodologia, irá permitir que as opiniões e práticas dos sujeitos sejam analisadas, não só em termos estatísticos, como em relação ao seu significado para a prática pedagógica dos educadores.

O inquérito por questionário encontrava-se dividido em três partes: a primeira parte tinha como função recolher dados para caracterizar a amostra; a segunda parte pretendia recolher informação relativa à forma como os profissionais definiam “brincadeira livre” – pergunta aberta – e a última parte tinha como objetivo recolher dados de opinião, recorrendo a uma escala de Likert – registando o grau de concordância com uma dada afirmação. Para se proceder à análise dos resultados, utilizou-se análise de conteúdo e análise estatística.

Ao longo da investigação os investigadores desempenharam a função de observadores, recolhendo dados para o estudo, não interferindo com opiniões ou intervenções no decorrer da mesma. Além do mais, os dados e respostas dos inquiridos foram tratados mantendo a sua confidencialidade e preservando a sua identidade

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A forma como os educadores de infância definem e encaram a brincadeira livre condiciona a sua prática educativa nesses momentos. Nos questionários aplicados, a resposta à questão do tipo aberto: “Como define brincar?”, foi possível obter a conceção genuína dos participantes. Dos 168 inquiridos, 65 consideraram que a brincadeira livre é uma estratégia promotora de aprendizagens. Estes educadores defenderam a tese formulada por Lira e Rubio (2014), que refere que ao brincar a criança constrói as suas próprias aprendizagens.

Por conseguinte, nove profissionais afirmaram que a brincadeira permite o desenvolvimento de competências e capacidades, sendo estas físicas/motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Efetivamente, está comprovado que a brincadeira promove o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças (Fortuna, 2004; Lira & Rubio, 2014; Neto & Lopes, 2018; Silva & Sarmiento, 2017). Assim, estes educadores corroboram a ideia de que a brincadeira potencia o desenvolvimento holístico da criança.

Para além desta conceção, 34 profissionais, definiram a brincadeira livre como a atividade fundamental da infância. Isto é, estes educadores defenderam, tal como Migueis e Abrantes (2017), que o brincar deve ser a atividade principal e central da infância. Assim, a brincadeira pode ser compreendida como uma ação natural e espontânea que a criança executa em todos os âmbitos e contextos da sua vida.

Dos educadores inquiridos, 25 concordaram com a tese de que a brincadeira consiste na exploração do espaço e dos materiais e 18 com a ideia de que esta atividade se caracteriza pela interação com os outros. Na primeira perspetiva defende-se que, ao brincar, as crianças exploram o espaço, os materiais e as relações que podem estabelecer com estes. Assim, depreende-se que, efetivamente, para brincar a criança necessita de estabelecer interações com o mundo que a rodeia, sendo esta a forma mais natural e espontânea de o fazer. Nesta perspetiva, 12 profissionais afirmaram, mesmo, que a

brincadeira é uma forma de a criança conhecer o mundo e, por isso, caracterizam essa atividade como tal.

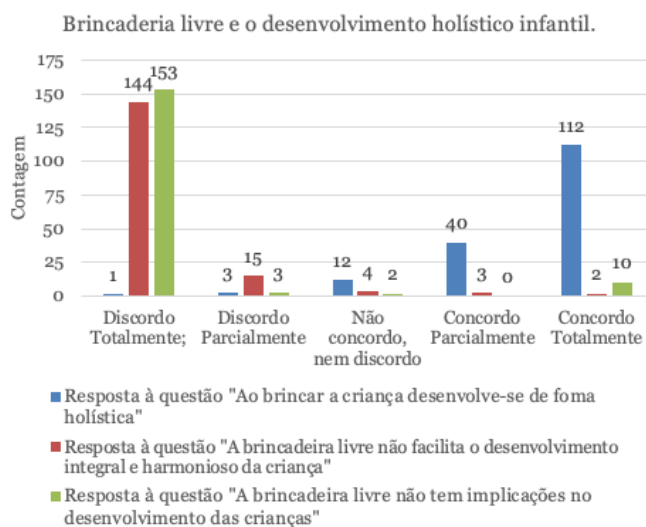
Foi possível constatar que existem 10 educadores que definiram a brincadeira livre como uma atividade que promove a criatividade e a imaginação das crianças. Tal como afirmam Silva e Sarmiento (2017), a brincadeira permite que a criança desenvolva a sua imaginação e, por isso, estimula a criatividade. A perspetiva destes autores relaciona-se com a definição dada por outros 10 profissionais, que definiram brincadeira como uma atividade de imitação de situações do quotidiano ou de situações fantasiadas, que podem ocorrer entre pares.

Constatámos, ainda, que nove inquiridos consideraram que a brincadeira livre consiste na expressão de emoções. Isto é, esta atividade permite que a criança, em relação com o outro, transmita as suas emoções e os seus afetos, aprendendo a lidar com os seus sentimentos. Lira e Rubio (2014) mencionam que brincar permite que a criança expresse os seus sentimentos e, assim, forme a sua personalidade. Já Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017), corrobora esta ideia, afirmando que a brincadeira é um facilitador e estimulador da expressão das emoções. Podemos, assim, relacionar esta definição com a que foi proposta por 15 profissionais que afirmaram que a brincadeira é uma atividade de diversão. Esta conceção, que define o brincar como uma ação prazerosa, é defendida, também, por Garvey (1992), que afirma que esta é uma das características essenciais que distingue a brincadeira de outra atividade. Assim, podemos perceber que a brincadeira necessita, sempre, de envolver um sentimento positivo de alegria e bem-estar.

Por fim, 11 profissionais, referiram que se pode definir brincadeira como um ato de liberdade. O brincar consiste, assim, na livre escolha de atividades, de espaços, de interações e de relações. Estes profissionais consideraram, por isso, que o ato de brincar livremente corresponde a uma escolha espontânea da criança. Garvey (1992) defende esta teoria, também. Segundo este autor, a brincadeira é uma atividade de seleção livre e voluntária por parte da criança, sendo estes dois dos seus princípios basilares.

A última parte do questionário, destinada à recolha de dados de opinião, tinha como objetivo comparar as conceções dos educadores de infância com o seu grau de concordância ou de discordância com algumas afirmações. As afirmações relacionavam-se, essencialmente, com a relação entre a brincadeira livre e o desenvolvimento.

No que se relaciona com o desenvolvimento holístico do indivíduo, conforme se pode verificar no gráfico 1, 152 educadores (90,5% dos inquiridos) consideram que a brincadeira livre tem influência neste desenvolvimento, concordando – parcial ou totalmente – com a afirmação “Ao brincar a criança desenvolve-se de forma holística”. Estes profissionais parecem concordar com a ideia defendida por Cleusa (2008), que afirma que a brincadeira é um ato pessoal, social, cultural e que depende da atividade do corpo e da mente. Em contradição, foi colocada a seguinte afirmação: “A brincadeira livre não facilita o desenvolvimento integral e harmonioso da criança”. Do total de inquiridos, 159 profissionais (94,6% dos inquiridos), ao discordar – total ou parcialmente –, confirmaram que a brincadeira livre facilita o desenvolvimento harmonioso da criança. Por sua vez, 156 indivíduos (92,9% dos profissionais) assumiram que a brincadeira tem implicações no desenvolvimento infantil,



discordando – total ou parcialmente – na afirmação: “A brincadeira livre não tem implicações no desenvolvimento das crianças”.

Fazendo a súmula destas três afirmações é possível constatar que, em média, aproximadamente, 92,6% dos profissionais inquiridos consideraram a brincadeira livre uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. Porém, a afirmação “A brincadeira livre, por si só, não promove o desenvolvimento integral do indivíduo” obteve opiniões díspares. Isto é, apenas, 124 inquiridos (73,8% da amostra) consideraram que ao brincar as crianças têm a oportunidade de se desenvolver integralmente. No entanto, 25 educadores (14,9%) não concordaram com esta perspetiva e 19 (11,3%) não possuíam uma ideia formada sobre o assunto. Em comparação com as respostas dadas anteriormente, estes dados podem indiciar que os profissionais consideraram que a brincadeira permite que as crianças se desenvolvam holisticamente, porém a intervenção do adulto é, também, fundamental.

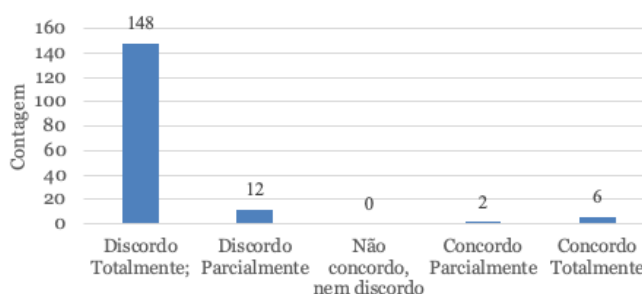
Por sua vez, de acordo com a afirmação “A brincadeira livre só promove o desenvolvimento global do indivíduo se o educador intervir”, 120 profissionais discordaram totalmente, 30 discordaram parcialmente, 13 não concordaram, nem discordaram e quatro concordaram parcialmente. Estes dados, em comparação com a questão anterior, indicam que 89,3% inquiridos consideraram que as crianças não necessitam da ação do educador para, através das brincadeiras, se desenvolverem. Efetivamente, como já foi referido, os educadores não devem interferir nas iniciativas das crianças, sendo que podem influenciar negativamente as mesmas.

No que se relaciona com o desenvolvimento cognitivo, tal como se pode confirmar no gráfico 2, 160 profissionais (95,2% dos inquiridos) concordaram com a perspetiva de Neto e Lopes (2018), que afirma que a brincadeira oferece diversas vantagens para o desenvolvimento cognitivo na infância. Neste sentido, estes profissionais não estão – parcial ou totalmente – de acordo com a seguinte afirmação: “A cognição não é desenvolvida quando a criança brinca”.

Gráfico 2 – Relação entre o desenvolvimento cognitivo e a brincadeira

Nesta linha de pensamento, 154 profissionais concordaram com a afirmação seguinte: “A criatividade-

A cognição não é desenvolvida quando a criança brinca.



de é estimulada quando a criança brinca”. Dos 168 inquiridos, 12 concordaram parcialmente e dois não tinham uma opinião formada sobre o assunto. Estes dados vão ao encontro da tese defendida por Silva e Sarmento (2017), que afirma que, através da brincadeira, a criança estimula a sua inteligência ao libertar a sua imaginação, desenvolver a sua criatividade e exercitando a sua concentração.

No que se relaciona com o desenvolvimento da autonomia, 159 educadores de infância concordaram totalmente com a afirmação “Ao brincar a criança desenvolve a autonomia”. Para além destes, nove profissionais concordaram parcialmente com esta afirmação. Assim, é possível constatar que todos os profissionais inquiridos defendem a ideia de que a brincadeira livre, de alguma forma, permite o desenvolvimento da autonomia da criança.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, foi apresentada a seguinte afirmação: “A brincadeira livre, tendencialmente, gera mais conflitos e tensões entre pares”. Conforme é apresentado no gráfico 3, 54 inquiridos (32,1% dos profissionais) não tinham uma opinião formada sobre o assunto ou não possuíam dados, advindos da experiência, para fundamentarem as suas opções. Além do mais, 77 inquiridos (aproximadamente, 45,8% dos profissionais) consideraram que a brincadeira livre não potencia os conflitos entre pares. Em contra-partida, 37 profissionais (aproximadamente, 22% dos inquiridos) acreditava que a brincadeira promovia alguns conflitos e tensões entre as crianças. Sendo que, durante esta atividade, as crianças, maioritariamente, se encontram em autogestão

– a maioria dos profissionais confirmaram, anteriormente, que não interferem nas brincadeiras das crianças – é natural que ocorram alguns conflitos. Isto porque, nestas faixas etárias as crianças, ainda, estão a aprender a gerir os seus sentimentos e a conviver com o outro.

Gráfico 3 – Relação entre a brincadeira livre e a ocorrência de conflitos na sala de atividades.

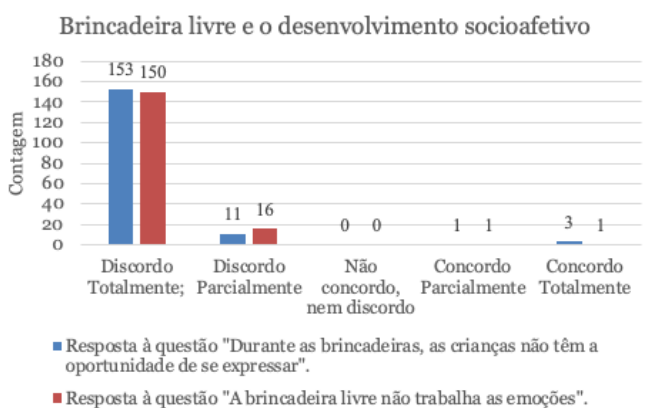


Relativamente à interação social, 106 educadores de infância não concordaram com a afirmação “A brincadeira livre desenvolve, apenas, a socialização e as competências sociais”. Dos restantes profissionais, 51 discordou parcialmente, oito não concordou, nem discordou, um concordou parcialmente e dois concordaram totalmente. Estes dados indicam que 93,5% dos profissionais considerou que a brincadeira não promove, apenas, o desenvolvimento de competências sociais. Tal como foi referido anteriormente, uma média de 92,3% considerou que a brincadeira permite o desenvolvimento da criança nas suas diversas facetas, o que corrobora esta afirmação.

Nesta faixa etária, principalmente no contexto de creche, as crianças apresentam alguns comportamentos egocêntricos que podem influenciar a sua relação com o outro. Assim, apresentámos a seguinte afirmação: “O egocentrismo é promovido pela brincadeira livre”. Dos 168 participantes no estudo, 141 discordou totalmente com a afirmação e 20 discordou parcialmente. Para além destes, quatro educadores não tinham uma opinião definida e dois concordaram parcialmente. Neste sentido, 95,8% dos inquiridos considerou que a brincadeira não potencia o egocentrismo. Efetivamente, ao brincar as crianças, naturalmente, são incentivadas a contactar com o outro, sendo que, por isso, favorecem a aprendizagem das relações interpessoais (Lira e Rubio, 2014).

Ainda relativamente às relações interpessoais, 130 profissionais concordaram totalmente com a afirmação “Através da brincadeira livre a criança desenvolve o sentido de si enquanto membro de uma sociedade”. Já 33 profissionais concordaram parcialmente, um não tem opinião formada e quatro discordaram – um parcialmente e três totalmente. Estes dados indicam que 97% dos inquiridos considerou que a brincadeira promove a compreensão acerca das crenças, costumes, leis e hábitos da sociedade onde está inserida.

No que concerne ao desenvolvimento socioafetivo, foi apresentada a seguinte afirmação “Durante as brincadeiras, as crianças não têm a oportunidade de se expressar”. Como se pode verificar pelo gráfico 4, 164 inquiridos (97,6% dos profissionais) concordam com a perspectiva de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41), que defende que a brincadeira é “para a criança, a sua linguagem, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”. Para além disso, a afirmação “A brincadeira livre não trabalha as emoções” levou-nos a compreender, conforme o gráfico 4, que 166 inquiridos (98,8% da amostra) consideraram que, tal como defendem Cordeiro (2015), Fortuna (2004) e Neto (2020), a brincadeira permite que a criança tenha oportunidades para aprender a lidar com as suas emoções.



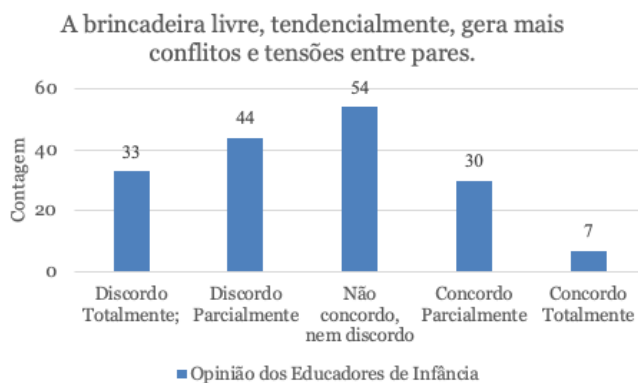
socioafetivo criança

Nesta linha de pensamento, 154 profissionais concordaram com a afirmação seguinte: “A criatividade é estimulada quando a criança brinca”. Dos 168 inquiridos, 12 concordaram parcialmente e dois não tinham uma opinião formada sobre o assunto. Estes dados vão ao encontro da tese defendida por Silva e Sarmiento (2017), que afirma que, através da brincadeira, a criança estimula a sua inteligência ao libertar a sua imaginação, desenvolver a sua criatividade e exercitando a sua concentração.

No que se relaciona com o desenvolvimento da autonomia, 159 educadores de infância concordaram totalmente com a afirmação “Ao brincar a criança desenvolve a autonomia”. Para além destes, nove profissionais concordaram parcialmente com esta afirmação. Assim, é possível constatar que todos os profissionais inquiridos defendem a ideia de que a brincadeira livre, de alguma forma, permite o desenvolvimento da autonomia da criança.

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, foi apresentada a seguinte afirmação: “A brincadeira livre, tendencialmente, gera mais conflitos e tensões entre pares”. Conforme é apresentado no gráfico 3, 54 inquiridos (32,1% dos profissionais) não tinham uma opinião formada sobre o assunto ou não possuíam dados, advindos da experiência, para fundamentarem as suas opções. Além do mais, 77 inquiridos (aproximadamente, 45,8% dos profissionais) consideraram que a brincadeira livre não potencia os conflitos entre pares. Em contra-partida, 37 profissionais a 8 proximadamente, 22% dos inquiridos) acreditava que a brincadeira promovia alguns conflitos e tensões entre as crianças. Sendo que, durante esta atividade, as crianças, maioritariamente, se encontram em autogestão – a maioria dos profissionais confirmaram, anteriormente, que não interferem nas brincadeiras das crianças – é natural que ocorram alguns conflitos. Isto porque, nestas faixas etárias as crianças, ainda, estão a aprender a gerir os seus sentimentos e a conviver com o outro.

Gráfico 3 – Relação entre a brincadeira livre e a ocorrência de conflitos na sala de atividades.



Relativamente à interação social, 106 educadores de infância não concordaram com a afirmação “A brincadeira livre desenvolve, apenas, a socialização e as competências sociais”. Dos restantes profissionais, 51 discordou parcialmente, oito não concordou, nem discordou, um concordou parcialmente e dois concordaram totalmente. Estes dados indicam que 93,5% dos profissionais considerou que a

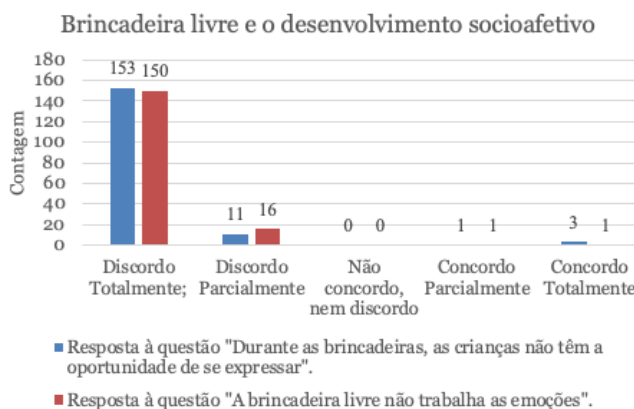
brincadeira não promove, apenas, o desenvolvimento de competências sociais. Tal como foi referido anteriormente, uma média de 92,3% considerou que a brincadeira permite o desenvolvimento da criança nas suas diversas facetas, o que corrobora esta afirmação.

Nesta faixa etária, principalmente no contexto de creche, as crianças apresentam alguns comportamentos egocêntricos que podem influenciar a sua relação com o outro. Assim, apresentámos a seguinte afirmação: “O egocentrismo é promovido pela brincadeira livre”. Dos 168 participantes no estudo, 141 discordou totalmente com a afirmação e 20 discordou parcialmente. Para além destes, quatro educadores não tinham uma opinião definida e dois concordaram parcialmente. Neste sentido, 95,8% dos inquiridos considerou que a brincadeira não potencia o egocentrismo. Efetivamente, ao brincar as crianças, naturalmente, são incentivadas a contactar com o outro, sendo que, por isso, favorecem a aprendizagem das relações interpessoais (Lira e Rubio, 2014).

Ainda relativamente às relações interpessoais, 130 profissionais concordaram totalmente com a afirmação “Através da brincadeira livre a criança desenvolve o sentido de si enquanto membro de uma sociedade”. Já 33 profissionais concordaram parcialmente, um não tem opinião formada e quatro discordaram – um parcialmente e três totalmente. Estes dados indicam que 97% dos inquiridos considerou que a brincadeira promove a compreensão acerca das crenças, costumes, leis e hábitos da sociedade onde está inserida.

No que concerne ao desenvolvimento socioafetivo, foi apresentada a seguinte afirmação “Durante as brincadeiras, as crianças não têm a oportunidade de se expressar”. Como se pode verificar pelo gráfico 4, 164 inquiridos (97,6% dos profissionais) concordam com a perspectiva de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmento, 2017, p. 41), que defende que a brincadeira é “para a criança, a sua linguagem, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”. Para além disso, a afirmação “A brincadeira livre não trabalha as emoções” levou-nos a compreender, conforme o gráfico 4, que 166 inquiridos (98,8% da amostra) consideraram que, tal como defendem Cordeiro (2015), Fortuna (2004) e Neto (2020), a brincadeira permite que a criança tenha oportunidades para aprender a lidar com as suas emoções.

Gráfico 4 – Influência da brincadeira livre no desenvolvimento socioafetivo criança



Por fim, no que se relaciona com o desenvolvimento físico, 151 profissionais concordaram com a afirmação “A brincadeira livre permite o desenvolvimento físico das crianças”. Dos restantes inquiridos, 11 concordaram parcialmente e seis não concordaram, nem discordaram. Neste sentido, 96,4% dos educadores de infância inquiridos consideraram que o desenvolvimento físico é potenciado pela brincadeira livre. Esta teoria vai ao encontro do que é defendido por Cordeiro (2015) e Neto e Lopes (2018), que afirmam que um dos objetivos da brincadeira é promover o desenvolvimento das capacidades físicas. No site do Agrupamento e nas redes sociais constatamos, ainda, a existência de um Gabinete de Apoio à Inclusão (GAI) que confere uma identidade de Escola Inclusiva de destaque, sendo esta um fator de marketing social essencial e de divulgação da escola como sendo capaz de responder a necessidades diferenciadas.

CONCLUSÃO

Concluída a fase da apresentação, análise dos dados recolhidos e discussão de resultados, tornase es-

sencial refletir sobre a valorização da brincadeira livre nos contextos de educação de infância. Tendo como ponto de partida a pergunta em que este estudo se baseia – “Quais as concepções dos Educadores de Infância relativamente à brincadeira livre?” –, iremos realizar a apresentação das conclusões emanadas desta investigação. Neste sentido, pretendemos verificar se o objetivo do estudo foi alcançado e dar resposta à questão colocada, sintetizando os resultados obtidos.

No que concerne ao objetivo proposto – conhecer as concepções dos Educadores de Infância no que se relaciona com a brincadeira livre – consideramos que este foi, de alguma forma, atingido. Assim, tomámos conhecimento sobre as concepções dos educadores de infância relativamente à brincadeira livre. Em suma, respondendo à pergunta de partida, os profissionais idealizam a brincadeira livre como uma atividade fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde os primeiros anos: ao brincar a criança desenvolve-se de forma holística. Para além disso, a brincadeira é vista como uma atividade que potencia a expressão de sentimentos e a criatividade, permitindo que a criança seja livre. Constatámos, assim, que as concepções relatadas pelos profissionais, na sua grande maioria, vão ao encontro dos fundamentos teóricos apresentados.

Ao longo do processo de desenvolvimento da componente investigativa, foram surgindo algumas limitações, nomeadamente a inclusão de uma pergunta aberta no questionário. No momento de se realizar a análise de conteúdo da mesma, o vasto conjunto de resultados dificultou a criação de categorias de análise. Para além disso, nesta questão existiam respostas que se enquadravam em várias categorias, o que dificultou a categorização. Deste modo, consideramos que, em futuras investigações, devem ser criadas questões fechadas que prevejam, tendo em conta a fundamentação teórica do tema, algumas categorias de resposta – tal como executámos nas questões de seleção. Para além desta limitação, salientamos a necessidade de se realizar entrevistas a alguns educadores de infância como forma de explorar em profundidade os assuntos inquiridos nos questionários.

Concluindo, dadas as observações que realizámos nos contextos e pelas experiências relatadas por profissionais em várias plataformas, não estávamos à espera destas concepções. Isto porque, aparentemente, as tarefas mais orientadas e escolarizantes ocupam a grande parte do discurso dos profissionais. De facto, a brincadeira livre parece ser bastante valorizada na sala de atividades dos participantes deste estudo, ao contrário das nossas expectativas. Assim, podemos presumir que os profissionais, quando falam da sua prática, não abordam assuntos relacionados com a brincadeira livre devido ao facto de esta ser uma atividade natural e basilar da sua intervenção pedagógica. Neste sentido, as concepções dos educadores vão ao encontro do que os vários autores citados neste trabalho defendem. Posto isto, consideramos que este estudo é bastante benéfico para a formação dos profissionais de educação, uma vez que os leva a refletir sobre a prática que idealizam e a prática que promovem, confrontandoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cleusa, K. S. (jul./dez. de 2008). O Brincar da Criança - Criatividade e Saúde. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 28(n.º 2), pp. 267-277.
- Cordeiro, M. (2015). O livro da criança (8.ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. S. (jan./mar. de 2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1(n.º 4), pp. 107-112.
- Fortin, M.-F. (2000). O Processo de Investigação - Da concepção à realização. *Lusociência*.
- Fortuna, T. R. (2004). Vida e Morte do Brincar. Obtido em 4 de fevereiro de 2020, de <http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lira, N. A., & Rubio, J. A. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, v. 5(n.º 1), pp. 1- 22.
- Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto

Editora.

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (2.^a ed.). Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.
- Santos, C. S. (2019). *Brincar: Conceções e Estratégias na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Silva, A. N. (2017). *Brincar e aprender: Aprender a brincar*. Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...* Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Wajskop, G. (fevereiro de 1995). *O Brincar na Educação Infantil*. *Cadernos de Pesquisa* (n.º 92), pp. 62 - 69.

Dificuldades reportadas por famílias, no período de confinamento, aquando do envio de propostas educativas em Jardim de Infância

Sara Isabel Simões Dionísio

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Clarinda Barata

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,
clarinda.barata@ipleiria.pt

RESUMO

Uma pandemia surgiu e com ela muitas incertezas, experiências novas, aprendizagens e dificuldades. O mundo parou, assim como Portugal. As escolas fecharam e as famílias tiveram de ficar em casa com os seus filhos, apoiando-os nas atividades escolares.

Neste artigo apresenta-se uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivo identificar as dificuldades sentidas por famílias, cujos educandos se encontravam inseridos em dois grupos de jardim de infância, durante o período de confinamento no ano de 2020. Pretendeu-se, assim, perceber de que forma as propostas enviadas diariamente constituíram uma dificuldade para cada família. Para isso, foram tidas em conta as perspetivas das próprias famílias, assim como das educadoras de infância responsáveis.

Este estudo consiste num estudo caso, inserindo-se num paradigma qualitativo/interpretativo, e foi desenvolvido com as famílias e com as educadoras de infância responsáveis por dois grupos de crianças, pertencentes a uma instituição situadas nos arredores de Leiria. Deste estudo ressaltou que as tarefas educativas enviadas constituíram uma dificuldade acrescida, pois dificultaram a gestão do tempo das famílias. Além disso, a gestão dos recursos digitais e o facto de as crianças, gradualmente, irem ficando desinteressadas, também, foram dificuldades reportadas. Assim, este estudo tornou-se pertinente, para que, em novo confinamento, se efetuem aprendizagens e não se cometam erros do passado.

Palavras chave: Educação Pré-Escolar, Confinamento, Dificuldades, Família

ABSTRACT

Due to the unusual circumstances related to the pandemic, new doubts, experiences, and challenges were raised. As the rest of the world, Portugal stopped for a while. Consequently, families were forced to help their students on the school activities given that all the schools were closed.

Within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and the 1st Cycle Teaching of Basic Education, the main challenges that families faced regarding to their students belonging to two kindergarten groups under lockdown in 2020, were identified in this article. Therefore, the aim of this research was understanding the impact of the daily proposals in each family routine.

The presented qualitative-paradigm case-study was carried out in families and teachers which were responsible for students of an institution near Leiria. Generally, the home activities forced the families to face even more challenges in the pandemic situation. However, in a new lockdown context, past mistakes identified in this article can be avoid..

Key words: Pre-School Education, Lockdown, Challenges, Family.

INTRODUÇÃO

Perante uma situação excepcional, onde, devido a uma pandemia, o país confinou e, por consequência, as escolas encerraram, tornou-se necessário realizar investigações onde se procurasse perceber o impacto desta situação nas famílias e nas escolas. Assim, o presente estudo centra-se na identificação das dificuldades reportadas pelas famílias, aquando do término do confinamento. Neste sentido, teve-se por base a seguinte questão de partida: Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mestrandos e pelas educadoras de infância, no período confinamento?

Para responder a esta questão e alcançar o objetivo pretendido, foi realizado um estudo de caso, com dois grupos heterogéneos de crianças, pertencentes ao referido jardim de infância. Este estudo consistiu na recolha dos registos partilhados pelas famílias com as educadoras de infância, de inquéritos por questionário realizados às famílias e por entrevistas às duas educadoras.

Em termos organizacionais, este artigo apresenta um enquadramento teórico, a metodologia utilizada, a apresentação e discussão de resultados e considerações finais. São sugeridos, ainda, apresentadas as referências bibliográficas utilizadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A pandemia de COVID-19 trouxe modificações na vida humana, tanto numa perspetiva individual, como coletiva (ao nível relacional e social), dado que, para evitar contágios e se quebrarem cadeias de transmissão foi necessário implementar várias medidas que garantissem o distanciamento físico (Ribeiro, Minas & Ciancio, 2020). A partir de 16 de março de 2020 (Decreto-Lei n.º 10-A/2020), as escolas encerraram em Portugal, sendo que permaneceram fechadas na totalidade até 18 de maio (Decreto-Lei n.º 20-H/2020) – nessa altura reabriram as creches e as escolas para o 11.º e 12.º anos. Já a 1 de junho (Decreto-Lei n.º 24-A/2020), tal como referido anteriormente, reabriram os jardins de infância e os centros de atividades dos tempos livres. A nível mundial, o encerramento de escolas afetou, aproximadamente, 90% da população mundial de estudantes (UNESCO, 2020c). Como é evidente, esta e outras medidas tiveram, efetivamente, um grande impacto no bem-estar das pessoas.

O bem-estar é definido como “um estado positivo, que alia a satisfação de necessidades individuais, relacionais e comunitárias” (Ribeiro et al. 2020, p. 103) e que é influenciado pela “qualidade das relações e pelo nível de satisfação da comunidade de pertença” (p. 103). Pode-se, então, concluir que, havendo essa influência, o bem-estar da população em geral foi afetado, pois o confinamento obrigou a que as pessoas deixassem de ter a presença física dos familiares e amigos. Esta destabilização do bem-estar, também, atingiu as famílias e as crianças, tanto a nível pessoal, como a nível escolar, pois deixou de existir o contacto físico com as educadoras/professoras, auxiliares e colegas (Linhares & Enumo, 2020; UNESCO, 2020a).

As escolas e, por consequência, os educadores e os professores viram-se obrigados a mudar bruscamente a sua prática: “tivemos de reinventar a escola, de forma apressada, improvisada, forçada e urgente” (Crato, 2020, p. 184). Crispim (2020) afirma exatamente que “as escolas responderam ao desafio e encontraram inúmeras e distintas formas” (pp. 153-154) de continuar em contacto com as crianças e a contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. O facto de se viver numa sociedade em que as TIC estão em constante desenvolvimento contribuiu para o encontro dessas estratégias.

Tanto de forma síncrona, como assíncrona foi possível e necessário avaliar: houve que adaptar os instrumentos de avaliação. O Ministério da Educação (2020) emitiu um Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância. Deste documento, apesar de ser direcionado essencialmente para a escolaridade obrigatória, é possível retirarem-se aspetos suscetíveis de serem transpostos para a educação de infância. Foi recomendado que os profissionais de educação pudessem ir dando um feedback às tarefas realizadas pelas crianças e que as envolvessem na sua própria avaliação (levando-as a refletir, por exemplo, sobre as atividades que mais gostavam de realizar ou sobre as que consideravam mais difíceis).

Porém, esta avaliação em crianças mais pequenas, num regime não presencial, pode não ser objetiva, pois existe a possibilidade de ser influenciada por vários fatores, como uma participação mais evidente dos pais na realização das atividades. Tendo em conta as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo –, é possível depreender que esta avaliação não foi tão profunda, nem robusta como aconteceria em regime presencial. No caso das sessões assíncronas,

as famílias puderam enviar fotografias ou vídeos das produções e do processo de realização das tarefas – o que, também, deu informações ao educador (Ministério da Educação, 2020). Os educadores deviam, assim, procurar fazer registos daquilo que podiam observar, fosse síncrona ou assincronamente. Tendo em conta esses registos conseguiram, apesar de fisicamente distantes, ir adaptando as propostas enviadas, tendo em conta as dificuldades observadas (Silva et al., 2016).

Neste período, foi, então, necessário, os educadores de infância e os professores perceberem quais os meios que estavam ao alcance das famílias, fazendo um levantamento das soluções tecnológicas possíveis de utilizar: “soluções... com base na segurança do fornecimento local de eletricidade, na conectividade à internet e na posse de dispositivos e habilidades digitais” (UNESCO, 2020b, p. 5). Perante o levantamento realizado, foi possível perceber-se que o confinamento e o regime não presencial teriam um impacto negativo na acentuação de desigualdade sociais, pois nem todas as crianças tinham acesso aos mesmos recursos (Crispim, 2020). Crato (2020) afirma até que, nos casos em que não existiam recursos tecnológicos, poderia ocorrer um abandono escolar e os educadores e professores poderiam perder o contacto com determinada criança ou família.

Acrescenta-se o facto de as crianças mais novas necessitarem dos pais aquando do uso das tecnologias. Todavia, muitos desses pais estavam, também, em teletrabalho e tornou-se difícil corresponder a todas as obrigações profissionais, assim como às necessidades escolares dos filhos (Graça, 2020). Além disso, em muitos casos, existia, apenas, um computador que tanto tinha de ser utilizado pelos pais, como pelos filhos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2020).

De forma a suprir algumas das necessidades dos alunos, surgiram, também, alguns programas de apoio que procuraram mobilizar e doar equipamentos a alunos carenciados, como o Student Keep (Graça, 2020). Houve, ainda, algumas entidades que se disponibilizaram em deslocar-se às residências de crianças que não tinham acesso a meios tecnológicos de modo a providenciar-lhes alguns documentos fornecidos pelos profissionais de educação (World Bank, 2020, citado por OCDE, 2020). Pode-se, então, perceber que a sociedade se procurou envolver para que o regime não presencial pudesse estar acessível à maioria das crianças.

Este regime apresentou, ainda, um outro problema: identificação das dificuldades e necessidades das crianças (Crispim, 2020). Os factos de os educadores e professores não estarem presencialmente com as crianças e de terem, em alguns casos, acesso, apenas, a produtos finais (realizados no âmbito das várias áreas de conteúdo/áreas curriculares) dificultaram a adaptação das propostas a cada criança. Além disso, as crianças diagnosticadas com alguma dificuldade de aprendizagem ou com outro tipo de limitação e em que fosse necessário recorrer-se a medidas mais específicas e o apoio de profissionais de outras áreas – como psicólogos, terapeutas da fala, entre outros – acabaram por ser, também, prejudicadas. Tal como refere Crispim (2020), o regime online “coloca também em maior risco de insucesso estes grupos, já de si mais suscetíveis, e que, enquanto sociedade, temos a obrigação de proteger, estimulando a otimização do máximo potencial de cada criança” (p. 154).

Assim, tornou-se importante que, particularmente, o que os educadores enviassem para as famílias, tivesse por base a empatia pelo que as famílias estavam a passar e as dificuldades que estavam a sentir. Mata e Pedro (2021) consideram ser fulcral os educadores serem empáticos e colocarem-se no lugar das famílias, de forma a compreender as suas limitações, equilibrando as propostas enviadas. A Comissão Internacional para o Futuro da Educação (2020) considerou ser fundamental que se valorizasse a existência de aprendizagens em meio familiar, onde se previsse uma interação entre sujeitos.

METODOLOGIA

Este estudo desenrolou-se durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância (JI), numa instituição da rede pública, situado nos arredores de Leiria, entre 18 de fevereiro e 26 de junho de 2020 – período esse que comportou o confinamento das crianças e das famílias. Durante este tempo foram enviadas propostas diárias de atividades às famílias (tanto pelos mestrandos, como pelas educadoras), de forma a dar continuidade ao projeto desenvolvido em sala e a manter a relação entre as crianças e a escola. Perante esta situação, foi perceptível, ao longo do processo, perceber que as famílias estavam a ter algumas dificuldades. Por esse motivo, procurou-se perceber junto das famílias e das educadoras de infância os obstáculos sentidos no seio familiar.

Assim, o presente estudo insere-se num paradigma qualitativo/interpretativo, que se enquadra

numa investigação “cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos” (Fortin, 2009, p. 371). Este paradigma baseia-se numa perspectiva naturalista que pretende apresentar relações existentes entre conceitos, descrições, explicações e significações dos participantes e dos investigadores (Fortin, 2009; Afonso, 2014; Neves & Guerra, 2015; Coutinho, 2020).

Sendo que esta investigação se realiza com dois grupos de crianças (A e B), respetivas famílias e educadoras de infância (Lara responsável pelo grupo A e Tânia responsável pelo B – ambos os nomes são fictícios) e que se pretende conhecer os pontos de vista destes sujeitos, está-se perante um estudo de caso. Este é definido, por Fortin (2009), como uma exploração “aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (p. 164) e é executado com o objetivo de responder a questões relativas a um acontecimento ou fenómeno contemporâneos, estudando-o em profundidade (Yin, 2001; Coutinho, 2020). Neste sentido, pode-se compreender que as conclusões retiradas de um estudo de caso não podem ser generalizadas, dado que correspondem a ideias relativas a uma situação ou a um conjunto de indivíduos específicos (Fortin, 2009; Coutinho, 2020).

Na instituição referida, durante o período de confinamento, foram enviadas propostas diárias para as famílias (de forma assíncrona), sendo que estas partilhavam com as educadoras um feedback relativo às atividades. Assim, neste estudo participaram as educadoras de infância responsáveis pelos dois grupos pertencentes à instituição e 21 famílias. No contexto, existiam 43 famílias, porém, apenas 21, se mostraram disponíveis para participar no estudo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, as utilizadas foram os inquéritos por entrevista e por questionários. As entrevistas foram estruturadas e enviadas, através de um documento Word, às educadoras. O facto de terem sido enviadas através de um documento Word levou a que não existisse espaço para novas questões. Nas entrevistas estruturadas, são utilizados guiões com perguntas previamente estabelecidas, “cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (Gil, 2008, p. 113). Assim, é possível realizar “comparações entre os respondentes” (Fortin, 2009, p. 246). É de referir que se optou por enviar um documento Word, devido ao excesso de trabalho que as educadoras referiam ter, perante a situação pandémica.

Já os questionários foram enviados às famílias e aplicados de forma online, através do Google Forms. O inquérito por questionário constitui um método de recolha de dados constituído por várias questões relacionadas com o quadro teórico da investigação (Dias, 2009), que são “concebidas com o objectivo de colher informação factual sobre os indivíduos, os acontecimentos ou as situações conhecidas dos indivíduos ou... sobre as atitudes, as crenças e as intenções dos participantes” (Fortin, 2009, p. 249).

No que concerne às técnicas de análise de dados, estas foram a análise estatística e a análise especulativa. A primeira corresponde a uma “análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis” (Quivy & Campenhout, 2013, p. 223). Neste sentido, pode-se perceber que o objetivo desta técnica consiste numa análise quantitativa dos dados obtidos (por exemplo, através de questionários) e de procurar uma relação entre esses mesmos dados. Já a análise especulativa consta numa técnica de tratamento de dados que permite a entrada de alguma subjetividade por parte do investigador, na medida em que “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos” (Woods, 1993, p. 136). Isto é, a análise dos dados parte de uma reflexão sobre os mesmos, por parte do investigador.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De forma a organizar a análise de dados, a organização é a seguinte: Contexto familiar, preferências das atividades e dificuldades reportadas.

Contexto familiar

De acordo com os dados obtidos através dos inquéritos por questionário, durante o período de confinamento total, 17 inquiridos estiveram em casa – sendo que sete não estiveram a trabalhar e os restantes estiveram em teletrabalho – e quatro continuaram a trabalhar, em regime presencial, com horário completo. Nestes últimos casos, foi o cônjuge que ficou responsável pela criança.

Aquando do desconfinamento, a 18 de maio, dos 21 inquiridos, 18 eram responsáveis por crianças que continuaram a desenvolver as atividades propostas, após esta data. Esta continuidade deveu-se a três motivos: o adulto continuou em casa com a criança (11 inquiridos), a criança ficou ao encargo de alguém que auxiliava nas atividades (4) e a criança realizou as atividades quando os adultos tinham

disponibilidade – por exemplo, ao fim de semana (3).

Ao analisar-se o registo de participações realizado ao longo do período de investigação, percebe-se que, no grupo A, não houve uma redução, mas, sim, um aumento de feedback por parte das famílias: de 11 a 13 de maio, nove famílias partilharam fotografias das atividades, de 18 a 20 de maio houve 16 partilhas e de 25 a 27 de maio houve 12 partilhas. Já no grupo B, a diminuição verificou-se, porém, não de uma forma abrupta: de 11 a 13 de maio, houve 15 partilhas, de 18 a 20 de maio houve 12 e de 25 a 27 de maio houve 13.

Comparando os dados obtidos através dos questionários e dos registos realizados, pode-se perceber que, apesar de alguns pais terem regressado ao trabalho presencial, houve uma preocupação por manter a ligação entre as crianças e a escola, de forma a que houvesse uma continuidade na realização das atividades. Infere-se, assim, nestes casos, que a primeira fase de desconfinamento não teve impacto na realização das atividades propostas, contrariamente ao esperado.

Preferências de atividades

Das propostas enviadas, as três que foram mais apreciadas pelas crianças, segundo a perspectiva dos pais, foram os cozinhados (cerca de 19%), as ciências experimentais (aproximadamente 19%) e a procura de objetos por casa (17%). Já as que não foram do seu agrado foram, essencialmente, as dramatizações (19%), a escrita de palavras (16%) e os desenhos e pinturas dirigidas, onde eram dadas indicações sobre o que as crianças deveriam fazer (14%). As preferências das crianças podem, então, ser observadas nos gráficos 1 e 2.

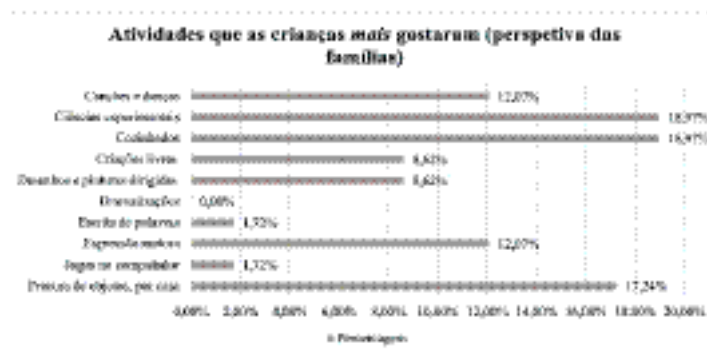


Gráfico 1 Atividades preferidas das crianças (perspetiva das famílias)

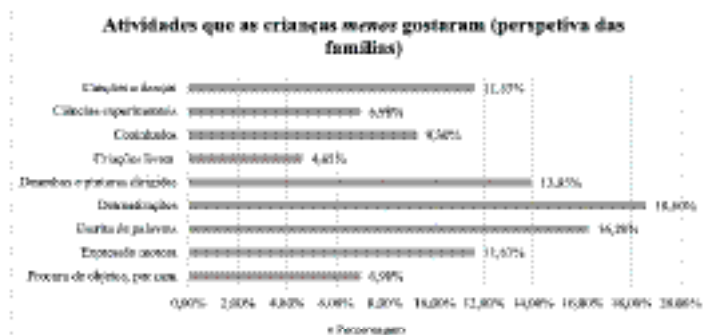


Gráfico 2 Atividades que menos agradaram as crianças (perspetiva das famílias)

As preferências das atividades assinaladas pelas famílias, através do questionário, vão ao encontro do que Mata e Pedro (2021) defendem ser o tipo de atividades que deve ser proposto aos pais. As autoras referem que é essencial que sejam propostas atividades integradas nas rotinas, como a realização de cozinhados, e atividades que permitam à família “apoiar na recolha de informação ou de materiais” (p. 58).

Neste âmbito, também as educadoras de infância apresentaram as suas perspetivas. A educadora Lara não especificou as atividades que foram mais do interesse das crianças, referindo, apenas, que “houve umas que gostaram mais devido à novidade destas”. Contudo, refere que a que teve menos

adesão foi a dança dos escoceses (proposta enviada a três de junho). Tal como já foi referido, no mês de junho, no grupo A (cuja responsável era a educadora Lara), o número de participações foi bastante reduzido. Neste sentido, o facto de as crianças não terem realizado a dança dos escoceses pode estar relacionado com o facto de não gostarem do tipo de atividade ou por já não estarem a realizar as atividades propostas. A educadora referiu, ainda, que as “famílias reagiram muito positivamente à maioria das atividades”.

No ponto de vista da educadora Tânia, as atividades que foram mais do interesse das crianças foram “experiências, jogos de movimento, educação física, dança, culinária” e as que não despertaram esse interesse prenderam-se com as que exigiam uma maior concentração, como a decoração de imagens. A perspetiva da educadora vai, assim, ao encontro do que a Comissão Internacional para o Futuro da Educação (2020) refere: é fundamental que se valorize a existência de aprendizagens em meio familiar, onde os diversos sujeitos interajam. Neste sentido, o tipo de atividades reportados pela educadora levou à existência dessa interação e dessas aprendizagens.

A educadora Tânia mencionou que os pais também apresentaram uma maior abertura para a realização das atividades consideradas como de interesse para as crianças, pois os educandos realizavam-nas de uma forma mais predisposta:

As famílias acabam por também aderir bem a estas atividades, pois conseguem mais facilmente que os filhos as realizem sem ‘resmungar’. Quando são atividades de maior concentração e atenção fazem-nas, mas no ambiente em casa, acabam por se distrair com mais facilidade e conseqüentemente demoram mais tempo a realizá-las.

A educadora Tânia referiu, ainda, que as famílias não aderiram muito aos jogos de família, nem a dramatizações, atribuindo a este facto a possibilidade de “não se sentirem muito à vontade em filmar essas atividades”. Comparando, assim, os dados obtidos através dos questionários às famílias e das entrevistas às educadoras, pode-se perceber que se complementam. Isto é, conclui-se que as atividades mais práticas foram as de maior agrado por parte das crianças e das famílias (à exceção das dramatizações) e as que exigiam uma maior concentração e tinham menor liberdade de expressão foram as de menor interesse, como a escrita de palavras e as pinturas e os desenhos dirigidos.

Dificuldades reportadas

No que concerne às dificuldades reportadas pelas famílias através dos questionários, a que foi mais identificada, tal como se pode concluir pelo gráfico 3, prendeu-se com a gestão do tempo entre o trabalho e as atividades propostas (aproximadamente, 32%). Além dessa, a gestão dos recursos digitais entre os vários membros da família, a falta de interesse por parte das crianças e a complexidade das propostas consistiram, também, em dificuldades bastante evidenciadas pelas famílias. Relativamente à complexidade das tarefas, as famílias referiram que as atividades não permitiam que as crianças as realizassem sozinhas e, por isso, era necessário serem acompanhadas por um adulto. Dos inquiridos, nenhum referiu que os vídeos eram muito longos e cerca de 10% afirmou não ter sentido dificuldades.



Gráfico 3 Dificuldades reportadas pelas famílias

À semelhança do que as famílias identificaram, as educadoras de infância referiram que as maiores dificuldades que foram partilhas com elas foram a escassez de alguns materiais, no início da pandemia; a gestão dos recursos tecnológicos (em algumas famílias, apenas, existia um computador) e a gestão do tempo entre as obrigações profissionais das famílias e o acompanhamento que era necessário dar aos filhos (no grupo da educadora Tânia, esta última questão foi sinalizada desde o dia 8 de abril). Estas dificuldades foram ao encontro das apresentadas por Graça (2020) e OCDE (2020). Contudo, ambas as educadoras referiram que a vontade e a capacidade que as famílias tiveram de se reorganizar foi algo que as surpreendeu.

Quando as famílias foram questionadas sobre sugestões de melhoria, estas prenderam-se com a duração da realização das atividades (3 respostas) – as três famílias afirmam que as atividades deveriam tomar menos tempo na sua realização, devido à dificuldade de gerir o tempo entre as atividades escolares dos filhos e profissionais –; com o âmbito das atividades (2 respostas) – ambos os inquiridos referem que deveria ter existido mais vídeos com a leitura de histórias –; uma maior diferenciação pedagógica (1 resposta) – “Ao nível das fichas, podiam estar mais adequadas às diferentes idades”, referiu uma das famílias – e a explicação mais lenta das atividades, durante o vídeo (1 resposta). Neste sentido, dos 21 inquiridos por questionário, aquando da classificação das propostas avaliadas, numa escala de 0 – nada satisfeito a 5 – bastante satisfeito, três atribuíram um 3, cinco um 4 e 13 avaliaram em 5.

Tendo em conta estes dados, podem-se destacar duas ideias. É possível perceber que a sugestão de melhoria mais evidenciada vai ao encontro daquela que foi a maior dificuldade sentida pelas famílias: a gestão do tempo. Tal como já foi referido, na perspetiva das famílias, as atividades apresentaram um grau de complexidade demasiado alto para as crianças, o que levou à exigência de mais tempo e à presença de um adulto para as realizar. O facto de ser necessário mais tempo não se prende com a extensão dos vídeos, dado que este não foi referido por nenhuma família, mas sim à realização das atividades sugeridas. Assim, pode-se deduzir que as atividades tomaram demasiado tempo dos adultos e, por isso, dificultaram a gestão de tempo das famílias (Graça, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisados os dados, é necessário retomar à questão de investigação que esteve na base do desenvolvimento deste estudo. Assim, neste ponto, pretende-se responder à pergunta de partida: “Quais as dificuldades sentidas pelas famílias na dinamização das atividades sugeridas pelos mes-trandos e pelas educadoras de infância, no período confinamento?”, percebe-se que existiram várias dificuldades. A que foi mais referida tanto pelos pais, como pelas educadoras prende-se com a gestão do tempo, entre as atividades propostas e as obrigações profissionais dos adultos responsáveis. Um dos motivos atribuídos a esta dificuldade consiste na complexidade das atividades propostas, pois não permitiam que as crianças as realizassem sozinhas. Além destas, a gestão dos recursos digitais e o desinteresse por parte das crianças que foi surgindo ao longo do tempo foram também dificuldades reportadas.

Neste sentido, torna-se necessário concluir que, para as famílias, as atividades foram demasiado complexas e que, por isso, em novo confinamento é necessário ter-se este aspeto em conta. Todavia, também, se pode perceber pelos dados analisados, que se as educadoras se mostraram flexíveis e compreensivas sobre o facto de as crianças não realizarem todas as atividades propostas. Relativamente à gestão dos recursos digitais, torna-se necessário que também os pais se dotem de competências digitais para que possam acompanhar esta evolução – para tal, as escolas podem proporcionar workshop’s neste sentido ou recomendar tutoriais online, que surgiram aquando do confinamento. No que concerne ao desinteresse que foi surgindo pelas crianças, era expectável que acontecesse, pois elas, assim como os adultos, são seres sociais e precisam do contacto com outras pessoas – não havendo este contacto, que é tão vivido na escola, o desinteresse pode surgir. Neste âmbito, cabe aos educadores procurarem estratégias para que se possa ir colmatando esta necessidade social, o que passa, por exemplo, por sessões síncronas e pela partilha de trabalhos de todos e com todos.

As limitações do presente estudo relacionam-se com a minha inexperiência enquanto investigador, que pode ter influenciado o processo de recolha e análise dos dados. Além disso, consistiu em limitação o facto de as entrevistas terem sido estruturadas, o que não permitiu a existência de novas questões de forma a compreender melhor as perspetivas das educadoras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Inovação para o Futuro da Educação. (2020). Proteger y transformar la educación para futuros compartidos y una humanidad común - Declaración conjunta sobre la crisis de la COVID-19. UNES-CO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207_spa.
- Crato, N. (2020). Como a pandemia mudou a educação e como a pandemia não mudou a educação. In N. Santos (Org.), *Pensar o futuro – Portugal e o mundo depois da COVID-19* (pp. 183-197). Porto Editora.
- Crispim, J. N. (2020). Estabelecimentos de Educação e Ensino: do regresso às (in)seguranças. In M. Paulino & R. DumasDinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 149-159). Pactor.
- Graça, L. (2020). Educação e Ensino à distância: desafios da adaptação à (nova) realidade. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 195-204). Pactor.
- Linhares, M. B. M. & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, 37(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.
- Ministério da Educação. (2020). Roteiro de princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em Ensino a Distância. Direção-Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2020). Coronavirus special edition: Back to school. Organisation for Economic Cooperation and Development. <http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>
- Ribeiro, M. T.; Minas, M. & Ciancio, R. M. (2020). Intervenção psicossocial em contexto comunitário: os desafios e as novas realidades humanas e sociais. In M. Paulino & R. Dumas-Dinis (Coor.), *A Psicologia da Pandemia: compreender e enfrentar a COVID-19* (pp. 103-112). Pactor.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- UNESCO. (2020a). La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa?fbclid=IwARoe5c-VoMjNL-ZPzEl7lrcLjgV66zg1pgrP9sBObBbEToyGCA5zO2sMShGE
- UNESCO. (2020b). Nota informativa n.º 2.1: Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por
- UNESCO. (2020c). Nota informativa n.º 2.4: Planejamento educacional sensível a crises. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272_por?posInSet=2&queryId=a72db006-9a67-4433-b155-021a7e958603

Género y voz del autor en textos académicos de estudiantes de Ciencias de la Educación

Francisco Núñez-Román

Universidad de Sevilla

Coral I. Hunt-Gómez

Universidad de Sevilla

Pilar Moreno-Crespo

Universidad de Sevilla

Miguel Ángel Ballesteros-Moscoso.

Universidad de Sevilla

RESUMO

El desarrollo del concepto de voz en escritura académica permite al autor incorporarse a una comunidad discursiva determinada y confrontarse con otros autores y textos pertenecientes a esa tradición discursiva desde una posición propia. Desde el punto de vista lingüístico, la voz del autor se materializa por medio de un conjunto de marcadores discursivos que evidencian el posicionamiento del autor respecto al conocimiento de esa comunidad discursiva. Este trabajo analiza la frecuencia de uso de los marcadores discursivos de posicionamiento en un corpus de Trabajos de Fin de Estudios de 16 facultades de Ciencias de la Educación españolas (TFE-Prim). Además, se realiza un análisis desde una perspectiva de género, para comprobar si existen diferencias entre autores y autoras de estos textos. Para ello, se recurre a la Lingüística de Corpus. Los resultados muestran una baja frecuencia de uso de marcadores discursivos de posicionamiento en el corpus TFE-Prim en relación con otros estudios similares, indicando una baja concienciación de los alumnos como autores con una voz propia en su comunidad discursiva; no obstante, se observa una clara diferencia según el género del autor, siendo las autoras las que presentan claramente una mayor frecuencia de uso de estos marcadores, en especial, las automenciones. Estos datos nos invitan a potenciar la formación en escritura académica de nuestros alumnos, poniendo especial atención a su inclusión como miembros de una comunidad discursiva.

Palavras-chave: voz del autor, escritura académica, género, alumnado universitario, formación docente, lingüística de corpus

ABSTRACT

The development of the concept of voice in academic writing allows the author to join a given discursive community and to confront other authors and texts belonging to that discursive tradition from a personal stance. From the linguistic point of view, the author's voice is characterized by a set of discursive markers that show the author's position with respect to the knowledge of that discursive community. This paper analyzes the frequency of use of discursive markers of stance in a corpus of Final Degree Dissertations from 16 Spanish faculties of Education Sciences (TFE-Prim). In addition, an analysis is carried out from a gender perspective, in order to verify whether there are differences between male and female authors of these texts. For this purpose, Corpus Linguistics is used. The results show a low frequency of use of discourse markers of stance in the TFE-Prim corpus in relation to other similar studies, indicating a low awareness of the students as authors with their own voice in their discourse community; however, a clear difference is observed according to the author's gender, being the female authors those who clearly present a higher frequency of use of these markers, especially the self-mentions. These data invite us to strengthen the academic writing training of our

students, paying special attention to their inclusion as members of a discursive community.

Keywords: *stance, academic writing, gender, university students, teacher education, corpus linguistics.*

INTRODUÇÃO

Durante el proceso de escritura de textos académicos, una de las mayores dificultades que encuentran los escritores es configurar su voz como autor (Sperling et al., 2011; Tardy, 2012). Como subraya Castelló et al. (2012, p. 98), es “one of the most important challenges in higher education, especially when trying to avoid students’ plagiarism”.

El concepto de voz, en el contexto de la escritura académica, resulta problemático debido a los múltiples enfoques teóricos que lo abordan (Nelson y Castelló, 2012). Se trata de un término que ha sido usado con diferentes significados en diferentes contextos, del que en ocasiones no se tiene una idea común y clara; de hecho, su definición se da por descontada en muchos casos, mientras que algunos autores, como Stapleton (2002), consideran que se pone demasiado énfasis en este concepto. A pesar de los problemas que suscita, la voz del autor es un concepto especialmente útil en el ámbito de los estudios sobre escritura y la enseñanza de la escritura.

Hyland (2008, p. 6) define el concepto de voz como “the ways we negotiate representations of ourselves and take on the discourses of our communities”. El modelo interaccional propuesto por Hyland parte de una visión social de la escritura académica, en la que el concepto de voz permite entender el posicionamiento del autor y de su trabajo en relación con otros autores y textos de su comunidad discursiva, mediante la confrontación de ideas, la presentación de puntos de vista alternativos o reclamando la solidaridad del lector a través de la construcción de un discurso convincente. El autor consigue este objetivo persuasivo seleccionando aquellas opciones retóricas conformes a su disciplina, que lo posicionan en relación con las ideas discutidas en el texto y respecto a otros autores.

El modelo interaccional de Hyland (2008) distingue entre posicionamiento (“stance”) y compromiso (“engagement”) del autor. El posicionamiento o stance se refiere a la voz textual del escritor o a la personalidad reconocida en la comunidad discursiva, esto es, “an attitudinal, writer-oriented function which concerns the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions, and commitments” (2008, p. 7). Por su parte, el compromiso o engagement se refiere al modo en el que el escritor reconoce retóricamente la presencia del lector para involucrarlo en el tema, incluirlo como participante en el discurso y guiarlo a una determinada interpretación. Ambos conceptos forman parte del mismo elemento e interactúan de manera continuada en el texto académico, si bien cada uno de ellos se muestra mediante elementos lingüísticos diferenciados (Figura 1).

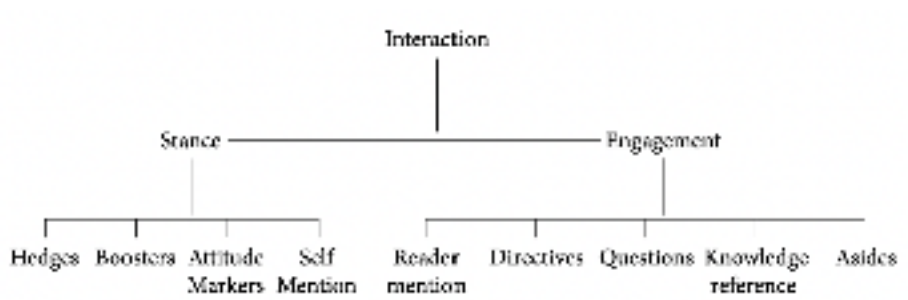


Figura 1. Recursos de interacción académica (Hyland, 2008)

Los recursos de posicionamiento se clasifican en cuatro categorías: hedges o atenuadores, que permiten matizar la información; boosters o intensificadores, que refuerzan el contenido; attitude markers o marcadores actitudinales, que muestran el punto de vista del autor; y self mention o automención, que es el modo en el que el autor se presenta ante la comunidad discursiva. Por su parte, los recursos de compromiso se dividen en reader mention o mención al lector, que incluye los elementos que se refieren directamente al lector; directives o directivos, que indican órdenes; questions o preguntas, que interpelan directamente al lector; knowledge reference o referencia al conocimiento, que presenta la existencia de otros textos; y asides o apartes, que permiten al escritor mostrarse con mayor libertad.

Mientras que los recursos de compromiso o engagement se perciben en el texto por medio de estrategias discursivas como las preguntas retóricas, las interpelaciones directas al lector o el uso de referencias y citas, los recursos de posicionamiento se evidencian en el texto académico por medio de características lingüísticas como el uso de pronombres personales de primera persona (yo, nosotros), verbos de percepción mental (pensar, creer) y de lengua (decir, afirmar), uso del condicional y de verbos auxiliares (podría tratarse, sería), adverbios y locuciones adverbiales (evidentemente, de manera rotunda, probablemente) y otro tipo de construcciones fijas (Lo importante es..., Resulta claro que, etc.). Este tipo de recursos permite evidenciar de manera clara la voz autorial, en cuanto que manifiesta la postura del autor en relación con sus propias creencias y conocimientos.

El género discursivo es un factor concluyente en la asunción de la voz del autor (Breivega, Dahl, & Fløttum, 2002; Fløttum, 2010; Gross y Chesley, 2012; Hyland, 2012; Hyland y Sancho Guinda, 2012), al influir en la selección de determinados marcadores discursivos según el tipo de texto (Hyland, 2008). Para Lafuente Millán (2010, p. 56), “the way writers construct this authorial self varies according to the specific epistemological and social norms of their own disciplinary communities”. Las expectativas del lector sobre el texto y la voz que el autor asume variarán dependiendo del tipo de texto, la audiencia y el propósito del texto. En este contexto, el Trabajo de Fin de Estudios (TFE) se configura como el primer producto textual en el que su autor debe asumir un rol en la comunidad científica concreta y se incorpora a unas prácticas propias de una tradición discursiva. El estudio de la voz del autor en los TFE permite comprobar el grado de enculturación que ha alcanzado un egresado universitario en su área de conocimiento, mostrándose como un indicador del logro de las competencias exigidas en su formación.

El concepto de voz está íntimamente relacionado con la identidad del autor (LorésSanz, 2011). En este sentido, el género del hablante determina su variedad lingüística (Lakoff, 1975; Holmes, 1993; Mulac y Lundell, 1994; Mehl y Pennebark, 2003; Newman et al., 2008). Mientras que algunos estudios indican que no existen diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos en artículos de investigación según el género del autor (Saraswati y Pasaribu, 2019), Hyland y Tse (2004) sí mostraron que el discurso femenino está más elaborado retóricamente respecto al masculino. Esta diferencia de género también ha sido investigada en el contexto de la escritura académica, como muestran los trabajos de Varttala (1999), Vold (2006) o Mirzapour (2016), quienes muestran una mayor presencia de determinados marcadores discursivos, como los atenuadores, en los textos redactados por mujeres frente al mayor uso de pronombres personales de primera persona en los textos elaborados por autores masculinos. Bacang, Rillo y Alieto (2019) también han encontrado diferencias en el uso de marcadores discursivos entre autoras y autores en textos argumentativos, mostrando los autores una mayor tendencia al uso de marcadores actitudinales de tipo lógico y las autoras un mayor uso de intensificadores emocionales. Esta diferencia, no obstante, no ha sido analizada en los Trabajos de Fin de Estudio, en los que la propia inexperiencia del autor puede dificultar la asunción de una voz propia en la comunidad discursiva y la adopción de un rol neutro, más allá de estudios como el de Aull y Lancaster (2014) que analiza la divergencia en el uso de marcadores discursivos en trabajos académicos de estudiantes de primer año y escritores más avanzados.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar el uso la voz del autor en un corpus de Trabajos de Fin de Estudios elaborados por estudiantes de diferentes facultades de Ciencias de la Educación españolas, comparando los resultados con otros estudios previos que analizan otras textos académicos. Además, se estudiarán los resultados desde una perspectiva de género, con el fin de determinar si la tipología textual es relevante en la asunción de una identidad autorial o si, por el contrario, el género se impone a las restricciones impuestas por las características del texto. Por último, se expondrán las implicaciones que los resultados tienen en la formación investigadora del futuro profesorado de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

El análisis de corpus (McEnery y Hardie, 2011) se ha mostrado como una aproximación eficaz que permite desvelar los procedimientos discursivos empleados en textos académicos, al permitir el análisis de grandes muestras de texto digitalizadas que reflejan una representación fiel de las tendencias de uso del lenguaje (Beke, 2005; Carrió-Pastor, 2020; Gómez García, 2020; Romero González & Álvarez Álvarez, 2020).

Descripción del corpus

El corpus analizado, denominado TFE-Prim, contiene 187 TFE elaborados por alumnos del Grado en Educación Primaria de 16 universidades españolas y está dividido en dos subcorpus según el género del autor: TFE-M, que contiene 94 TFE elaborado por autores; y TFE-F, con 93 TFE elaborado por autoras. El número de tokens total del corpus es de 2.270.228 (Tabla 1). El corpus ha sido seleccionado siguiendo dos criterios (Biber y Jones, 2009): una datación no superior a tres años y estar alojados en un repositorio institucional con criterios de calidad. La longitud de cada TFE varía entre las 12.000 y las 15.000 palabras, aunque hay muestras que rondan las 22.000. Se han eliminado las portadas, el índice, la bibliografía, las citas en el texto y el nombre real de personas.

Subcorpus	Número de TFE	Número de tokens
TFE-M	94	1.210.364
TFE-F	93	1.059.864
Total TFE-Prim	187	2.270.228

Tabla 1. Descripción del Corpus TFE-Prim

Procedimiento

Para el análisis del corpus, se ha utilizado el software AntConc 8.5. (Anthony, 2019) en base a una metodología “corpus-based” (Tognini-Bonelli, 2001) a partir de la taxonomía de elementos meta-discursivos de Hyland (2005) y Bolívar et al. (2010). Se realizará el análisis de los recursos de posicionamiento, ya que estos, como se ha indicado anteriormente, permiten evidenciar y posicionar de forma categórica las creencias y conocimientos del autor. La Tabla 2 muestra un breve resumen de las características lingüísticas analizadas con ejemplos extraídos del corpus.

Recurso	Ejemplos
Atenuadores o mitigadores <i>Desde mi punto de vista, aparentemente, esencialmente, en mi opinión, podría..., es posible que, probablemente, uso del condicional, etc.</i>	<i>Esto probablemente se deba a la cantidad de variables que influyen en el desarrollo de las personas: la familia en primera instancia, el ámbito escolar, los amigos y, sobre todo, la propia personalidad. (TFE-F)</i> <i>Por último, me gustaría comentar que a lo largo del camino que he ido recorriendo en el desarrollo del TFG he ido recogiendo los frutos que el mismo me ha dado, solventando la mayoría de las limitaciones que en él surgieron. (TFE-M)</i>
Intensificadores <i>Creo/creemos que, definitivamente, se demuestra que, de hecho, es bien sabido que, sin duda, indudablemente, ciertamente, etc.</i>	<i>A pesar de la gran eficacia de las actividades citadas anteriormente, otro tipo de actividades lúdicas también tienen que tener cabida en este tipos de ejercicios porque definitivamente la mejor manera para atraer la atención de los alumnos es mostrándoles lo atractivas y gratificantes que pueden ser. (TFE-M)</i> <i>Sin duda, también es necesaria una evaluación mediante pruebas estandarizadas que el alumno o alumna debe realizar, para confirmar el diagnóstico y comenzar a intervenir. (TFE-F)</i>

Recurso	Ejemplos
Marcadores actitudinales	
<i>estar de acuerdo/en desacuerdo, curiosamente, (des)afortunadamente, inesperadamente, es deseable que, etc.</i>	<i>Estamos de acuerdo con</i> Hernangómez (2002) en que aunque la proporción de la influencia de los factores hereditarios fuera muy grande y la influencia del ambiente supusiera sólo un bajo porcentaje con respecto al optimismo valdría la pena estudiarlo para mejorar el desarrollo en esa medida. (TFE-F)
	<i>Afortunadamente</i> en la actualidad, sabemos que las familias son capaces de afrontar la discapacidad, si se le prestan los apoyos necesarios. (TFE-M)
Automenciones	
<i>Yo..., nosotros..., mí/nuestro trabajo/investigación, el/la autor/a de este trabajo, este/a autor/a, etc.</i>	...también he podido descubrir y darme cuenta de todas las carencias y dificultades que <i>yo</i> , como futura docente, presento en éste ámbito. (TFE-F)
	Nosotros hemos optado por centrarnos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner para fundamentar nuestro trabajo. (TFE-M)

Tabla 2. Marcas lingüísticas de los recursos de posicionamiento

Se han utilizado las siguientes técnicas de análisis (Carroll & Kowitz, 1994):

- 1.Key Words in Context (KWIC): búsqueda de concordancias para identificar los diferentes recursos de posicionamiento presentes en el corpus. Este análisis ha permitido individualizar las formas encontradas y eliminar de forma manual aquellos elementos lingüísticos que no cumplían una función metadiscursiva.
- 2.Análisis de frecuencia de los recursos analizados.
- 3.Análisis comparativo de los subcorpus TFE-M y TFE-F, en base a una frecuencia normalizada de 10.000 palabras.

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis de frecuencia de uso de los recursos de posicionamiento, tanto globales como divididos en subcorpus.

Recurso	TFE-Prim	TFE-M	TFE-F
Atenuadores	13,45	3,84	9,61
Intensificadores	6,72	2,24	4,48
Marcadores actitudinales	2,19	0,72	1,47
Automenciones	15,41	2,65	12,76
TOTAL	37,77	9,45	28,32

Tabla 3. Frecuencia normalizada de recursos de posicionamiento (por 1.000 palabras)

Desde un punto de vista global, es necesario destacar que la frecuencia de uso de los marcadores discursivos de posicionamiento en el corpus TFE-Prim es claramente inferior a la encontrada en otros

textos académicos analizados. Mientras que Hyland (2008), por ejemplo, reporta una frecuencia de 300,9 ítems/10.000 palabras en el corpus de textos científicos analizados, en el corpus TFE-Prim la frecuencia es únicamente de 37,77 ítems/10.000 palabras. Esta diferencia indica que los estudiantes de Ciencias de la Educación no han desarrollado aun una voz autorial propia en sus textos académicos.

El análisis de los diferentes tipos de marcadores discursivos también muestra grandes diferencias respecto a otros estudios previos. En TFE-Prim, las automenciones son los marcadores discursivos más utilizados (FN: 15,41), seguidos de los atenuadores (FN: 13,45), los intensificadores (FN: 6,72) y los marcadores actitudinales (FN: 2,19). Estos datos contrastan con los resultados obtenidos por Hyland (2008), en los que las automenciones son los marcadores menos utilizados (FN: 42), frente a los atenuadores (FN: 145), marcadores actitudinales (FN: 64) y los intensificadores (FN: 58). Los autores del corpus TFE-Prim recurren mayoritariamente a un lenguaje autorreferencial, frente a la tendencia al discurso neutro de otros textos académicos, en los que las referencias al autor quedan mitigadas por la tendencia al uso de la tercera persona.

Desde el punto de vista del género, los datos arrojan una clara diferencia en la aparición de la voz del autor. El subcorpus TFE-F, elaborado por autoras, utiliza un mayor número de recursos de posicionamiento (FN: 28,32) que el subcorpus TFE-M (FN: 9,45). En general, podemos afirmar que las autoras sí muestran una mayor sensibilización por indicar su presencia o identidad como miembros de la comunidad discursiva en la que se insertan, por medio, fundamentalmente, de las automenciones (TFE-F, FN: 12,76 vs. TFE-M, FN: 2,65) y los atenuadores (TFE-F, FN: 9,61 vs. TFE-M, FN: 3,84). Las autoras recurren en menor medida a los intensificadores (FN: 4,48) y a los marcadores actitudinales (FN: 1,47), aunque siempre de manera más clara que en el corpus TFE-M (FN: 2,24 y 0,72 respectivamente). Estos datos contrastan con los obtenidos por Mirzapour (2016), en el que las autoras usaban más atenuadores que los autores aunque estos, por el contrario, utilizaban más las automenciones en primera persona. El bajo índice de uso de elementos como los intensificadores o los marcadores actitudinales podría deberse a un bajo nivel formativo en relación con los elementos del discurso académico, en cuanto que se trata de dos recursos fundamentales del texto científico.

Por último, es necesario destacar que el corpus TFE-F no presenta únicamente una mayor frecuencia de uso de estos recursos de posicionamiento respecto a TFE-M, sino que además ha sido posible observar una mayor variedad de elementos lingüísticos, mostrando una riqueza de recursos de la que carece el subcorpus TFE-M.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la voz del autor en los textos académicos es el resultado de un proceso de enculturación en una comunidad discursiva que permite a los nuevos miembros de esa comunidad posicionarse y confrontarse con otros autores y otros textos pertenecientes a esa tradición. Este proceso debe desarrollarse durante el periodo de formación del estudiante, y uno de los momentos culminantes es la elaboración de los Trabajos de Fin de Estudios, en el que el estudiante tiene la oportunidad, por primera vez, de equipararse con otros textos y defender sus propios conocimientos. Para ello, el estudiante debe hacer uso de algunos recursos discursivos que le permiten mostrarse como autor y afianzar su identidad propia en la comunidad discursiva.

Los resultados de este trabajo muestran, en primer lugar, que los estudiantes de Ciencias de la Educación no han alcanzado aun, al finalizar su periodo de formación, una identidad propia como autores de textos académicos, ya que usan de manera muy poco frecuente los marcadores discursivos de posicionamiento. Es necesario, por lo tanto, que los planes formativos de las facultades de Ciencias de la Educación españolas apuesten de manera más decidida por implementar procedimientos de mejora de la escritura académica entre sus estudiantes, como recurso para formar no únicamente a futuros maestros, sino también investigadores con una voz propia y bien definida.

En segundo lugar, este estudio ha permitido observar una clara diferencia en el uso de los marcadores discursivos de posicionamiento, y por ende de la presencia de la voz autorial, entre los subcorpus TFE-F y TFE-M; en concreto, las alumnas se muestran más sensibilizadas en relación con su presencia como autoras de sus textos académicos, gracias a un mayor uso de marcadores de posicionamiento, en especial, de las automenciones, además de exhibir una mayor riqueza de recursos lingüísticos. Los alumnos, por su parte, han mostrado tanto un menor índice de uso como una escasa variedad de elementos lingüísticos que evidencien su voz autorial. Esta diferencia nos hace reflexionar sobre

la influencia de las variedades sociolingüísticas sobre los géneros académicos en las primeras etapas de formación investigadora, en las que la diferencia en el género del hablante se impone sobre las convenciones textuales de la disciplina. Esta característica se diluye posteriormente debido a la tendencia a la uniformidad de los textos académicos, en los que la perspectiva de género queda completamente supeditada a los cánones estilísticos tradicionales propios de cada disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8) [Software], en <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Aull, L. L., & Lancaster, Z. (2014). Linguistic Markers of Stance in Early and Advanced Academic Writing: A Corpus-based Comparison. *Written Communication*, 31(2), 151-183. <https://doi.org/10.1177/0741088314527055>
- Bacang, B. G., Rillo, R. M., & Alieto, E. O. (2019). The gender construct in the use of rhetorical appeals, hedges and boosters in ESL writing: A discourse analysis. *Asian EFL Journal*, 25(52), 210-224.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista signos*, 38(57), 7-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100001>
- Biber, D., & Jones, J.K. (2009). Quantitative methods in corpus linguistics. En A. Lüdeling & M. Kytö (Eds.), *Corpus Linguistics; An International Handbook* (pp. 1286-1304). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bolívar, A., Beke, R., & Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructura, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago: Ariel.
- Breivega, K. R., Dahl, T., & Fløttum, K. (2002). Traces of self and others in re-search articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 218-239. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00032>
- Carrió-Pastor, M.L. (Ed.) (2020). *Corpus Analysis in Academic Discourse: Academic Discourse and Learner Corpora*. New York-London: Routledge.
- Carroll, D., & Kowitz, J. (1994). Using concordancing techniques to study gender stereotyping. En E. L. T. textbooks, & I. J. Sunderland (Eds.), *Exploring gender: Questions and implications for English language education* (pp. 73-82). Lancaster: Prentice Hall.
- Castello, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernandez, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63(1), 97-115. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9428-9>.
- Fløttum, K. (2010). Linguistically marked cultural identity in research articles. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 125, 267-280.
- Gómez García, E. (2020). La expresión de la actitud en un corpus oral de presentaciones académicas de estudiantes ELE y hablantes de herencia de español en contexto universitario en Estados Unidos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 14(29), 57-75. <https://doi.org/10.26378/rnlael1429420>
- Gross, A. G., & Chesley, P. (2012). Hedging, stance and voice in medical re-search articles. En K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 85-100). New York: Palgrave Macmillan.
- Helms-Park, R., & Stapleton, P. (2003). Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: an empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 245-265. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.001>
- Holmes, J. (1993). *An introduction to sociolinguistics*. London, UK: Longman.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary voices: Interactions in research writing. *English text construction*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl>

- Hyland, K. (2012). Undergraduate understandings: stance and voice in final year reports. En K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 134-150). New York: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K., & Sancho Guinda, C. (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal, *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156>
- Lafuente Millán, E. (2010). 'Extending this claim, we propose...' The writer's presence in research articles from different disciplines. *Ibérica, Revis-ta de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 20, 35-56, en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287023865003>
- Lakoff, G. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper Colophon Books.
- Lorés-Sanz, R. (2011). The construction of the author's voice in academic writing: the interplay of cultural and disciplinary factors. *Text & Talk*, 31(2), 173-193. <https://doi.org/10.1515/text.2011.008>
- McEnery, T. & Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice* (Cambridge textbooks in linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehl, M. R., & Pennebaker, J. W. (2003). The sounds of social life: A psychometric analysis of students' daily social environments and natural conversation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 857-870. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.857>
- Mirzapour, F. (2016). Gender Differences in the Use of Hedges And First Person Pronouns in Research Articles of Applied Linguistics and Chemistry. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(6), 166-173. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.6p.166>
- Mulac, A. & Lundell, T. L. (1994). Effects of gender-linked language differences in adults' written discourse: Multivariate tests of language effects. *Language and Communication*, 14(3), 299-309. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0271-5309(94)90007-8)
- Nelson, N., & Castelló, M. (2012). Academic Writing and Authorial Voice. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 31-55). Bingley, UK: Emerald Group.
- Newman, M. L., Groom, C. J., Handelman, L. D., & Pennebaker, J. W. (2008). Gender Differences in Language Use: An Analysis of 14,000 Text Samples. *Discourse Processes*, 45(3), 211-236, <https://doi.org/10.1080/01638530802073712>
- Romero González, A.N., & Álvarez Álvarez, M.N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395&lng=es&tlng=es.
- Saraswati, B., & Pasaribu, T. A. (2019). Metadiscourse markers and gender variation in journal articles. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 16(4), 79-92, en http://www.skase.sk/Volumes/JTL42/pdf_doc/05.pdf
- Sperling, M., Appleman, D., Gilyard, K., & Freedman, S. (2011). Voice in the Context of Literacy Studies. *Reading Research Quarterly*, 46(1), 70-84, en <http://www.jstor.org/stable/41038746>
- Tardy, C. M. (2012). Current conceptions of voice. En K. Hyland, & C. S. Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 34-48). New York: Palgrave Macmillan.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Varttala, T. (2001). Hedging in scientifically oriented discourse: Exploring variation according to discipline and intended audience. Electronic doctoral dissertation. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*, 138, en <http://acta.fi/pdf/951-44-5195-3.pdf>
- Vold, E.T. (2006). Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and cross-disciplinary study. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 61-87. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00106.x>

Aprendizagem pela descoberta: o caso das funções sintáticas no 2.º CEB

Márcia Gomes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

Maria Alexandra Leitão

Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus

Noémia Jorge

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria e Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

RESUMO

Apresenta-se, neste artigo, o relato e a análise de uma experiência de ensino-aprendizagem realizada no ano letivo de 2020/2021, em contexto de Prática Pedagógica, na disciplina de Português, com uma turma de 5.º ano de escolaridade, na Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus, em Leiria. Enquadrada por uma lógica de investigação-ação, a experiência didática incidiu no processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo gramatical específico (funções sintáticas), privilegiando atividades de aprendizagem pela descoberta.

Os resultados alcançados permitem concluir que, mesmo em contexto de pandemia (em que as circunstâncias não são favoráveis quer à realização de trabalhos em pequenos grupos em presença, quer à troca de materiais entre alunos), é possível proporcionar aprendizagens significativas, produtivas e eficazes, ao nível do conhecimento linguístico (sintático e metassintático), centradas em atividades pela descoberta, de carácter oficial.

Palavras chave: *aprendizagem pela descoberta, gramática, funções sintáticas*

ABSTRACT

The following article presents the report and analysis of a teaching-learning experience carried out in the academic year of 2020/2021, in the context of Pedagogical Practice, in Portuguese subject, with a class of students attending year 5 at Escola Dr. Correia Mateus, in Leiria. Framed by an action-research logic, the didactic experience focused on the teaching-learning process of a specific grammatical content (syntactic functions), favouring learning activities through discovery.

The results achieved allow us to conclude that, even in the context of a pandemic (in which the circumstances are not favourable either to carry out work in small groups in presence or to exchange materials between students), it is possible to provide significant, productive and effective learning at linguistic knowledge (syntactic and metasyntactic), centred on activities for discovery of an official nature.

Key words: *discovery learning, grammar, syntactic functions*

INTRODUÇÃO

Apresenta-se, neste artigo, o relato e a análise de uma experiência didática focada no processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo gramatical (funções sintáticas), no âmbito da disciplina de Português, em contexto presencial e não presencial, seguindo a metodologia de aprendizagem pela descoberta. A experiência didática em causa foi realizada em contexto de Prática Pedagógica de Português no 2.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 2.º CEB) na Escola Básica 2/3 Dr. Correia Mateus (Leiria), mais concretamente, no 5.º ano de escolaridade, no primeiro semestre do ano letivo de 2020/2021. A análise apresenta um carácter predominantemente qualitativo, mas não descarta dados quantitativos considerados relevantes.

Tendo em conta a especificidade do contexto de ensino de aprendizagem em que decorreu a Prática

Pedagógica – isto é, as medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, com implicações ao nível do ensino presencial e do ensino não presencial, a experiência didática que norteou a investigação procurou dar resposta à seguinte questão: de que forma poderão ser desenvolvidas atividades centradas na aprendizagem pela descoberta de um conteúdo gramatical específico (funções sintáticas) no 2.º CEB em contexto de pandemia (quando as circunstâncias não são favoráveis à realização de trabalhos práticos, nomeadamente, de pequeno grupo e de troca de materiais entre alunos)?

Concebida numa lógica de investigação (indissociável do contexto de Prática Pedagógica de Português em que se inseriu), a experiência didática foi concebida em função de três objetivos: I) promover a inclusão de atividades de descoberta (nomeadamente o laboratório gramatical) no processo de ensino-aprendizagem; II) articular a metodologia do laboratório gramatical com a utilização de tecnologias digitais; III) avaliar a eficácia das metodologias utilizadas.

Nesse sentido, o presente artigo dá conta da experiência realizada: depois de, num primeiro momento, se contextualizar a investigação, em termos teórico-conceituais e metodológicos, apresentam-se as atividades desenvolvidas; por fim, explicitam-se e analisam-se os resultados obtidos, avaliando-se, assim, a eficácia das atividades realizadas.

APRENDIZAGEM PELA DESCOBERTA: BREVE ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A aprendizagem pela descoberta pode ser definida como uma metodologia ativa da aprendizagem, assente em procedimentos de observação e manipulação (Chartrand, 1993).

No caso da disciplina de Português, concretamente no que se refere ao domínio específico da Gramática, as atividades de aprendizagem pela descoberta permitem que os alunos, no papel de “investigadores”, construam progressivamente os seus conhecimentos gramaticais. Os alunos adotam, assim, um “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p. 18), e, recorrendo ao método científico e ao pensamento crítico, descobrem padrões e compreendem as grandes regularidades da língua, através de atividades de observação, experimentação e raciocínio. Por seu turno, o professor assume o papel “organizador e mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno” (Xavier, 2012, p. 470).

Nesse sentido, as atividades de descoberta dão azo a um “trabalho reflexivo e sistemático sobre a língua, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística” (Silvano e Rodrigues, 2010, p. 279). Para que a construção do conhecimento seja efetiva, Duarte (1992) defende que tais atividades devem ser constituídas por várias etapas: I) a apresentação dos dados; II) a descrição e a compreensão dos dados; III) exercícios de treino; IV) avaliação.

APRENDIZAGEM PELA DESCOBERTA E ENSINO NÃO PRESENCIAL

As Aprendizagens Essenciais de Português (doravante, AE), atualmente em vigor, apresentam propostas de “Ações estratégicas” que se coadunam com a metodologia acabada de apresentar. No caso do 5.º ano de escolaridade, preconiza-se, relativamente ao domínio da Gramática, a promoção de ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (Martins coord., 2017), que envolvam a “exercitação e observação de construções frásicas e textuais em que seja possível modificar, fazer variar, registar alterações; substituir elementos e estruturas; explicitar regras.” (AE, 2018, p. 11).

Naturalmente que a modalidade de Ensino à Distância necessita do recurso a plataformas digitais de suporte, pelo que os docentes que integram o Departamento Curricular de Português da Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus, no seu todo e na subsecção de Grupo Disciplinar de Português – 2.º CEB, procuraram definir aquelas que melhor se ajustassem às respetivas atividades e planos de aula. Para essa escolha, contribuiu, indiscutivelmente, a multiplicidade de ofertas que foram surgindo, uma vez que as próprias editoras rapidamente se adaptaram à novidade e às necessárias exigências de um ensino não presencial. Na escola onde se realizou este estudo, privilegiou-se, pois, a plataforma digital Leya Educação (<https://www.leyaeducacao.com>), dado que a mesma é complementar ao manual adotado para a disciplina de Português, no 5.º e 6.º anos de escolaridade¹, bem como a plataforma Microsoft Teams (<https://teams.microsoft.com>) enquanto lugar de centralização de procedimentos concernentes à divulgação e submissão de trabalhos, de questionários e de acesso às aulas online.

¹ Tal como descrito na página principal deste sítio, esta é “a plataforma de ensino que permite estudar os conteúdos das disciplinas, do 1.º ao 12.º ano, através de recursos digitais como vídeos, animações, laboratórios virtuais, apresentações, testes interativos, jogos [...]”

O recurso a tecnologias digitais ao serviço do ensino da língua (já defendido por Tavares & Barbeiro, 2011) adquire, neste contexto de pandemia e de Ensino à Distância, uma nova dimensão: as aulas por videoconferência, ainda que se baseiem na interação oral, não podem prescindir do apoio de recursos digitais. Daí decorre que também as práticas pedagógicas careçam de ser reajustadas, adaptando-se às necessidades de resposta face às exigências de um ensino não presencial.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Contextualização e caracterização dos participantes

Como já foi referido, a experiência didática foi implementada na Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus (Leiria), no âmbito da Prática Pedagógica de Português em 2.º CEB², durante o ano letivo de 2020-2021, com uma turma de 5.º ano de escolaridade. A turma era constituída por uma população de 17 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (7 alunos do sexo feminino, 10 alunos do sexo masculino). Em relação a esta população, deve ser ainda assinalada a existência de alunos de diferentes nacionalidades (portuguesa, brasileira e francesa), um aluno repetente e dois alunos que necessitam de apoio específico individualizado.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, e se tida em conta a perspetiva de Piaget, podemos afirmar que os alunos desta turma se encontravam no estádio das operações concretas (7-11/12 anos). Este estádio caracteriza-se pela capacidade de realizar, de forma consciente, ações reversíveis que em conjunto com a superação do egocentrismo, permite o desenvolvimento do pensamento lógico e dedutivo; no entanto, o pensamento da criança ainda se encontra limitado ao concreto, ou seja, ao que ela conhece e vivenciou ao longo da sua vida (apud Matta, 2001).

Face à faixa etária e ao nível cognitivo do público-alvo, selecionou-se, como metodologia de trabalho pedagógico, as atividades de descoberta (já apresentadas no enquadramento teórico), devido ao carácter experimental e laboratorial que as caracteriza.

METODOLOGIA E QUESTÕES ORIENTADORAS

Inicialmente, selecionaram-se como conteúdos gramaticais a abordar em aula as funções sintáticas, tendo em conta dois níveis hierárquicos: I) funções sintáticas ao nível da frase – sujeito, predicado (já abordados no 1.º CEB) e vocativo; II) funções sintáticas internas ao grupo verbal – complemento direto e complemento indireto. Quanto à função sintática de sujeito, definiram-se ainda como conteúdo os tipos de sujeito (simples e composto).

A aprendizagem das funções sintáticas presta-se particularmente à metodologia da aprendizagem pela descoberta, na medida em que as mesmas podem ser identificadas com base em testes de pergunta/resposta e de manipulação de unidades linguísticas (substituição, omissão, alteração da ordem). Tais testes não só permitem identificar e compreender regularidades, como também chegar a conclusões, formular regras e verificar a validade dessas mesmas regras. Nesse sentido, foi delineado um plano de trabalho centrado em atividades pela descoberta (a maioria seguindo a metodologia do laboratório gramatical), que assentou na articulação entre atividades presenciais de interação social “condicionada”, dada a impossibilidade da realização de trabalhos de grupo e atividades não presenciais, com recurso a tecnologias digitais.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades de aprendizagem pela descoberta relativas à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de capacidades de delimitação e identificação de funções sintáticas foram desenvolvidas em quatro etapas, pela Professora Estagiária, sob a orientação da Professora Cooperante (cf. Quadro 1).

² O trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I (docentes responsáveis: Dina Alves e Maria José Gamboa), pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria. As aulas foram dinamizadas pela Professora Estagiária Márcia Gomes, na presença da Professora Cooperante Maria Alexandra Leitão e com o apoio da Professora Supervisora Noémia Jorge. Todo o trabalho de planificação, implementação e avaliação da experiência didática assentou na articulação de esforços e conhecimentos entre Professora Estagiária, Professora Cooperante e Professora Supervisora. O mesmo foi enquadrado pelos documentos de referência quer da unidade curricular em causa, no âmbito da formação inicial de professores (Politécnico de Leiria), quer do Grupo Disciplinar de Português – 2.º CEB, Departamento de Línguas (Escola E. B. 2/3 Dr. Correia Mateus).

	Calendarização	Modalidade	Conteúdo(s)	Tipo de atividade, etapas e materiais
1. ^o Momento	10 de dezembro de 2020 100 minutos	Presencial	Sujeito e predicado Tipos de sujeito	Mobilização de conhecimentos + Treino Etapa 1: Apresentação, descrição e compreensão dos dados (diálogo vertical, com apoio de registos no quadro) Etapa 2: Exercícios de treino (ficha de trabalho)
2. ^o Momento	14 de janeiro de 2021 100 minutos	Presencial	Complemento direto Complemento indireto	Mobilização de conhecimentos + Treino Etapa 1: Apresentação, descrição e compreensão dos dados (apresentação em PowerPoint) Etapa 2: Exercícios de treino (<i>idem</i>)
3. ^o Momento	18 de fevereiro de 2021 90 minutos	Não presencial Atividade síncrona (videoconferência)	Vocativo	Mobilização de conhecimentos + Treino Etapa 1: Apresentação, descrição e compreensão dos dados (apresentação em PowerPoint) Etapa 2: Exercícios de treino (questionário)
4. ^o Momento	De 18 de fevereiro a 1 de março de 2021	Não presencial, atividade assíncrona (Microsoft Forms)	Sujeito (e tipos de sujeito) Predicado Vocativo Complemento direto Complemento indireto	Avaliação

Quadro 1: Cronograma

1.^o Momento – Sujeito e predicado

A primeira etapa consistiu na retoma e no desenvolvimento de conteúdos já adquiridos no 1.^o CEB: funções sintáticas de sujeito e de predicado. O trabalho foi desenvolvido em sala de aula, em grande grupo, sob a forma de diálogo vertical, com base na formulação de questões que implicaram a observação de frases simples – com grupos nominais a desempenhar a função de sujeito (simples e composto) e com grupos verbais a desempenhar a função sintática de predicado –, a identificação de regularidades, a formulação de regras, a exercitação com base nas regras formuladas e a validação de regras.

A aprendizagem pela descoberta foi teórica e metodologicamente sustentada pela aplicação dos testes de identificação (Quem é que/o que é que + verbo? e O que aconteceu ao sujeito?) e de substituição/pronominalização (no caso do sujeito). Após esta abordagem, a etapa de treino foi feita com base na realização autónoma de uma ficha de trabalho (Anexo 1) com exercícios de aplicação sobre o conteúdo em causa. Indo ao encontro da proposta de Xavier (2012), os exercícios sugeridos apresentaram um grau de dificuldade gradual, sendo iniciada com “exercícios de reconhecimento do fenómeno gramatical” e prosseguindo com “exercícios de construção de frases” (p. 473).

2.^o Momento – Complemento direto e complemento indireto

Em termos metodológicos, o segundo momento foi explicitamente encarado como um laboratório gramatical. Os alunos assumiram o papel de cientistas/ investigadores, a quem foi confiada uma missão: descobrir a resposta à questão “Será que encontramos, dentro do predicado, outras funções sintáticas?”.

A atividade foi desenvolvida em sala de aula, em grande grupo, e apoiada por uma apresentação em PowerPoint (Anexo 2). Após uma breve ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, através de exercícios de observação e manipulação de dados, o diálogo vertical prosseguiu com a descoberta de que o predicado poderia corresponder apenas ao verbo ou que, pelo contrário, poderia incluir um ou

dois complementos distintos (complemento direto e complemento indireto). Deste modo, os alunos tiveram a possibilidade de “colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras” que extraíram ao longo do processo (Silva, 2008, p. 96).

3.º Momento – Vocativo

O terceiro momento ocorreu durante o período de confinamento, pelo que foi realizado de forma síncrona através da plataforma Microsoft Teams. Assim como aconteceu no segundo momento, foi desenvolvido um laboratório gramatical em que os alunos tiveram como tarefa descobrir a resposta a uma nova questão: “Haverá mais funções sintáticas para além do sujeito e do predicado?”

Na concretização desta atividade foi privilegiada a interação oral (diálogo vertical professor/alunos), em grande grupo, com apoio de uma apresentação em PowerPoint (Anexo 3). Partindo da questão-problema atrás enunciada, a atividade foi iniciada por um momento de revisão das funções sintáticas abordadas anteriormente (sujeito e predicado). Posteriormente, através da observação e manipulação de dados, seguiu-se a aprendizagem pela descoberta uma nova função sintática, o vocativo, com base em critérios e testes (valor semântico, realização linguística e estrutural).

4.º Momento – Avaliação

O quarto e último momento foi destinado à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre as funções sintáticas estudadas durante a prática letiva. Como instrumento de recolha de dados, foi criado, na plataforma Microsoft Forms, um questionário escrito, que se reproduz em anexo (Anexo 4).

O questionário escrito foi constituído por 18 questões, que pretendiam avaliar conhecimentos de ordem linguística/sintática e metalinguística/metassintática. Sistematizam-se abaixo os tipos de conhecimento e os tipos de itens avaliados.

TIPOS DE CONHECIMENTOS		TIPOS DE ITENS	
		Itens de seleção (escolha múltipla, associação)	Itens de construção (resposta curta, produção de frase)
Conhecimentos de ordem sintática	Identificação de funções sintáticas isoladas	4, 5, 9, 14, 17, 18	2, 3, 16
	Identificação de várias funções sintáticas	10, 12, 13	11
Conhecimentos de ordem metassintática	Explicação de conceitos	1, 15	
	Explicação de testes de identificação de funções sintáticas	6, 7, 8	

Quadro 2: Tipos de conhecimentos avaliados e tipos de itens

O questionário foi respondido por dezassete alunos, que o concluíram numa média de 13:45 minutos.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Discriminam-se, no quadro 3, os resultados do questionário escrito, por item.

Item	Respostas corretas	Respostas incorretas	Respostas incompletas ³
1	53%	47%	
2.	76%	24%	
3.	94%	6%	
4.	59%		41%
5.	65%	6%	29%
6	41%	59%	
7.	71%	29%	
8.	76%	5%	
9.	59%	41%	
10.	41%	59%	
11.	59%	41%	
12.	6%	12%	82%
13.	53%	47%	
14.	71%	29%	
15.	65%	35%	
16.	65%	24%	12%
17.	76%	24%	
18.	82%	18%	

Quadro 3: Resultados do questionário

Os resultados foram globalmente satisfatórios, na medida em que apenas em três questões se registou uma taxa de sucesso inferior a 50%:

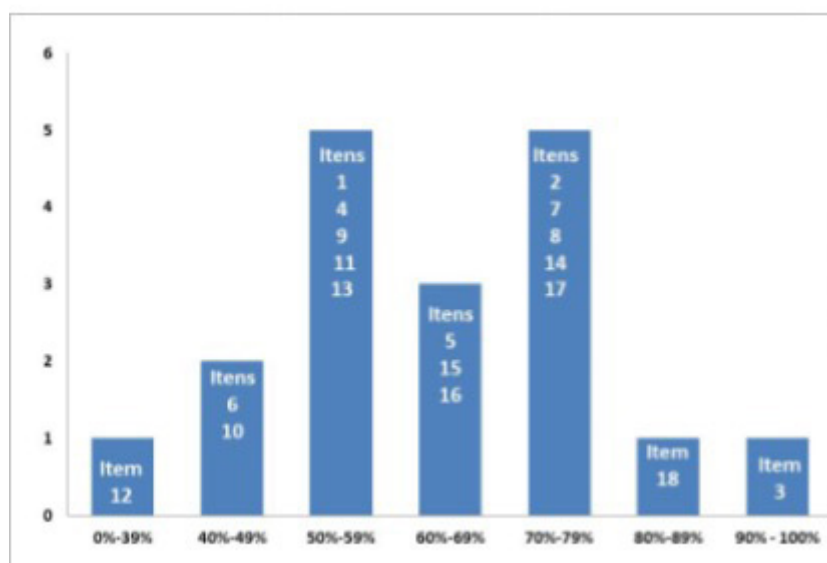


Figura 1: Resultados obtidos (taxa de sucesso)

Os itens em que os alunos revelaram pior desempenho foram, respetivamente, o item 12 (Seleciona as frases que correspondem à seguinte estrutura: sujeito simples + verbo + complemento indireto. / a) Os alunos obedeceram-lhe. / b) O 5.º F realizou a tarefa. / c) A professora entregou-lhes um questionário. / d) O António telefonou à Raquel.), o item 6 (O complemento direto responde a que questão? a) O que é que + sujeito + verbo? / b) A quem é que + sujeito + verbo? c) Quem é que + verbo?) e o item 10 (Seleciona a opção em que se identificam as funções sintáticas presentes na seguinte frase: “A Júlia e o pai viram um filme.” / a) Sujeito simples + verbo + complemento direto / b) Sujeito simples + verbo + complemento indireto / c) Sujeito composto + verbo + complemento direto / d)

³ Todas as respostas incompletas correspondem a itens de seleção com duas ou mais opções de resposta corretas – nestes casos, os alunos selecionaram uma única opção.

Sujeito composto + verbo + complemento indireto).

A taxa de insucesso relativamente ao item 12, deveu-se, sobretudo, ao facto de se tratar de uma questão de escolha múltipla que implicava a seleção de duas respostas corretas (a maioria dos alunos assinalou apenas uma opção de resposta, opção essa correta). Os resultados obtidos nos itens 6 e 10 deveram-se, a nosso ver, à própria complexidade do exercício, na medida em que a resposta correta implicava a mobilização de conhecimentos de ordem sintática e metassintática (trata-se de questões que exigem a mobilização de conhecimento sobre várias funções sintáticas e elevado grau de conceptualização).

Valerá a pena analisar as respostas às questões que implicam a produção de frases com estruturas sintáticas específicas, nomeadamente as questões 11 e 16.

A questão 11, é, a nosso ver, a mais exigente em termos cognitivos, na medida em que implica a construção de uma frase “composta por sujeito + verbo + complemento direto”. A resposta correta a esta questão implica não só a articulação de dois níveis sintáticos distintos (funções sintáticas ao nível da frase – sujeito e predicado) e funções sintáticas internas ao grupo verbal (complemento direto) e a seleção de um verbo transitivo direto como núcleo do predicado. As respostas abaixo reproduzidas evidenciam a incapacidade de selecionar um verbo que selecione um complemento direto (isto é, um verbo transitivo direto), o que conduz a uma resposta incorreta:

Aluno 1: “A Maria ganhou à Joana.”

(ganhar – verbo transitivo indireto, que seleciona complemento indireto)

Aluno 2: “O João foi brincar com a Maria.”

(brincar – verbo transitivo indireto, que seleciona complemento oblíquo)

O item 16 consiste numa tarefa do mesmo tipo (construção de uma frase com uma estrutura sintática específica), na medida em que se solicita ao aluno que construa uma frase em que inclua um vocativo (Cria uma frase que inclua um vocativo.). O grau de exigência da tarefa, no entanto, é mais simples, já que o aluno deve mobilizar conhecimentos acerca de uma única função sintática, de nível hierárquico superior, isto é, que não cria relações de dependência com outros elementos da frase. As respostas abaixo reproduzidas comprovam a apreensão das características desta função sintática, ao nível da estrutura (título + nome próprio; nome próprio), do elevado grau de mobilidade na frase (no início ou no final da frase, por exemplo) e das restrições de pontuação a ela associadas (delimitação por vírgula).

Aluno 1: “Professora Márcia, fico à espera da minha nota.”

Aluno 2: “A Maria consegue ser espetacular, Nuno.”

A baixa taxa de sucesso no item 11 deve-se, a nosso ver, não tanto à metodologia seguida (aprendizagem pela descoberta) ou aos constrangimentos motivados pelo contexto pandémico, mas sobretudo à própria complexidade dos conteúdos em causa: trata-se de um item de construção que implica simultaneamente a mobilização de conhecimentos sintáticos e metassintáticos com um elevado grau de abstração. O item 16, em que se solicita uma tarefa do mesmo tipo mas que requer um esforço de abstração menor (na medida em que se focam apenas funções sintáticas ao nível da frase), apresenta uma taxa de sucesso maior.

Reconhecemos, no entanto, que a abordagem destes conteúdos em sala de aula, com os alunos organizados em pequenos grupos de trabalho e com partilha de materiais físicos, poderia condicionar positivamente os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


As atividades de aprendizagem pela descoberta – nomeadamente as que se centram em laboratórios gramaticais – têm sido amplamente valorizadas no âmbito do ensino da gramática da Língua Portuguesa (Duarte, 1992; Duarte, 2002). No entanto, são ainda escassos os estudos centrados na reflexão sobre a eficácia desta metodologia em contextos de ensino presencial com restrição de contacto físico, ou em contextos de ensino a distância⁴.

⁴ TAinda que as práticas pedagógicas tenham sofrido alterações nestes dois últimos anos letivos (na medida em que o ensino não presencial e o uso de plataformas de comunicação se impuseram em todos os níveis de escolaridade), a divulgação de estudos/investigação sobre a articulação entre os laboratórios gramaticais e as tecnologias digitais é ainda incipiente. Ressalve-se, no entanto, a existência de trabalhos que articulam o ensino da língua e as tecnologias digitais – por exemplo, Freitas, 2019 (laboratório gramatical focado na acentuação fonológica); Jorge, Sousa e Vie-


Nesse sentido, partindo do relato e da análise de uma experiência didática realizada em contexto de Prática Pedagógica, pretendemos, com este artigo, contribuir para a reflexão sobre a eficácia da implementação de atividades pela descoberta em contextos específicos, isto é, articulando atividades presenciais (com restrições ao nível do contacto físico) e atividades não presenciais (com recurso a tecnologias digitais apropriadas). Com base nos dados apresentados, é possível concluir que a implementação de atividades pela descoberta contribui não só para a aquisição de conhecimentos gramaticais (funções sintáticas), mas também para o desenvolvimento de capacidades de análise e de reflexão sobre a língua (consciência linguística e metalinguística).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chartrand, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. (2.^a ed.). Montréal: Logiques.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et alii (orgs.), *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Colibri.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, L. (2019). *Laboratório gramatical digital: Desenvolver competências metafonológicas em torno do acento fonológico em português europeu* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Repositório científico do instituto Politécnico de Lisboa, <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11038>
- Hudson, R. (1999). *Grammar teaching is dead – NOT!* In R. Wheeler (ed.), *Language alive in the classroom* (pp. 101-112). Westport: Greenwood.
- Jorge, N. (no prelo). *Percursos didáticos interdisciplinares*. In D. Alves et al. (orgs.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.
- Jorge, N., Sousa, V., & Viegas, F. (2020). *Ler e apreciar um texto poético: relato de uma experiência de E@D no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. *Palavras em linha*, 3(3), 63-70.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: MEDGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Microsoft Teams (s. d.). *Microsoft Teams*. <https://teams.microsoft.com>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português, 5.º Ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Silva, M. (2008). *O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua*. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- Silvano, P., & Valente, S. (2010). *Pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*. In A. M. Brito (org.), *Gramática: História, teorias, aplicações* (pp. 275-286). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Viegas, F., & Teixeira, M. (2019). *Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática – experiência(s) de trabalho oficial*. In Associação de Professores de Português (ed.), *13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Percursos da Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas* (pp. 1-21). Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Xavier, L. (2012). *Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta*. *Exedra, Número temático: Português: Investigação e Ensino*, 468-477.



**POLITÉCNICO
de LEIRIA**



**ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS
do CORDEIRO MATOS**

Funções sintáticas

1. Identifica o sujeito e o predicado das seguintes frases.

Sujeito	Predicado
a. Ela está triste.	Ela está triste.
b. Os alunos leram a obra.	
c. A Maria leu facilmente a obra.	
d. A Joana e o Pedro fizeram tudo bem feito.	
e. Todos leram a obra <i>A Fada Oriana</i> .	
f. Os alunos estiveram ocupados toda a manhã.	
g. Os animais encontraram o filho do moleiro.	
h. A velha e o Poeta habitavam na floresta.	
i. A Primavera chegou.	
j. Chegou a Primavera.	

2. Cria um sujeito para cada uma das seguintes frases.

- _____ saíram de casa muito cedo. (sujeito composto)
- _____ conversavam a noite toda. (sujeito composto)
- _____ retirou os poderes a Oriana. (sujeito simples)

3. Sublinha o predicado das frases seguintes.

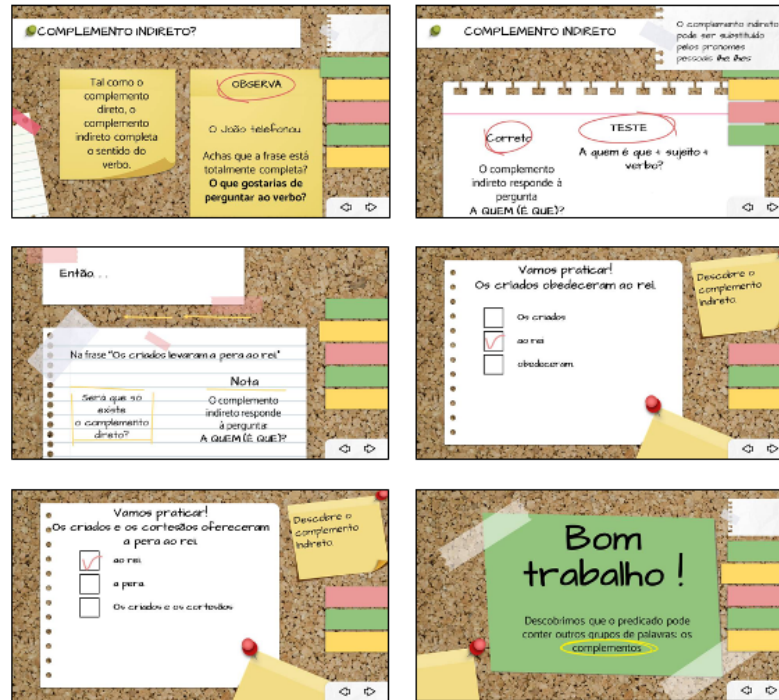
- A Fada Oriana era bonita.
- Chegaram as andorinhas.
- A floresta foi abandonada por todos os animais.

Anexo 1: Ficha de trabalho (Etapa 1)



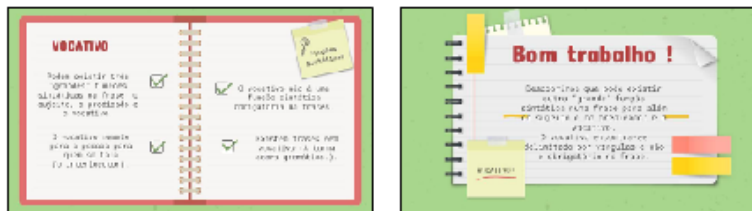
The image shows a series of 10 digital sticky notes on a corkboard background, detailing the steps of a grammar worksheet for 'Funções sintáticas' (Syntactic Functions).

- Sticky 1:** Title 'Funções sintáticas' and objective: 'Serão e reconhecerão, identificarão, produzirão as funções sintáticas'.
- Sticky 2:** Lists three sentences for identification: 'O rapaz contou uma história', 'Os criados levaram a para só nel', and 'A velha e o Poeta habitavam na floresta'.
- Sticky 3:** Instruction: 'Consegue e controlar alguns diferenças entre os predicados das seguintes frases'.
- Sticky 4:** Instruction: 'Vamos analisar apenas o predicado de cada frase'.
- Sticky 5:** Lists two sentences: 'O rapaz contou uma história' and 'Os criados levaram a para só nel'.
- Sticky 6:** Instruction: 'Podemos concluir que...'. It asks to underline subjects and predicates in the two sentences.
- Sticky 7:** Title 'COMPLEMENTO DIRETO?'. It asks 'O que é o complemento direto?' and lists three sentences for analysis.
- Sticky 8:** Title 'Vamos praticar!'. It asks 'Ele dirigiu a um barbeiro?' and provides a checklist with 'Ela', 'arrastou', and 'um barbeiro'.
- Sticky 9:** Title 'Vamos praticar!'. It asks 'A contá previu a para' and provides a checklist with 'a para', 'previu', and 'a contá'.



Anexo 2: Apresentação em PowerPoint (Etapa 2)





Anexo 3: Apresentação em PowerPoint (Etapa 3)

1. Que nome se dá à função sintática que inclui o verbo e os complementos que completam o seu sentido?
 - a) Sujeito
 - b) Predicando
 - c) O complemento indireto
 - d) Complemento indireto
2. Reserere o sujeito da seguinte frase: "O João e a Maria compraram o livro da Tânia."
3. Reserere o sujeito da frase: "Apareceu o Ricardo."
4. Assinala as frases que apresentam um sujeito simples.
 - a) A turma já acabou a tarefa.
 - b) A Ana e o Leonardo chegaram tarde.
 - c) Eles fizeram os trabalhos de casa.
 - d) Chegou a Maria.
5. Assinala as frases que incluem um sujeito composto.
 - a) O João e Maria voltaram a descobrir o fim de Portugal.
 - b) Apareceu o João e a Maria.
 - c) Nós adoramos brincar.
 - d) O sujeito e o predicado são funções sintáticas.
6. O complemento indireto responde a que questão?
 - a) O que é que + sujeito + verbo?
 - b) A quem é que + sujeito + verbo?
 - c) Quem é que + verbo?
7. O complemento direto pode ser substituído pelos pronomes o, a, os, as ou os.
 - a) Verdadeiro
 - b) Falso
8. Que complemento a pergunta "A quem é que + sujeito + verbo?" permite descobrir?
 - a) Complemento indireto
 - b) Complemento direto.
9. Na frase "O Sr. António acabou a trabalhar", a expressão "a trabalhar" desempenha a função sintática de complemento indireto.
 - a) Verdadeiro
 - b) Falso
10. Seleciona a opção em que se identificam as funções sintáticas presentes na seguinte frase: "A Júlia e o pai fizeram um filme."
 - a) Sujeito simples + verbo + complemento direto
 - b) Sujeito simples + verbo + complemento indireto
 - c) Sujeito composto + verbo + complemento direto
 - d) Sujeito composto + verbo + complemento indireto
11. Cria uma frase composta por sujeito + verbo + complemento indireto.
12. Seleciona as frases que correspondem à seguinte estrutura: sujeito simples + verbo + complemento indireto.
 - a) O aluno chegou tarde.
 - b) O Sr. F. realizou a tarefa.
 - c) A professora entregou-lhes um questionário.
 - d) O António telefonou à Raquel.
13. Assinala cada frase à sua estrutura.

<ol style="list-style-type: none"> a) Sujeito + verbo b) Sujeito + verbo + complemento direto c) Verbo + sujeito d) Sujeito + verbo + complemento indireto 	<ol style="list-style-type: none"> c) André e Beatriz estudam. a) Jesus comprou um livro. b) Chegou a Ana. d) Maria telefonou à professora.
--	---
14. Identifica a função sintática de "Acho" na frase: "A Maria já chegou, João."
 - a) Sujeito
 - b) Complemento indireto
 - c) Vocativo
15. O vocativo é a função sintática que remete para a pessoa para quem se fala.
 - a) Verdadeiro
 - b) Falso
16. Cria uma frase que inclua um vocativo.
17. O Rúben vem ter comigo.
 - a) Nesta frase não existe vocativo.
 - b) Nesta frase existe vocativo.
18. Rúben, vem ter comigo.
 - a) Nesta frase não existe vocativo.
 - b) Nesta frase existe vocativo.

Anexo 4: Questionário

La competencia digital del alumnado universitario de carreras vinculadas al ámbito educativo

Olga Moreno-Fernández

Universidad de Sevilla

Francisco Núñez-Román

Universidad de Sevilla

Carmen Solís-Espallargas

Universidad de Sevilla

Mario Ferreras-Listán

Universidad de Sevilla

RESUMO

Los cambios introducidos en los últimos años en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han supuesto un antes y un después en las enseñanzas universitarias. La competencia digital se ha convertido en un elemento esencial en el ámbito académico, y es que en un mundo en el que las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel central, poseer competencias digitales permite, entre otras cosas, el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas, lo que favorece el aprendizaje autónomo del alumnado. El presente estudio analiza las competencias digitales de 223 estudiantes universitarios de las Universidades de Sevilla, Huelva y Pablo de Olavide. Los datos se recogieron mediante el cuestionario denominado “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios” COBADI® (Marca registrada: 2970648). Entre los resultados, destacar el elevado porcentaje de alumnos que utilizan como forma de comunicación con otras personas el correo electrónico y la mensajería instantánea, así como redes sociales. De los resultados obtenidos se extrae que los estudiantes se consideran competentes en la navegación por Internet con diferentes navegadores y en el trabajo con documentos en la red. Sin embargo, reconocen carencias en cuanto a la capacidad de organizar, analizar y sintetizar la información mediante mapas conceptuales utilizando alguna herramienta de software social.

Palavras chave: competencia digital, educación superior, alumnado universitario

ABSTRACT

The changes introduced in recent years in the European Higher Education Area (EHEA) have marked a turning point in university education. Digital competence has become an essential element in the academic field, and in a world in which information and communication technologies play a central role, having digital competences allows, among other things, the development of new methodological strategies, which favours students' autonomous learning. This study analyses the digital competences of 223 university students from the Universities of Sevilla, Huelva and Pablo de Olavide. The data were collected using the questionnaire entitled “Basic digital skills 2.0 of university students” COBADI® (Registered trademark: 2970648). Among the results, it is worth highlighting the high percentage of students who use e-mail and instant messaging, as well as social networks, as a form of communication with other people. From the results obtained, it can be seen that the students surveyed consider themselves competent in surfing the Internet with different browsers and in working with documents on the Internet. However, they recognise that they lack the ability to organise, analyse and synthesise information by means of concept maps using social software tools.

Key words: digital competence, higher education, university students

INTRODUÇÃO

El desarrollo de la competencia digital abre nuevos campos de investigación sobre su integración en los modelos de aprendizaje, procedimientos, estrategias y recursos que favorezcan el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Cada vez más está más normalizado el que las aulas cuenten con herramientas tecnológicas como pueden ser ordenadores, pizarras digitales, tabletas digitales, o incluso teléfonos móviles que permiten poner en juego materiales multimedia interactivos y recursos didácticos a través de los que desarrollar habilidades cognitivas, así como la adquisición y consolidación de las competencias digitales básicas (Del Moral, 2009; Levano-Francia et al., 2019; Trujillo, 2014). Para la integración de esta competencia se desde la investigación educativa se está trabajando en torno a diferentes modelos pedagógicos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la era digital. Como ponen de manifiesto Cózar-Gutiérrez, De Moya-Martínez, Hernández-Bravo y Hernández-Bravo (2015), entre las teorías educativas que se están desarrollando e investigando para aprender con tecnologías emergentes destacan algunas como las recogidas por autores como Wheeler (2012), en la cual aparecen planteamientos relacionados con el constructivismo y la teoría de la complejidad; Mejías (2005), que hace referencia a planteamientos como la pedagogía de la proximidad; Hase y Kenyon (2000, 2007) que ponen de relevancia la importancia el aprendizaje de los adultos; Siemens (2005), con el conectivismo, Cormier (2008) o Sharples et al., (2012) con el aprendizaje rizomático, centrado en un aprendizaje en el que las personas desarrollan habilidades para resolver nuevos problemas. También destacamos otras teorías educativas en esta línea como puede ser las relacionadas con el aprendizaje autorregulado (Beishuizen, Carneiro y Steffens, 2007; Cabero-Almenara, 2013; Ormrod, 2005; Zimmerman, 2002, 2008), la teoría LaaN (Chatti, Schroeder y Jarke, 2012), o el aprendizaje entre iguales (Corneli, 2012), entre otros. Todas estas pedagogías tienen puntos en común, quizás uno de los más significativos la introducción de las TIC a nivel educativo con la finalidad de aprovechar todo su potencial en las aulas escolares. Experiencias llevadas a cabo tanto a niveles de educación primaria (Bongiovani, 2013; Prendes, 2015) hasta el ámbito universitario (Rodríguez, Almerich, López y Aliaga, 2013 y Martínez y Olivencia, 2017) sustentan la viabilidad de su implementación, por eso es hoy más necesario que nunca el desarrollo de las competencias digitales en la formación de los estudiantes universitarios en general, y en educación en particular, ya que necesitan ser competentes digitalmente. Por tanto, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas educativas, y por ende la necesidad de fomentar competencias digitales que habiliten al alumnado para el uso de estas tecnologías sea un eje principal que abordar en educación (Area et al., 2014).

METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una investigación de corte no experimental, cuantitativa y no probabilística (Canales, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; McMillan y Schumacher, 2010). El objetivo de esta investigación es analizar las competencias básicas digitales del alumnado universitario que se encuentra cursando carreras profesionales relacionadas con el ámbito educativo.

Muestra

La muestra ha estado conformada por 223 estudiantes de los Grados de Educación Social, Educación Infantil, Educación Primaria y del Master Universitario de Formación del Profesorado (MAES) de las Universidades de Sevilla, Huelva y Pablo de Olavide.

Instrumento

Para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario ya validado y ampliamente utilizado en otras investigaciones, como es el cuestionario COBADI “Competencias digitales básicas de los estudiantes universitarios 2.0” (Marca Registrada 2970648) (Vázquez-Cano et al., 2017; Fernández-Márquez, Leiva-Olivencia y López-Meneses, 2017; López-Belmonte et al., 2019; Ordoñez-Olmedo et al., 2021). Este cuestionario, tipo Likert con una escala de 1 a 4, está conformado por 23 ítems que se dividen en 3 grandes categorías: competencias en Comunicación, Académicas y Herramientas Online. La recogida de la información se realizó a través de la aplicación Google Forms y se llevó a cabo en el aula en el que los alumnos desarrollaban su actividad académica. Asimismo, se puso el enlace al cuestionario en las plataformas virtuales de las universidades participantes para que el alumnado que no asistiera a clase de manera presencial tuviera acceso al mismo. La participación fue totalmente voluntaria y los datos de los participantes anónimos. El tiempo estimado para responder al cuestionario fue de 15 minutos aproximadamente. De las respuestas recopiladas se extrajeron los datos, y posteriormente, fueron codificados en una hoja de cálculo para su posterior análisis.

RESULTADOS

Contamos con una muestra de 223 estudiantes universitarios compuesta por un 9.9% de hombres y un 90.1% de mujeres, lo cual concuerda con la población habitual en las titulaciones vinculadas a las

Ciencias de la Educación. Un 43% de la muestra están estudiando el Grado en Educación Social, un 34,1% el Grado en Educación Infantil, un 9,4% el Grado en Educación Primaria y un 13,5% el Máster Universitario de Formación del Profesorado. Podemos afirmar que la muestra es joven estando en un corte entre 18 y 51 años repartidos principalmente entre los 18 y 21 años (37%) y entre los 22 y 24 años (44%), seguidos por quienes se encuentran entre los 25 y 27 años (10%) y quienes superan los 27 años (9%)

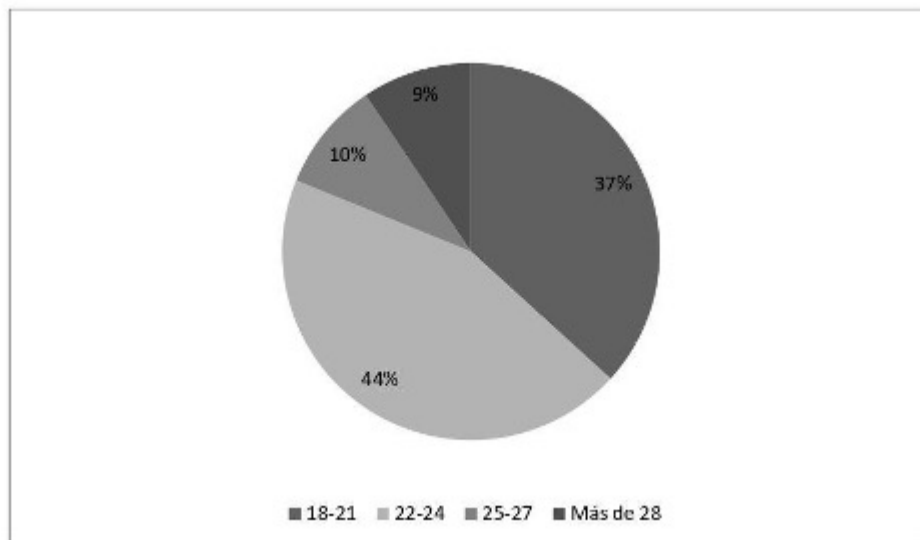


Figura 1. Distribución de la muestra por edad

En cuanto al uso del correo electrónico, así como de redes sociales, en general el alumnado encuestado señala que puede comunicarse sin problema mediante el correo electrónico (32,7 % está algo de acuerdo y el 60,5% muy de acuerdo). En el caso de la utilización de mensajería instantánea como puede ser el uso de WhatsApp o Telegram este porcentaje aumenta, siendo un 74,9% de la muestra los que señalan que utilizan este tipo de mensajería como herramienta de comunicación con otras personas. Asimismo, en general las redes sociales también son percibidas como un medio a través del cual comunicarme con otras personas en el 90,6% de los casos (tabla 1).

	Muy en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Algo de acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Me puedo comunicar con otras personas mediante correo electrónico	4	1,8	11	4,9	73	32,7	130	60,5
Uso la mensajería instantánea como herramienta de comunicación con otras personas	7	3,1	13	5,8	36	16,1	167	74,9
Puedo comunicarme con otras personas participando en redes sociales	6	2,7	15	6,7	61	27,4	141	63,2

Tabla 1. Competencia comunicativa: correo electrónico, mensajería instantánea y redes sociales

En cuanto a la utilización de elementos digitales como los foros, blogs, y las wikis, utilizados como herramientas didácticas en muchos casos, hay diversidad de opiniones entre el alumnado encuestado. En este sentido, el 23,8% considera que es capaz de participar de forma apropiada en foros, mientras que un 47,5% señala estar algo de acuerdo con esta afirmación. Solo el 8,5% considera no ser capaz de participar en foros. Estos porcentajes se asimilan a lo declarado por el alumnado en el caso de la capacidad que consideran tener para participar en blogs. Este porcentaje baja si lo que se le pregunta adquiere una dimensión más compleja, como es el caso de diseñar, crear o modificar blogs. En este sentido solo el 22% se considera competente para llevar a cabo esta acción, y el 38,6% considera que sería capaz, sin embargo, un 34,4% no se considera competente para esta labor. En el caso de las wikis el alumnado parece estar más familiarizado con ellas que con los blogs, el 27,8% ha señalado estar muy de acuerdo en su capacidad para utilizarlas y el 51,1% está también algo de

acuerdo. Solo el 3,6% considera no saber utilizarlas. En cuanto a su utilización, creación y modificación, el alumnado está menos familiarizado con las wikis que con los blogs lo que se ve reflejado en solo el 9,4% se considera competente para realizar estas tareas con wikis (tabla 2).

	Muy en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Algo de acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Soy capaz de participar de modo apropiado en foros	19	8,5	45	20,2	106	47,5	53	23,8
Me considero competente para participar en blogs	16	7,2	59	26,5	88	39,5	60	26,9
Sé diseñar, crear y modificar blogs	32	14,3	56	25,1	86	38,6	49	22
Sé utilizar las Wikis	8	3,6	39	17,5	114	51,1	62	27,8
Me considero competente para diseñar, crear o modificar una wiki	56	25,1	87	39	59	26,5	21	9,4

Tabla 2. Utilización de foros, blogs y wikis

En cuanto a la búsqueda y planificación de información, el 97,3% es capaz de navegar por Internet con diferentes navegadores, y el 80,3% señala que es capaz de usar distintos buscadores. En el caso de la utilización de programas de cartografía digital para buscar lugares como puede ser Google Maps, en general, enuncian estar de acuerdo en que son capaces de utilizarlos. En cuanto al uso de programas para planificar el tiempo de estudio las respuestas se encuentran diversificadas (tabla 3).

	Muy en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Algo de acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Puedo navegar por Internet con diferentes navegadores	1	0,4	5	2,2	43	19,3	174	78
Soy capaz de usar distintos buscadores	13	5,8	31	13,9	80	35,9	99	44,4
Me siento capacitado para trabajar algún programa de cartografía digital para buscar lugares	21	9,4	49	22	88	39,5	65	29,1
Sé usar programas para planificar mi tiempo de estudio	38	17	56	25,1	77	34,5	52	23,3

Tabla 3. Buscar y planificar información

En cuanto a la organización, creación y difusión de contenidos digitales, el alumnado en general considera que es capaz de trabajar con documentos en red, y 1/3 de la muestra aproximadamente considera que además es capaz de organizar, analizar y sintetizar la información mediante mapas conceptuales utilizando alguna herramienta de software social, sin embargo solo un 29,1% señala estar de acuerdo o algo de acuerdo en sentirse competentes para trabajar con herramientas de software social que les ayuden a analizar y/o navegar por contenidos incluidos en los blogs. El trabajo con imágenes mediante el uso de herramientas y/o aplicaciones de software social es una de las cuestiones que más dificultades plantea, el 61% de la muestra no se siente competente para llevar a cabo esta tarea, y en el caso del uso de códigos QR para difundir información el 56,1% señala no utilizarlo (tabla 4).

	Muy en desacuerdo		Algo en desacuerdo		Algo de acuerdo		Muy de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Trabajo con documentos en la red	7	3,1	27	12,1	64	28,7	125	56,1
Soy capaz de organizar, analizar y sintetizar la información mediante mapas conceptuales utilizando alguna herramienta de software social	64	28,7	62	27,8	58	26	39	17,5
Puedo utilizar programas para difundir presentaciones interactivas en red	14	6,3	37	16,6	89	39,9	83	37,2

Me siento competente para trabajar con herramientas de software social que me ayudan a analizar y/o navegar por contenidos incluidos en los blogs	69	30,9	89	39,9	42	18,8	23	10,3
Trabajo con imágenes mediante el uso de herramientas y/o aplicaciones de software social	68	30,5	68	30,5	58	26	29	13
Me siento capaz de utilizar el Postcasting y videocasts	28	12,6	55	24,7	86	38,6	54	24,2
Utilizo los códigos QR para difundir información	125	56,1	52	23,3	34	15,2	12	5,4

Tabla 4. Organizar, crear y difundir contenidos digitales

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos del estudio estadístico realizado a partir de las respuestas del cuestionario COBADI se extrae que el alumnado encuestado se considera competente en la navegación por Internet con diferentes navegadores y en el trabajo con documentos en la red. Sin embargo, reconocen carencias en cuanto a la capacidad de organizar, analizar y sintetizar la información mediante mapas conceptuales utilizando alguna herramienta de software social y en la capacidad de trabajar con dichas herramientas con el objetivo de analizar y/o navegar por contenidos incluidos en los blogs. Asimismo, señala que utilizan el correo electrónico y la mensajería instantánea, así como redes sociales, para comunicarse con otras personas, sin embargo, en redes de ámbito profesional los porcentajes varían. Como conclusión se plantea la necesidad de formar más profundamente al alumnado en los contextos digitales. En este sentido, los docentes universitarios debemos aunar esfuerzos para cumplir con los requisitos establecidos dentro del EEES. En este sentido, consideramos que las universidades deberán ir incorporando elementos claves que favorezcan la adquisición de competencias y capacidades digitales (Cabero-Almenara, Ballesteros y López- Meneses, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. (pp. 29-52). Alcoy: Marfil.
- Area, M., Alonso-Cano, C., Correa-Gorospe, J. M., Moral-Pérez, M. E. D., Pablos- Pons, J. D., Paredes-Labra, J., y Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 13 (2), 11-34. <https://doi.org/10.17398/1695288X.13.2.11>
- Area, M. (2014). Alfabetización digital y competencias profesionales para la información y la comunicación. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 22(1), 9-13. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4892>
- Beishuizen, J., Carneiro, R., y Steffens, K. (eds.) (2007). Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Individual Learning and Communities of Learners. Proceedings of the KALEIDOSCOPE/TACONET Conference, Amsterdam, 5 de octubre de 2007, Vrije Universiteit, Amsterdam. Aachen: Shaker Verlag.
- Bongiovani, P. (2013). Realidad aumentada en la escuela: Tecnología, experiencias e ideas. Educ@conTIC. <http://www.educacontic.es/blog/realidad>
- Cabero-Almenara, J., Ballesteros C., y López-Meneses, E. (2015). Los mapas conceptuales interactivos como recursos didácticos en el ámbito universitario. Revista Complutense de Educación, 26, 51-76. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43815
- Cabero-Almena, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. Revista Electrónica Teoría de la Educación, 14(2), 133-156.

- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago de Chile, Chile: Lom Edicione.
- Chatti, M. A., Schroeder, U. y Jarke, M. (2012). LaaN: Convergence of knowledge management and technology-enhanced learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5(2), 177-189. <https://doi.org/10.1109/TLT.2011.3>
- Cózar-Gutiérrez, R., Del Moya-Martínez, M., Hernández-Bravo, J.A., y Hernández-Bravo, J.R. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Una experiencia con el uso de realidad aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, 27, 138-153.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic knowledge communities: Edtechtalk, Webcast Academy. *Dave's Educational Blog*. <http://davecormier.com/edb/2008/02/29/rhizomatic-knowledgecommunities-edtechtalk-webcast-academy/>
- Corneli, J. (2012). Paragogical Praxis. *E-Learning and Digital Media*, 9(3), 267- 272. <https://doi.org/10.2304/elea.2012.9.3.267>
- Del Moral, M.E. (2009). La escuela digital. En *Exposición: La escuela y la formación de maestros en Asturias*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., y López-Meneses, E. (2017). Formación en competencias digitales en la universidad. *Percepciones del alumnado*. *Campus Virtuales*, 6(2), 79-89.
- Hase, S. y Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118. <https://doi.org/10.29173/cmplt8766>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Levano-Francia, L., Sánchez-Díaz, S., Guillén-Aparicio, Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- López-Belmonte, J., Pozo, S., Morales-Cevallos, M^a. B. y López-Meneses, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1327>
- Martínez, N. M. M., y Olivencia, J. J. L. (2017). Experiencias formativas de uso didáctico de la realidad aumentada con alumnado del grado de educación primaria en la universidad de Málaga. *Edmetec*, 6(1), 81-104.
- McMillan, J. H. & Schumacher, V. (2010). *Research in Education: Evidence- Based Inquiry*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Mejias, U. (2005). Re-approaching nearness: Online communication and its place in Praxis. *First Monday*, 10(3). <https://doi.org/10.5210/fm.v10i3.1213>
- Ordoñez-Olmedo, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S., y López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 60, 153-167. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74860>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Prendes, C. (2015): Realidad Aumentada y Educación: análisis de experiencias prácticas. *PixelBit. Revista de Medios y Educación*, 46(1), 187-203. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.12>
- Rodríguez, J. M. S., Almerich, G., López, B. G., & Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R.; FitzGerald, E; Hirst, T., y Gaved, M. (2012). *Innovating Pedagogy 2012*. Londres, Reino Unido: The Open University.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of*

- Trujillo, F. (Coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona, España: Graó.
- Vázquez-Cano, E., Marín-Díaz, V., Maldonado-Berea, G. A., y García-Garzón, E. (2017). La competencia digital del alumnado universitario de ciencias sociales desde una perspectiva de género. *Prisma Social*, 19, 347-367.
- Wheeler, S. (2012). "Theories for the digital age". Disponible en <http://stevewheeler.blogspot.com>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigation self-regulation and motivation: historical ackground, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

El cierre de los centros de Educación Secundaria durante la crisis de la COVID-19 en 2020 y su re-percusión en el ámbito familiar.

Coral I. Hunt-Gómez

Universidad de Sevilla

Mario Ferreras-Listán

Universidad de Sevilla

Olga Moreno-Fernández

Universidad de Sevilla

Pilar Moreno Crespo

Universidad de Sevilla

RESUMEN

A causa de la pandemia mundial generada por la COVID-19, en España se cerraron los centros educativos de manera repentina, lo que derivó en la implementación por parte de los centros de estrategias de comunicación e interacción con los estudiantes y con sus familias de manera telemática. En las circunstancias vividas durante el confinamiento, la transmisión de la información resultó esencial, por lo que fue fundamental que todos los alumnos y sus familias tuvieran acceso a la Educación.

El presente estudio analiza las circunstancias familiares de los estudiantes; quien se hizo cargo de supervisar las actividades escolares realizadas en casa, y cuáles fueron los principales obstáculos encontrados; así como indaga sobre la opinión de las familias respecto al aprendizaje de sus hijos y sobre la evaluación recibida durante la emergencia sanitaria.

Para ello se ha optado por un diseño metodológico descriptivo de corte cuantitativo, a través de un cuestionario denominado GIESBAFCOV-19

Al igual que en otros estudios, son las madres las que se hacen cargo de la atención y supervisión de las tareas académicas. Los principales obstáculos de las familias para la enseñanza desde casa se centran en su desconocimiento de las materias escolares y en la falta de medios técnicos. Respecto a la evaluación de los estudiantes, las dificultades añadidas acontecidas deben ser tenidas en cuenta por el profesorado, para que la evaluación sea flexible y con un nivel de exigencia adecuado

Palabras clave: Covid-19, educación secundaria, atención familiar, cierre de centros escolares

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic, in Spain, educative centers were suddenly closed and that forced centers to develop online communication strategies with the students and their families. During the lockdown, the transmission of information became paramount as it allowed students and their families to continue their education.

This study examines the familiar circumstances of the students in the above-described situation: who supervised and coordinated school tasks at home and which obstacles did they encounter. The families' opinion regarding their sons and daughter's learning process and assessment during the time the centers were closed was also explored.

To do so, a methodological descriptive approach with a quantitative perspective was applied. 10 out of the 21 items included in the validated questionnaire named GIEBAFCOV-19 were used.

Data revealed that, as in previous studies, mothers are generally in charge of helping and supervising their sons and daughters' academic issues. Economic aspects were also observed to be important. The main obstacles encountered by the families were their lack of capacities to teach the sub-

jects to their children as well as the lack of technical resources. Regarding the students' assessment, added difficulties were to be considered by the teaching staff, favouring flexibility, and providing an adequate level.

Key words: Covid-19, Secondary Education, Family, Schools closing

CRISIS DEL CORONAVIRUS Y CIERRE DE CENTROS ESCOLARES

Desde finales de 2019, la influencia de la COVID-19 se ha ido extendiendo hasta invadir todos los ámbitos de nuestra vida. El conocimiento sobre la enfermedad y sobre el virus que causa esta enfermedad, el SARS-CoV-2, que puede ser de gravedad y que tiene gran capacidad infecciosa, ha avanzado mucho durante los últimos meses. Sin embargo, desde principios del año 2020, la sensación general en todos los ámbitos es de provisionalidad, ya que se producen cambios al aumentar los datos sobre la transmisión del virus, el tratamiento de la enfermedad y las vacunas.

En España, al igual que en numerosos países se establecieron protocolos para frenar la propagación del virus que afectaron a todos los sectores de la sociedad. El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud estimó que el coronavirus había alcanzado el grado de pandemia (WHO, 2020) y, al decretarse altos niveles de transmisión comunitaria, al día siguiente, se decretó en España el Estado de Alarma y se obligó a toda la población a confinarse en sus domicilios, pudiendo únicamente salir a realizar compras de productos básicos y a trabajar el personal considerado esencial (Real Decreto 463/2020).

Este confinamiento derivó en el cierre de los centros educativos que duró desde marzo de 2020 hasta el final del curso escolar en julio del mismo año. Esta medida de cerrar los centros escolares sirvió para frenar los contagios, pero, necesariamente, trae consigo consecuencias muy negativas, tanto a nivel social como económico (UNESCO, 2021). Entre ellas se encuentran la interrupción del aprendizaje, la alimentación insuficiente, la falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde el hogar, el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, las insuficiencias en el cuidado de los niños, la subida de los precios, incidencias en la salud mental y el aumento de la presión en los centros escolares. A esto se le suma el hecho de que no en todas las familias se cuentan con los recursos materiales necesarios para desarrollar la educación en casa, ni todas ellas cuentan con la capacidad o el tiempo de hacerlo (Viner et al., 2020).

Otro aspecto muy importante durante el confinamiento que se decretó en España, que duró más de dos meses, es que puede tener efectos muy negativos sobre la salud mental. Algunos autores han señalado la adolescencia como una etapa especialmente vulnerable a los efectos del cierre social y escolar (Brooks et al., 2020), no obstante, no se debe olvidar en este sentido al resto de los componentes de la unidad familiar.

Dentro de la situación de pandemia y de crisis sanitaria, en lo referente a la educación, estudiantes de familias con un menor nivel socioeconómico y, particularmente los migrantes, se han visto especialmente afectados por un parón de aprendizaje (Murillo y Duk, 2020). Estos autores sostienen que los hijos de las familias con más recursos sí que han contado con acceso a la educación y su proceso de aprendizaje ha seguido adelante, puesto que viven en hogares con un mayor acceso a la cultura y en los que se suelen mitigar mejor los efectos educativos y psicosociales derivados del cierre de los centros escolares y la consecuente interrupción de la docencia presencial. Lamentablemente, en algunos casos, los estudiantes en situaciones más desfavorecidas, además de ver truncada la continuidad de su aprendizaje, no han tenido acceso a una alimentación de calidad y suficiente, puesto que la recibían en las escuelas (Murillo y Duk, 2020).

COMUNICACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES CON LAS FAMILIAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

García-Bacete (2003) señala que, aunque los padres hablan de sus hijos y los profesores hablan de sus alumnos, en realidad están hablando de la misma persona, aunque vistos desde dos contextos diferentes. Al ser la misma persona, esta unidad obliga a progenitores y docentes a tener que comunicarse entre sí para conseguir el mayor éxito posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, diversas investigaciones ponen de manifiesto la importancia del hogar en los procesos educativos de los hijos. Así, Christenson, Round y Gorney (1992) identificaron cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: las expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos; la orientación del ambiente de aprendizaje del hogar; las relaciones padres-hijos; los métodos disciplinares; y la implicación de las familias en el proceso educativo tanto en el

centro escolar como en el hogar. También es pertinente considerar las variables estructurales de la familia (profesión, estudios, tipo de familia, etc.) y sus interacciones con los procesos familiares, y con el rendimiento académico (García y Rosel, 2001). En la situación concreta de España, el cierre de los centros educativos se hizo de manera repentina, lo que derivó en la implementación por parte de los centros de estrategias de comunicación con los estudiantes y con sus familias de manera telemática. En las circunstancias vividas durante el confinamiento, la transmisión de la información resulta esencial, y resultó fundamental que todos los alumnos y sus familias tuvieran acceso a la información.

Durante las primeras semanas del confinamiento, se establecieron mecanismos de comunicación entre el centro y las familias del alumnado para que no se paralizase el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la formación pudiera continuarse desde casa (Aznar Sala, 2020). Al tener las familias que atender la necesidad de sus hijos, tuvieron que utilizar medios tecnológicos y digitales, lo que conllevó un aumento de las desigualdades (Asuar, 2020). Otras familias se sentían superadas por las necesidades de conocimiento de sus hijos, al no tener tiempo y/o capacidad para atenderlas (Girona, 2020).

El cierre de los centros educativos también trajo consigo múltiples interrogantes en cuanto al desarrollo de los procesos educativos y su evaluación. Al estar las competencias de Educación en España transferidas a las comunidades autónomas, las respuestas fueron múltiples. En el caso de Andalucía, la Consejería de Educación y Deporte determinó que la evaluación sería flexible y propuso que repetir curso fuera excepcional (S.A., 2020).

OBJETIVOS

Este estudio tiene como principal objetivo examinar las estrategias comunicativas que han empleado los centros educativos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional desde la perspectiva de las familias de los estudiantes durante el periodo en el que los centros escolares estuvieron cerrados. Con este propósito, el presente artículo se plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar en qué cursos escolares se encontraban los estudiantes en el momento del confinamiento y sus circunstancias familiares, así como cuál de los progenitores cumplimentó el cuestionario.
2. Analizar quien se hizo cargo de supervisar y coordinar las actividades escolares realizadas en casa, y cuáles fueron los principales obstáculos encontrados, si es que los tuvieron, en todo el proceso educativo.
3. Conocer la percepción de las familias sobre la información recibida en cuanto al aprendizaje de sus hijos e hijas y sobre la evaluación realizada por el profesorado durante la emergencia sanitaria.

METODOLOGÍA

Figura 1. Distribución de la muestra por edad

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la gestión e información de los centros educativos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sobre la COVID-19 desde la perspectiva de las familias implicadas. Para ello, se ha optado por un diseño metodológico descriptivo de corte cuantitativo.

Participantes

La muestra final de la investigación se conformó con 174 familias, con hijos e hijas en las etapas educativas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la comunidad autónoma andaluza. De las 174 de los casos fueron las madres las que respondieron al cuestionario, lo que supone el 87,4% (n=152), mientras que en el 12,6% (n=22) lo hicieron los padres. En cuanto a la titularidad de los centros de donde provienen los hijos de las familias encuestadas, el 84% (n=146) son de titularidad pública, el 8% (n=14) son centros concertados, y el 8% (n=14) restante de titularidad privada.

Procedimiento e instrumento

Para la recogida de la información se ha diseñado un instrumento de medida ad hoc que se regis-

tró bajo la denominación de GIESBAFCOV-19 (Gestión e información de los centros educativos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sobre la COVID-19). Este cuestionario analiza tres categorías o dimensiones (Tabla 1): una primera dimensión informativa relacionada con las circunstancias familiares en las que se encontraban a causa de la crisis sanitaria; otra segunda dimensión relacionada con la comunicación de crisis desarrollada por los centros en torno a la COVID-19; y una tercera y última dimensión referida a la gestión educativa. El instrumento de medida consta de 22 ítems, de los que 21 son cuestiones de opción múltiple y 1 de respuesta abierta. Para este trabajo se han utilizado un total de 10 ítems centrados en dos de las tres dimensiones o categorías de análisis del estudio realizado, concretamente la referida a la que evalúa el contexto de las familias encuestadas y a la gestión educativa que se llevó a cabo en los centros de Educación Secundaria al inicio de la situación de crisis sanitaria derivada de la pandemia mundial.

El cuestionario fue previamente validado por expertos en el ámbito educativo, todos ellos investigadores y profesores de universidades españolas. Se hicieron ajustes relacionados con la expresión lingüística de cara a facilitar la comprensión de las familias y garantizar la consistencia interna del instrumento. Asimismo, se hizo una prueba piloto con varias familias con descendientes en la etapa de Educación Secundaria para garantizar que la terminología fuera cercana y comprensible.

La recopilación de la información tuvo lugar durante el mes de abril de 2020, en plena crisis sanitaria y una vez transcurridas dos semanas desde el inicio del confinamiento domiciliario en España. La información se recopiló a través de la aplicación Google Forms y se difundió a través de correo electrónico y de mensajería instantánea en diversos centros educativos de Andalucía.

Tabla 1. Dimensiones de análisis.

Dimensión	Descripción del ítem
Informativa o contextual	Progenitor realiza la encuesta (madre, padre o tutor/a) Circunstancias familiares en el confinamiento Número de hijos e hijas que cursan Educación Secundaria Curso/s se encuentran esos hijos/as Titularidad tienen los centros educativos Localidad dónde se encuentran los centros educativos
Gestión de la comunicación en crisis	Medidas de prevención para el contagio del COVID-19 desarrolladas por los centros antes de que se suspendieran las clases. Tipo de contacto realizado por los centros educativos con las familias para informar sobre la situación de emergencia sanitaria Personas de los centros educativos que contactaron con familias. Medios de comunicación utilizados para informar a las familias. Aspectos sobre los que se ha informado Gestión comunicativa de los centros por parte de las familias
Gestión educativa	Materias escolares con prioridad a la hora de solicitar tareas. Quién se está haciendo cargo de las tareas escolares en el hogar. Otras actividades que se estén realizando en casa. Sensación de las familias respecto a la propuesta educativa. Obstáculos que encuentran las familias para organizar y poner en práctica la rutina educativa que le propone el centro escolar. Opinión de las familias con respecto a la cantidad de tareas escolares que solicitan desde el centro . Modo en el que afrontan la gestión del tiempo los hijos/as a la hora de realizar tareas escolares que les solicitan. Percepción de las familias sobre la información recibida en cuanto al aprendizaje del estudiante desde el cierre de los centros. Opinión de las familias sobre la evaluación de sus hijos/as teniendo en tiempos de emergencia sanitaria.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con los objetivos de investigación planteados, destacando aquellas informaciones más relevantes.

El primer objetivo pretende determinar en qué cursos escolares se encontraban los estudiantes en el momento del confinamiento y cuáles eran sus circunstancias familiares. En este sentido, respecto a los cursos en los que se encontraban los estudiantes hubo un total de 195 respuestas, ya que varias familias tenían varios hijos e hijas estudiando enseñanzas secundarias. Así pues, el 30,3% (n=59) de los estudiantes cursaba 1º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria); el 23,6% (n=46) cursaba 2º curso, el 18,5% (n=36) cursaba 3º de la ESO y el 20,5% (n=40) cursaba 4º curso. El resto del alumnado 7,2% (n=14) se encontraba estudiando bachillerato o algún módulo de Formación Profesional.

Respecto a las circunstancias económicas (tabla 2) de los progenitores de los estudiantes, las familias encuestadas señalaron que el 41,4% (n=82) tenía uno o más miembros de la familia asistiendo

presencialmente a su puesto laboral. Por otra parte, el 21,2% (n=42) tenía uno o más miembros de la familia trabajando telemáticamente a causa del confinamiento, mientras que el 8.1 % (n=16) se enfrentaba a una situación de ERTE (Expediente Temporal de Regulación de Empleo) con motivo de la crisis sanitaria. El 10,1% (n=20) se dedicaban exclusivamente a tareas del hogar. Finalmente, el 18,2% (n=36), señalo que uno o más miembros de la familia se encontraba desempleado antes de la crisis sanitaria y sólo en 2 casos (1%) fueron desempleado tras el confinamiento. .

Tabla 2. Situación económica familiar

Así pues, observamos que la gran mayoría de los estudiantes (92.8%) se encontraban estudiando la

Ítem	f	%
Uno o más miembros de la familia asisten presencialmente a su puesto laboral.	82	41,4%
Uno o más miembros de la familia trabaja telemáticamente desde casa a causa del confinamiento	42	21,2%
Uno o más miembros de la familia trabaja exclusivamente en tareas del hogar	20	10,1%
Uno o más miembros de la familia se enfrenta a una situación de ERTE con motivo de la crisis sanitaria	16	8.1 %
Uno o más miembros de la familia se encontraban desempleados antes de la crisis sanitaria	36	18,2%
Uno o más miembros de la familia se encontraban desempleados tras declararse la alerta generada por la crisis sanitaria	2	1%
Total	198	100

ESO y que en torno al 62.6% de sus padres y madres se encontraban asistiendo de forma presencial a su puesto de trabajo o teletrabajando en casa, mientras que un 27.4% se encontraba en situación de desempleo temporal o definitivo.

En cuanto a si fue el padre o la madre la encargada de cumplimentar el cuestionario encontramos que en el 86,8% (n=151) de los casos fue la madre, mientras que en el 12,6% (n=22) fue el padre. Esta gran diferencia es significativa ya que señala que suele ser la madre quien se encarga de atender las cuestiones derivadas de los escolares, tal y como señalan García-Sanz, et al. (2010) quienes encontraron en su estudio que las madres fueron las que participaron en mayor proporción, siendo más activas en las tareas referentes a la escuela y sus actividades.

En cuanto al segundo objetivo de investigación planteado, va referido a quien se hizo cargo de supervisar y coordinar las actividades escolares y cuáles fueron los principales obstáculos encontrados en todo el proceso educativo. Los resultados obtenidos señalan que en el 21.3% (n=37) de los casos fue el centro educativo quien coordinó y supervisó las tareas escolares a través de sesiones virtuales. En el 34,5% (n=60) de los casos fue la madre exclusivamente, mientras que en un 14,4% (n=25) fue la madre con apoyo del profesorado del centro escolar. Los padres de forma exclusiva ascienden al 2.3% (n=4) y con apoyo del profesorado al 4% (n=7). Y en el 21,8% de los casos, fueron los propios estudiantes quienes de forma autónoma se responsabilizaron de la realización de sus tareas. De forma anecdótica encontramos que en dos ocasiones son los hermanos mayores quienes se encargaron de supervisar las tareas académicas.

Respecto a si tuvieron y cuáles fueron los principales obstáculos encontrados por las familias para afrontar académicamente la situación de confinamiento (tabla 3), se indicó en un 27% (n=47) de los casos que no encontraron realmente obstáculos que les impidieran el desarrollo académico de sus hijos, mientras que el 73% (n=172) sí que tuvieron dificultades y se toparon con diversos obstáculos. Así pues, un 28.2 % (n=49) indican que en algunas materias no tienen el conocimiento necesario como para poder ayudar a sus hijos e hijas, mientras que el 19,5% (n=34), señala que la excesiva cantidad de actividades encomendadas les impedía atender a sus hijos de forma adecuada. También señalan que la cantidad de responsabilidades personales (tareas del hogar, cuestiones profesionales, etc.) les impide dedicarles el tiempo necesario a las tareas académicas de sus hijos. Por otra parte, un 6,3% (n=11) identifican los obstáculos con la falta de herramientas tecnológicas necesarias (ordenador, tableta, conexión a internet, etc.), o bien que se sentían apáticos y bloqueados frente a la situación generada por la crisis sanitaria (3,4%, n=6). Finalmente, doce familias (6,9%) señalan que encontraron diversos obstáculos pero que los fueron superando paulatinamente a medida que iban surgiendo, sin llegar a especificar cuáles eran.

Tabla 3. Principales obstáculos de las familias para afrontar las tareas académicas

En relación con el tercer objetivo se pretende conocer cuál es la percepción de las familias sobre la información recibida en cuanto al aprendizaje de sus hijos e hijas, así como sobre la evaluación reali-

Ítem	f	%
No, No encuentro realmente obstáculos a la hora de poner en práctica las rutinas escolares.	47	27,0
Sí, La cantidad de responsabilidades (tareas domésticas, laborales, etc.) nos impidió atender a nuestros hijo	15	8,6
Sí, La situación generada por la crisis sanitaria hace que nos sintamos apáticos y/o bloqueados	6	3,4
Sí. Aunque contamos con los recursos necesarios para superar dichas dificultades	12	6,9
Sí. En algunas materias sentimos que no podemos ayudar a nuestros hijos/as, no tenemos el conocimiento necesario	49	28,4
Sí. La excesiva cantidad de actividades encomendadas	34	19,5
Sí. Las tareas requieren de herramientas tecnológicas con los que no contamos (ordenador, tabletas, etc.)	11	6,3
Total	174	100,0

zada por el profesorado durante la emergencia sanitaria y el correspondiente confinamiento. De esta forma, las familias han señalado en un 45,6% (n=78) de los casos el profesorado les ha informado adecuadamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje recibido por sus hijos e hijas, a través de diversos medios (correos electrónicos, video conferencias, aplicaciones de mensajería, etc.). Sin embargo, un 54,4% (n=93) de las familias señala que no han sido debidamente informados durante el desarrollo del curso escolar sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas, limitándose dicha información exclusivamente al boletín de notas y las calificaciones que en ellas se recogían. En este sentido, las familias indican que el proceso ha sido deficitario y tardío, ya que al no disponer de la información no eran conscientes de si debían intervenir en el proceso de alguna forma para enmendar situaciones de bajo rendimiento escolar.

En cuanto a la evaluación realizada por el profesorado, se les preguntó a las familias si consideraban oportuno, a causa del confinamiento y la alerta sanitaria, que fuera más flexible y menos exigente que en cursos anteriores en los que no existían dificultades añadidas (tabla4). El 44,8% (n=77) de las familias respondió que sí, que, debido a las circunstancias especiales y a las dificultades añadidas, el profesorado debería realizar una evaluación más flexible, bajando incluso el nivel de exigencia de las asignaturas. Un 5,7% (n=10) incluso plantea que se merecen todos un aprobado general y que tras el confinamiento se retome la practica educativa habitual. Por otro lado, El 31,6% (n=55) de las familias respondió que no, que la evaluación debiera ser la misma de siempre, sólo que adaptándose a la situación de no presencialidad. Un 11,5% (n=20) señala que no tienen una opinión formada al respecto, por lo que no saben si la evaluación debe ser igual o menos rigurosa. Finalmente hay un 5,7% (n=10) que señala otra opción, indicando por ejemplo que sólo se evalúe el primer y segundo trimestre, omitiendo el tercero (donde ocurre la mayor parte del confinamiento). Otra de las opiniones es que las clases telemáticas no aseguran el aprendizaje real de sus hijos, por lo que la evaluación no tiene sentido realizarla tal y como se ha ido desarrollando habitualmente, buscando nuevas fórmulas mejor adaptadas a la situación y al contexto real.

Tabla 4. Opinión de las familias frente a la evaluación

Ítem	f	%
No lo sé. No tengo una opinión formada al respecto	20	11,5
No. La evaluación debe ser igual de rigurosa pero adaptada a la situación actual,	55	31,6
Si. las dificultades añadidas actuales deben ser tenidas en cuenta por el profesorado, bajando el nivel de exigencia	79	45,4
Si. Se merecen un aprobado general	10	5,7
Otras respuestas	10	5,7
Total	174	100,0

CONCLUSIONES

Según Solé (1996) la familia y la escuela aparecen como dos contextos particularmente importantes en el desarrollo humano, pues constituyen los primeros contextos de aprendizaje del individuo. Son

aquellos entornos en los que el sujeto se apropia de los rudimentos de la cultura de su grupo, a la vez que crece y se socializa. Es por ello la importancia de analizar el potencial educativo de ambos contextos y de su acción coordinada indagando sobre las causas por las que el entendimiento mutuo a veces se dificulta y no es tan fluido como debiera.

En estudios recientes relacionados con la gestión de la educación y la relación entre escuela y familias, durante la COVID-19 (Benlloch y Aguado-Bloise, 2020), encontramos que los miembros de la familia que en mayor medida participaron en el cuestionario fueron las madres. No solo eso, sino que entorno a la mitad de las familias, son nuevamente las madres las encargadas de atender y supervisar la realización de las tareas escolares de sus hijos. Por lo que se corrobora que, dentro del ámbito familiar, siguen siendo mayoritariamente las encargadas de la gestión de los asuntos relacionados con la educación de los hijos e hijas. Esta cuestión también se muestra en estudios como el de Suárez-Almeida (2020) que indaga sobre la delegación de los cuidados de los hijos e hijas a nivel familiar y a nivel académico, en las mujeres siendo además esta responsabilidad un trabajo invisibilizado. Estos resultados son coincidentes con muchos estudios referidos a conciliación entre trabajo y familia donde nuevamente la mayoría de las personas que reducen su jornada laboral para facilitar las responsabilidades de cuidado de los hijos son mujeres, aumentando la reducción de la jornada laboral con el nivel educativo (Evans, 2001; Eurostat, 2018).

Se ha comprobado que la situación económica, tal como indicaban Christenson, Rounds, y Gorney (1992), es también un factor determinante en esta situación de crisis sanitaria ya que es causante de la imposibilidad de acceso a recursos tecnológicos necesarios para la continuación de la formación académica de forma telemática. Este estudio, al ser realizado en los primeros momentos del confinamiento, todavía no muestran la gran cantidad de desempleos generados por la crisis sanitaria explícitamente. Sin embargo, a pesar de ello, se puede comprobar que en torno al 35% de las familias tiene uno o varios miembros de la familia que no contribuyen con una aportación económica, lo que implica que no pueden permitirse la adquisición de ordenadores, tabletas, conexión a internet a través de fibra óptica, etc., para atender adecuadamente a las demandas telemáticas de los centros escolares.

Mejorar la comunicación y reflexionar sobre los instrumentos de intercambio de información entre padres y profesores ha de ser un objetivo prioritario (Méndez, 2000), en el camino hacia unas relaciones caracterizadas por la “reciprocidad” (igualdad de estatus) y la “mutualidad” (tener asuntos en común).

Es destacable señalar que durante el confinamiento las familias se vieron obligadas a prestar una mayor atención a las tareas escolares de sus hijos, ya que estos se encontraban en casa. De esta forma la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que recae en el profesorado, se ha visto delegada en parte en el ámbito familiar. Esto ha generado una serie de obstáculos, que, aunque no son nuevos sí que se han visto acentuados por la situación acontecida. Así pues, el mayor obstáculo que las familias han destacado, ha sido la falta de conocimientos académicos respecto a las materias escolares que sus hijos e hijas han tenido que trabajar en casa. Así pues, en muchos de los centros de las familias encuestadas, el profesorado encomendaba las tareas a los alumnos y resolvía algunas dudas por correo electrónico y otras vías telemáticas. Sin embargo, la mayor parte del tiempo, al encontrarse los estudiantes en casa, han sido los progenitores los que han tenido que atender a esas dudas académicas, sintiéndose desbordados ante la falta de conocimientos específicos de las materias.

Finalmente comprobamos a través de nuestro estudio que la opinión de las familias se encuentra dividida respecto a si han sido adecuadamente informadas del desarrollo del aprendizaje de sus hijos e hijas durante el confinamiento. Esto se refleja también en su opinión respecto a la evaluación ya que, la mayoría está de acuerdo en que la evaluación debe tener muy presente las circunstancias acontecidas por la crisis sanitaria, por lo que el profesorado debe ser flexible en sus evaluaciones incluso llegando a sugerir el aprobado general. Sin embargo, encontramos un alto porcentaje de familias que o bien no tienen una opinión al respecto, o bien consideran que la evaluación debe ser igual de rigurosa que cursos anteriores, aunque haya que hacer algunas adaptaciones (exámenes online, entrevistas con los alumnos, etc.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asuar, B. (18 de marzo de 2020) Las desigualdades sociales se acentúan en la cuarentena educativa. Público. https://www.publico.es/sociedad/desigualdades-sociales-acentuan-cuarentena-educati-va.html?fbclid=IwAR3N8_xpo4BnEt2r118pX7jyRSDKQJQFsIvRz_Dhdi-3JYl2LWm4R5FrgvRw

- Aznar Sala, F.J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19, *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Benlloch, C. y Aguado-Bloise, E. (2020). Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres. *The Conversation*. <https://theconversation.com/teletrabajo-y-conciliacion-el-estres-se-ceba-con-las-mujeres-137023>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, I. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- España. Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. [Consultado el 7 de abril de 2021] Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Eurostat (2018). Reconciliation of work and family life - statistics. Eurostat, Luxemburgo City. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Reconciliation_of_work_and_family_life_-_statistics&oldid=454330.
- Evans, J. M. (2001). Firms' contribution to the reconciliation between work and family life. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/papers>

A expressão do Tempo em textos de História: Mapeamento de recursos sintáticos.

Fausto Caels

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

RESUMEN

Apresenta-se, neste trabalho, um mapeamento de recursos sintáticos em-pregues para a expressão do tempo, tendo por base um conjunto de cinquen-ta textos extraídos de manuais escolares de História. Pretende-se contribuir para a caracterização linguística do discurso da Didática da História no Ensino Básico, recorrendo, para o efeito, às categorias sintáticas propostas no Dicionário Terminológico do Ministério da Educação e Ciência, homologado para o sistema educativo português. Segundo se mostra, a categoria gramatical de tempo é expressa por meio de constituintes diversos, com funções sintáticas variadas, que podem ser empregues de forma articulada e iterativa em diferentes níveis hierárquicos da frase. A caracterização linguística proposta visa informar práticas de ensino integradas, que atendam tanto aos conteúdos específicos da História, como aos recursos sintáticos mobilizados na sua transmissão.

Palavras chave: *Didática da História, Tempo, Recursos Sintáticos, Dicionário terminológico*

ABSTRACT

This paper offers a mapping of syntactic resources used for the expression of time, based on a corpus of fifty texts extracted from History textbooks. It aims to contribute to the linguistic characterization of the discourse of the Didactics of History in Primary Education, employing the syntactic categories proposed in the Terminological Dictionary of the Ministry of Education and Science, approved for the Portuguese educational system. As it is shown, the grammatical category of time is expressed through various constituents with different syntactic functions, often used combinedly and iteratively at different hierarchical levels of the sentence. The linguistic characterization aims to inform integrated teaching practices that attend both to the specific contents of History and to the syntactic resources mobilized in their transmission.

Key words: *Didactics of History, Time, Syntactic Resources, Terminological Dictionary*

INTRODUÇÃO

Pretende-se neste trabalho contribuir para a caracterização linguística do discurso da Didática da História do Ensino Básico. Parte-se do pressuposto de que os conteúdos de História são indissociáveis dos recursos linguísticos empregues na sua transmissão e avaliação. Consequentemente, cabe aos alunos desenvolver conhecimento sobre o passado e, também, adquirir recursos linguísticos que lhes permitam compreender e falar/escrever sobre esse mesmo passado.

As características linguísticas do discurso da Didática da História encontram-se pouco estudadas em Portugal, embora seja vasto o corpo de pesquisas sobre o papel que a língua desempenha na aprendizagem desta área disciplinar em países anglófonos (cf. Coffin, 2006; Martin & Wodak, 2003; Rose & Martin, 2012), bem como na América Latina (e.g. Moyano, 2011; Giudice, 2010, para a Argentina; Oteiza, 2020 para o Chile; Achugar, 2017 para o Uruguai).

Destaquem-se, por exemplo, o mapeamento dos sistemas de escolhas de estratégias linguísticas do inglês a mobilizar para cada um dos três principais propósitos sociais e comunicativos (relatar acontecimentos do passado, estabelecer relações de causalidade entre os acontecimentos do passado e expressar um ponto de vista sobre os acontecimentos do passado), no estudo seminal de Coffin (2006) e, ainda, a análise ampla e detalhada dos recursos da língua espanhola empregues, em diferentes contextos, na construção de um posicionamento face a acontecimentos históricos dolorosos

(cf. Achugar, 2017; Oteíza, 2020).

No nosso país, os estudos sobre o discurso da Didática da História focam, principalmente, os conteúdos, como é o caso da representação da escravatura (cf. Araújo & Maeso, 2011; 2017), ou os critérios que orientam a escolha das fontes documentais. Refira-se, a este propósito, o exemplo de Maia (2017), uma pesquisa de fôlego sobre manuais de História de vários países europeus, incluindo seis manuais portugueses, onde são discutidos e explorados vários critérios para a caracterização e avaliação dos manuais, sem que haja referência direta ou indireta à forma como a língua é usada ou a particularidades dos textos que neles se leem e escrevem. Neste sentido, no campo de estudos do discurso da História a forma linguística parece manter-se, de uma forma generalizada, invisível. Face a esta evidência, ambicionamos dar maior visibilidade à realidade linguística do ensino/aprendizagem da História e apontar possibilidades para uma abordagem explícita e consciente da relação entre o conteúdo e a forma neste contexto de transmissão e construção de conhecimento.

O presente artigo concretiza uma linha de trabalho de um projeto mais abrangente, intitulado Textos, géneros e conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino, iniciado no CEL-GA-ILTEC em 2016 e desenvolvido pela linha temática Discurso e Práticas Discursivas Académicas, acolhendo abordagens teóricas diferentes mas complementares (cf. o sítio oficial do portal dos géneros académicos e escolares em sites.ipleiria.pt/pge/). Partindo, por um lado, de uma visão geral da construção linguística do tempo (Quaresma, Caels & Barbeiro, 2018) e, por outro, do mapeamento e descrição dos géneros de um corpus de manuais (Caels & Quaresma, 2019), procuramos, agora, olhar, de forma aprofundada mas não exaustiva, para as propriedades gramaticais dos textos do mesmo corpus, fazendo uso da terminologia partilhada pela comunidade educativa.

Mais particularmente, apresenta-se uma análise exploratória centrada na identificação, exemplificação e classificação de recursos sintáticos que veiculam informação de natureza temporal, empregues em manuais de História. O enfoque nas categorias sintáticas justifica-se pelo papel fulcral que a frase desempenha, por um lado, na verbalização de conteúdos experienciais (isto é, neste caso, na expressão do conhecimento a respeito do passado) e, por outro, na produção e compreensão de textos mais extensos. O enfoque na categoria semântica de tempo decorre da sua importância na área da História, definida essencialmente como o estudo dos acontecimentos passados. O enfoque nos manuais, por fim, é motivado pelo papel fundamental que desempenham no processo de ensino-aprendizagem.

Os padrões sintáticos documentados neste trabalho têm por base a análise linguística de 50 textos retirados de 13 manuais atualmente em uso no Ensino Básico, nas disciplinas de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História. Trata-se de uma amostra dos textos recolhidos no âmbito do referido Projeto Textos, géneros e conhecimento. Os textos pautam-se pela sua organização temporal, ocasionalmente enriquecida com informação causal (Caels & Quaresma, 2019).

O trabalho organiza-se em quatro partes: uma introdução, onde se contextualiza o trabalho, uma breve listagem dos termos linguísticos utilizados¹, um levantamento de recursos gramaticais, organizado por funções sintáticas, e um balanço final, em que se estabelece uma ponte com a prática pedagógica.

TERMOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS

Os termos linguísticos usados na identificação dos recursos linguísticos constituem categorias sintáticas propostas no Dicionário Terminológico (doravante, DT).

Disponível para consulta em linha, em dt.dge.mec.pt, o DT constitui uma ferramenta oficial, homologada para o sistema educativo português, com a função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua. Considerando que as categorias do DT podem ser aplicadas de forma transversal ao currículo, não se restringindo à disciplina de Português. Entende-se também que esta ferramenta pode servir de base para a criação de uma metalinguagem que ajude os professores de História a falar sobre os textos da sua disciplina, seja lendo e analisando textos com alunos, seja dando orientações aos alunos para a escrita dos seus próprios textos².

1 Na versão do artigo originalmente submetida, fazia-se uma apresentação um pouco mais detalhada. Por sugestão decorrente da revisão científica, optou-se pela condensação dos termos numa pequena listagem, considerando que não se incluem especificidades na delimitação das categorias usadas.

2 Note-se que o conceito de textos escritos se reporta tanto ao corpo de trabalhos mais extensos ou a respostas de

Para a presente análise, foram usados os termos respeitantes a tipos de constituintes frásicos e a tipos de funções sintáticas. Na Tabela 1 pode ler-se a listagem geral dos termos aplicados na identificação e classificação dos elementos das frases.

Sistema de classificação	Termos
<i>Tipos de frase</i>	Frase simples
	Frase complexa
<i>Tipos de grupo</i>	Grupo nominal
	Grupo adjetival
	Grupo verbal
	Grupo preposicional
	Grupo adverbial
<i>Tipos de oração</i>	Oração subordinada adjetiva
	Oração subordinada adverbial

Tabela 1: Tipologia de constituintes

Distribui-se, na Figura 1, o conjunto dos termos aplicados para a identificação das funções sintáticas desempenhadas pelos constituintes.

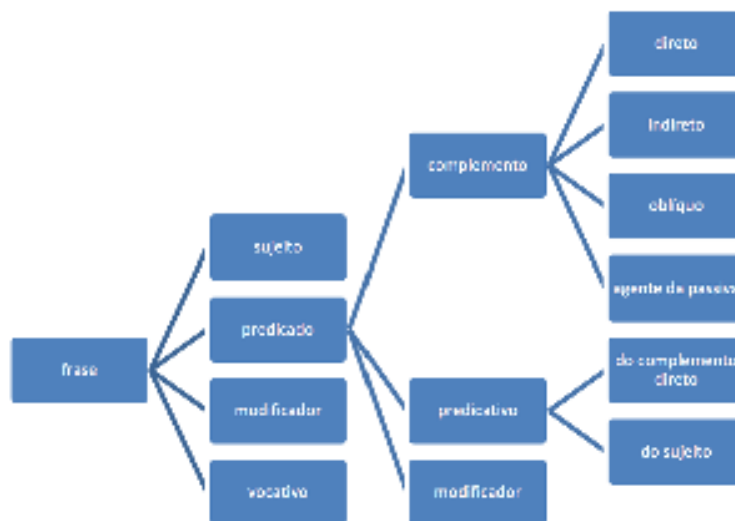


Figura 1: Tipologia de funções sintáticas ao nível da frase e do predicado

MAPEAMENTO DE RECURSOS SINTÁTICOS MOBILIZADOS NA EXPRESSÃO DO TEMPO

O tempo é entendido enquanto “categoria gramatical que localiza temporalmente o que é expresso numa predicação” (DT) e o seu estudo pode fazer-se em diferentes áreas ou disciplinas da Linguística. O presente trabalho, como já referido, segue uma abordagem sintática. A pergunta subjacente à análise pode, pois, ser formulada como: *Que elementos da frase veiculam informação temporal?*²³ Assim, nas secções seguintes, propomo-nos identificar e exemplificar os diferentes recursos frásicos que, nos textos analisados, veiculam informação temporal, distinguindo entre a sua função sintática e a sua forma (tipo de grupo e/ou tipo de oração).

INFORMAÇÃO TEMPORAL VEICULADA PELO SUJEITO

Os constituintes com a função de sujeito raramente veiculam informação de natureza temporal. Semanticamente, o sujeito tende a representar participantes na situação ou no evento descrito pelo

desenvolvimento numa prova de avaliação quanto a respostas de extensão mais curta. Ou seja, por texto entende-se qualquer instância de produção escrita que é solicitada aos alunos, independentemente da sua extensão. Acrescente-se ainda que, embora o presente artigo foque apenas o uso da língua na escrita, será igualmente relevante considerar e descrever o uso da língua na oralidade.

³ O foco da pergunta incide, pois, sobre a identificação da forma e não tanto sobre a compreensão da natureza exacta da informação temporal, o que pressuporia, por exemplo, uma abordagem de cariz mais semântico.

verbo. Em frases de cariz mais abstrato, porém, pode também introduzir uma data, um acontecimento, um período, um documento ou um estado de coisas temporalmente demarcado sobre o qual se predica algo. Seguem-se algumas frases ilustrativas; encontrando-se os constituintes com a função de sujeito destacados a cor.

- 1.O final da guerra originou grandes manifestações em Lisboa – muitos esperavam que o regime fosse derrubado. (M5, p. 170)
- 2.O seu curto reinado ficou marcado pela instabilidade social e política e pelo crescente número de pessoas que apoiavam os republicanos. (M8, p. 51)
- 3.Terminavam assim quase oito séculos de Monarquia em Portugal. (M8, p. 51)
- 4.As invasões francesas, a Revolução Liberal de 1820 e a guerra civil (1832 – 1834) provocaram uma grande instabilidade política, social e militar em Portugal. (M7, p. 197)

INFORMAÇÃO DE TEMPO VEICULADA PELO VERBO

Como indicado acima, a função de predicado é desempenhada pelo grupo verbal, o qual contém obrigatoriamente um verbo ou um complexo verbal e, eventualmente, outros constituintes com as suas respetivas funções. A informação temporal a nível do constituinte nuclear é abordada no presente ponto; a informação contida nos restantes constituintes, nos seguintes.

O verbo e o complexo verbal constituem recursos linguísticos fundamentais para a expressão do tempo. Destaca-se, em particular, a informação veiculada ao nível da flexão verbal. Os textos anali-

Perfeito	Imperfeito	Mais-que-perfeito
<p>5. (...) a produção diminuiu e os senhores aumentaram os impostos para manterem os seus privilégios. Surgiram, então, revoltas de camponeses em vários reinos europeus contra os nobres, às quais por vezes se juntou o povo das cidades contra os burgueses. (M3, p. 117)</p>	<p>6. Nesse regime de ditadura, que durou 48 anos (de 1926 a 1974), não havia liberdade para os Portugueses: proibiram-se os partidos políticos; as pessoas não podiam escrever ou dizer o que pensavam, sendo perseguidas pela polícia política (PIDE), os cidadãos não se podiam reunir livremente, (...) (M4, p. 67)</p>	<p>7. Estas tropas, chefiadas pelo capitão Salgueiro Maia, cercaram o quartel do Carmo, onde se tinha refugiado Marcelo Caetano. Este rendeu-se perante o general António de Spínola, que mais tarde veio a ser Presidente da República. (M8, p. 54)</p>

Tabela 2: Exemplos de diferentes tipos de pretérito

Os exemplos 5 e 6, embora curtos, incluem várias formas verbais com o mesmo tipo de pretérito e, como tal, permitem observar o seu uso reiterado. No caso de 5, as quatro formas verbais expressam acontecimentos passados, mas não se pode depreender nem que todos se passaram no mesmo momento do passado nem que se seguiram uns aos outros. No caso de 6, as quatro formas verbais descrevem estados que, neste excerto, se situam num mesmo momento do tempo. Quanto a 7, a única forma verbal de mais-que-perfeito aponta para um acontecimento que, de facto, ocorreu antes do acontecimento expresso pelo pretérito perfeito (“cercaram”).

Além da informação contida na conjugação verbal, os verbos podem ainda transmitir informação temporal ao nível do seu radical. Ou seja, o verbo pode veicular lexicalmente informação temporal. Incluem-se, nesta categoria, verbos que dão conta de uma organização cíclica do tempo, como: iniciar, entrar, começar, terminar, finalizar, sair, concluir. Estes mesmos valores podem também ser realizados por meio de expressões verbais fixas, como: dar início, ter início, por fim, por termo. Seguem-se alguns exemplos do corpus:

- 8.A maioria da nobreza e o clero apoiava D. Beatriz como rainha, enquanto o povo e alguns nobres pretendiam nomear para rei D. João, Mestre de Avis, meio irmão de D. Fernando e filho ilegítimo de D. Pedro. D. Leonor pediu ajuda ao rei de Castela e teve assim início a crise de 1383-1385, que deu origem a uma guerra entre Portugal e Castela. (M8, p. 42)

9. A partir do século III, o Império Romano entrou numa grave crise, que se prolongou até ao ano 476, quando foi deposto o último imperador. (M9, p.92)

10. A guerra terminou com a vitória cartista, em junho de 1847. (M7, p. 197)

Nesta mesma categoria incluem-se ainda os verbos que expressam duração temporal, como: continuar, demorar, renovar, permanecer, manter, pro-longar. Alguns exemplos são apresentados de seguida:

11. Nesse mesmo ano deu-se a conquista de Lisboa, cujo cerco demorou cerca de 4 meses e teve a ajuda de uma armada de cruzados. (M8, p. 39)

12. Após a morte de D. Afonso Henriques (1185), os seus sucessores (D. Sancho I, D. Afonso II, D. Sancho II e D. Afonso III) continuaram a lutar contra os mouros, alargando as fronteiras do reino de Portugal com a ajuda de homens do clero que pertenciam às ordens religiosas militares. (M10, p. 62)

13. Essa instabilidade manteve-se durante o reinado de D. Maria II (1834-1853). (M7, p. 197)

Os seis exemplos de uso de verbos com significado lexical associado ao tempo ilustram um aspeto laborioso da leitura e interpretação dos textos: a informação acerca do tempo em que se situam e duram (ou não) os acontecimentos encontra-se no próprio significado do verbo. Considerando a diversidade deste tipo de verbos e as nuances de significado a eles associadas, a sua identificação em contexto pedagógico revela-se fundamental.

INFORMAÇÃO DE TEMPO VEICULADA PELO COMPLEMENTO DO GRUPO VERBAL

Tal como se verificou para o sujeito, os constituintes com a função de complemento raramente incidem sobre conteúdos temporais. A sua principal função semântica consiste em identificar o beneficiário ou destinatário das ações expressas pelo verbo, os quais correspondem, frequentemente, a participantes diretos nessas ações. Assim sucede, por exemplo, com o complemento “os mouros” na frase: “Em 1249, D. Afonso III expulsou os mouros de Portugal”.

Nos textos de História, existem, contudo, casos excecionais em que o complemento expressa tempo. Tais complementos ocorrem com verbos cujo significado seria incompleto sem a indicação de um intervalo ou de uma meta temporal. Assim, sucede, por exemplo, com verbos que expressam duração, como se pode verificar na frase seguinte.

14. (...) as lutas contra Espanha duraram quase 28 anos. (M8, p. 48)

INFORMAÇÃO DE TEMPO VEICULADA PELO MODIFICADOR DE GRUPO VERBAL

Verifica-se, nos textos do corpus, uma concentração de informação temporal nos constituintes com a função de modificador. Esta constatação era previsível, considerando que os modificadores do grupo verbal são os constituintes que contribuem para o significado desse grupo, “quantificando, qualificando ou localizando (temporal ou espacialmente) a situação que se descreve, mas não representam participantes na situação ou no evento descrito pelo verbo.” (Raposo et al., 2013, p. 1161).

Como referido acima, em Sintaxe não se distingue entre diferentes tipos de modificadores, uma vez que todos partilham a mesma característica sintática: o facto de não serem selecionados pelo verbo. Posto isto, é necessário ter presente que o modificador pode apresentar diferentes valores semânticos (por ex. lugar, tempo, modo). Compare-se, nesse sentido, os dois constituintes assinalados na frase abaixo, ambos desempenhando a mesma função de modificador. Enquanto o primeiro modificador (“em 1228”) transmite um valor de tempo, o segundo (“na batalha de São Mamede”) assume um valor de lugar.

15. Em 1128, D. Afonso Henriques enfrentou as tropas de sua mãe na batalha de São Mamede. (M8, p. 38)

Para efeitos do presente trabalho, interessam-nos apenas os modificadores com o valor semântico de tempo. De um ponto de vista estrutural, é importante compreender que estes modificadores podem ser expressos por meio de diferentes estruturas gramaticais, a saber: grupo adverbial, grupo preposicional e oração subordinada adverbial temporal, conforme se passa a ilustrar.

Grupo adverbial

Os grupos adverbiais que veiculam informação temporal podem constituir-se apenas por um advérbio (cf. 16, 17) ou por um advérbio e outros elementos as-sociados (cf. 18).

16.Finalmente, com a ajuda dos Ingleses, os Franceses foram expulsos de Portugal. (M4, p. 64)

17.Como D. Sebastião tinha apenas três anos, a regência do reino ficou a cargo, primeiro, da sua avó, D. Catarina e, depois, do cardeal D. Henrique, seu tio-avô. (M3, p. 170)

18.No entanto, este só foi reconhecido como rei pelo Papa 36 anos mais tarde, em 1179. (M8, p. 38)

Grupo preposicional

A identificação de grupos preposicionais com um valor temporal corresponde a um exercício analítico relativamente fácil, sabendo que: 1) a preposição se encontra sempre no início do grupo, 2) a língua portuguesa dispõe de um leque limitado de preposições e 3) apenas algumas dessas preposições podem associar-se a informação temporal. Destacam-se as preposições: a, ante, após, até, com, de, desde, durante, em, entre, para, por. Confira-se alguns exemplos do corpus:

19.Em 1844, dá-se a primeira demonstração do telégrafo (C) por Samuel Morse, nos Estados Unidos da América. (M2, p. 121)

20.Com o passar dos anos, os povos aprenderam a cultivar os campos e a criar animais. (M8, p. 33)

21.Após a conquista da Península Ibérica, viveu-se um período de paz que durou 400 anos. (M8, p. 35)

22.A 14 de agosto de 1385 deu-se a batalha de Aljubarrota, tendo saído vencedoras as tropas portuguesas sob o comando de D. Nuno Álvares Pereira. (M8, p. 42)

23.Até aos dias de hoje, o telefone sofreu vários melhoramentos. (M2, p. 121)

24.Durante a viagem, houve um desvio para ocidente e os Portugueses descobriram o Brasil, tendo chegado a Porto Seguro. (M4, p. 58)

A esta lista é necessário juntar as locuções prepositivas que têm (ou podem ter) um valor temporal: antes de, depois de, a partir de, por volta de, cerca de, perto de, aquando de, bem como locuções com dois elementos, como: de... a... ou entre ... e ... Exemplos ilustrativos de grupos preposicionais com tais locuções incluem:

25.A partir do século VIII a.C., chegaram à Península Ibérica outros povos vindos do mar Mediterrâneo para fazerem comércio. (M8, p. 33)

26.Depois da invasão árabe, alguns Cristãos, importantes proprietários de terras, refugiaram-se nas montanhas das As-túrias, tendo, depois, iniciado a luta contra os Muçulmanos. (M4, p. 46)

27.Aquando da morte de D. Fernando, a sua viúva, D. Leonor Teles, ficou a dirigir o reino e mandou aclamar D. Beatriz como rainha de Portugal, o que causou preocupação a uma parte da população. (M4, p. 46)

28.Entre 1933 e 1945, Hitler governou a Alemanha em regime de ditadura. (M1, p. 98)

Mostrámos, até ao momento, grupos preposicionais em que o constituinte principal se combina com um grupo nominal. Todavia, o complemento desse constituinte pode também consistir numa oração não finita, isto é, numa oração com um verbo principal numa forma não flexionada. Veja-se três exemplos desta estruturação.

29.Depois de conquistar Lisboa, D. Afonso Henriques mandou construir vários castelos ao longo do rio Tejo. (M8, p. 39)

30.Após se apoderar de Lisboa, D. Afonso Henriques conquistou terras a sul do rio Tejo, como Palmela, Alcácer do Sal, Évora e Beja. (M10, p. 62)

31. Na verdade, em fevereiro de 1933, após ter sido nomeado chanceler, aproveitou o incêndio do parlamento – proposi-tadamente atribuído aos comunistas – e suspen-deu as li-berdades estabelecidas na Constituição. (M1, p. 98)

Oração subordinada adverbial temporal

O modificador com valor temporal pode adicionalmente ser expresso por meio de uma oração subordinada adverbial temporal. Tal oração estabelece a referência temporal em relação à qual a oração principal da frase é interpre-tada. Inicia-se com uma conjunção (ou locução) temporal, como: quando, an-tes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, to-das as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que (desde que). Não sendo mui-to comuns no corpus, encontram-se, ain-da assim, algumas orações adverbiais temporais, com destaque para o uso da conjunção “quando”. Seguem-se exem-plos ilustrativos:

32. Quando o rei de Castela recebeu esta notícia, invadiu de novo Portugal. (M8, p. 42)

33. À medida que se alargava o território, alguns reis preocu-param-se em povoar regiões onde havia poucos habitantes. (M4, p. 49)

34. Há cerca de 6000 anos, chegaram à Península Ibérica, vindos do norte de África, os Iberos e, séculos mais tarde, da Europa Central, os Celtas. (M8, p. 33)

Particularidades dos modificadores

A multiplicidade de formas que assegura a função de modificador do grupo verbal com valor de tempo numa dada frase combina-se com duas outras parti-cularidades. Por um lado, este tipo modificador revela grande flexibilidade sin-tática, podendo surgir em qualquer posição da frase, desde que não clivando outros constituintes. Por outro lado, podem coexistir numa mesma frase vários modificadores, sob diversas formas e veiculando diferentes informações.

Os três exemplos que se seguem ilustram a primeira particularidade: vê-se um grupo preposicional com estrutura muito semelhante (preposição + data) em três posições diferentes na frase (início, meio e fim).

35. Em 1831, D. Pedro abdicou do trono brasileiro em favor de seu filho, D. Pedro, e veio para a Europa. (M6, p. 51)

36. Ocorreram, entretanto, em 1834, as batalhas de Almoester e Asseiceira, ganhas pe-los liberais. (M6, p. 51)

37. D. Miguel assinou, então, a paz na Convenção de Evoramonte, em 1834. (M6, p. 51)

A segunda particularidade manifesta-se de diferentes formas. Uma situação frequente é a dupla lo-calização temporal do evento em foco na oração principal. A frase inclui, assim, dois modificadores: um contendo a data do calendário e o outro expressando um acontecimento ou um período histórico – assim se pode conferir nos exemplos 38-41, abaixo. Note-se que as duas informações tempo-rais podem não coincidir exatamente, indicando-se, por um lado, uma porção temporal mais genérica e, por outro, uma porção temporal mais específica, in-cluída dentro dessa primeira porção.

38. No final do século XIX, durante o reinado de D. Car-los eram cada vez mais os que defendiam uma mudança de regime. (M7, p. 51)

39. Quando D. Afonso Henriques morreu, em 1185, os mouros já tinham recuperado algumas das terras, a sul do rio Te-jo. (M10, p. 62)

40. No reinado de D. José I, a 1 de novembro de 1755, o país foi abalado por um violen-to terramoto que se sentiu com gran-de intensidade em Lisboa. (M7, p. 48)

41. No mês seguinte, após a realização de eleições, conseguiu a maioria parlamentar e, logo de seguida, proibiu os partidos políticos e os sindicatos. (M1, p.98)

42. Em 1557, quando D. João III morreu, sucedeu-lhe o ne-to, D. Sebastião, uma vez que o pai deste já tinha morrido. (M3, p. 170)

Em suma, a leitura dos vários exemplos apresentados (ex. 16-42) ilustra um vasto conjunto de de-safios envolvidos na identificação e delimitação do signifi-cado do tempo, quando este se encontra expresso por um modificador de grupo verbal.

CONSTITUINTES NO INTERIOR DE OUTROS CONSTITUINTES

Identificamos, nas secções anteriores, os constituintes da frase que veiculam – ou podem veicular – informação temporal, detalhando quer a sua função sintática, quer a sua realização estrutural⁴. Esse mapeamento carece de alguns esclarecimentos adicionais.

Nos vários exemplos até agora apresentados, a informação temporal é expressa por meio de um constituinte principal ou imediato, sendo que se entende por “principal ou imediato” um constituinte que desempenha uma função sintática ao nível da frase (por ex. sujeito) ou ao nível do predicado (por ex. modifica-dor). Todavia, a par desta possibilidade, mais óbvia, as frases podem também conter informações temporais num nível sintático mais profundo. Nesses casos, o tempo é expresso por meio de constituintes alojados no interior de um constituinte principal. Embora tal constituinte não tenha, em si mesmo, um enfoque temporal, ele incluirá, entre outros elementos, um constituinte com conteúdo temporal.

Esta situação verifica-se sobretudo – mas não exclusivamente – em frases que incluem orações subordinadas relativas. Um exemplo ajuda a ilustrar esta realidade:

43.(...) o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que já tinha sido regente entre 1652 e 1568. (M3, p. 170)

A oração relativa, que se encontra sublinhada, modifica a entidade que a antecede, identificada como “o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique”. Em conjunto, o antecedente e a oração relativa formam um grupo nominal. Como qualquer outra oração, também a oração relativa pode ser analisada sintaticamente, à luz dos seus constituintes e respetivas funções sintáticas. O exemplo em questão inclui, assim, o modificador “entre 1652 e 1658”.

Repare-se que o modificador integra uma oração relativa, que, por sua vez, integra o grupo nominal. Este grupo nominal, por seu turno, funciona como um constituinte de uma frase mais ampla, desempenhando, mais especificamente, a função de sujeito nessa frase, conforme pode ver na reprodução da frase completa, em 44.

44.Após a morte de D. Sebastião, subiu ao trono [o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que já tinha sido regente entre 1652 e 1568]. (M3, p. 170)

Ainda em 44, pode notar-se a presença de outro constituinte com informação temporal, no início da frase. Ao contrário do constituinte “entre 1652 e 1658”, que se encontra “soterrado” num grupo nominal (delimitado por parênteses retos), este modificador consiste num constituinte principal ou imediato da frase.

O uso de orações relativas, enquanto recurso empregue na condensação sintática de informação, é abundante nos textos de História. Veja-se dois outros exemplos de frases em que um dos constituintes principais (cf. parênteses retos) contém uma oração relativa, a qual inclui um modificador com o valor de tempo:

45.Nos Açores, organizou [um exército liberal que, em 1832, desembarcou em Pampelido, próximo do Porto]. (M6, p. 51)

46.A sua entrada na Península Ibérica foi dificultada [pe-los Lusitanos, um dos povos que habitava na região entre o rio Tejo e o rio Douro, e que lutou durante 200 anos para defender os seus costumes]. (M8, p. 35)

47.Esta assentava [em três instituições principais – os Comícios, as Magistraturas e o Senado –, que, como veremos, foram incorporadas e transformadas, a partir de 27 a. C., sob um novo regime político – o império]. (M9, p. 80)

BALANÇO

Propôs-se, neste trabalho, um levantamento abrangente, mas não exaustivo, de recursos sintáticos associados à expressão do tempo em textos de História, recorrendo às categorias gramaticais pro-

4 Não foi explorado, nas secções anteriores, o fenómeno da coordenação de orações, por se considerar menos relevante para o mapeamento dos recursos sintáticos associados ao tempo. O mesmo não impede que possa estabelecer-se uma relação temporal por meio da coordenação de orações. No entanto, a tipologia das orações coordenadas não inclui nenhum tipo específico associado ao tempo. A relação temporal pode ser implícita ou ser expressa por meio de um grupo adverbial, como sucede, por exemplo, em “As tropas castelhanas ocuparam Santarém e, mais tarde, cercaram Lisboa”. De um ponto de vista sintático, porém, o grupo adverbial “mais tarde” constitui um modificador do grupo verbal da segunda oração. Trata-se, por outras palavras, de um constituinte idêntico àquele que foi identificado na frase simples exemplificada em 19, não sendo, portanto, nem exclusivo nem característico da coordenação.

postas no Dicionário Terminológico do Ministério da Educação e Ciência. O levantamento teve por base uma amostra de 50 textos, retirados de manuais de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História.

Como se mostrou, a categoria tempo pode ser expressa de formas diversas, como a flexão verbal ou o uso de grupos adverbiais, grupos preposicionais e orações subordinadas temporais. No que respeita às funções sintáticas, a informação de tempo concentra-se, sobretudo, em constituintes com a função de modificador do grupo verbal. Tais modificadores exibem grande flexibilidade sintática, podendo surgir em diferentes posições da frase. Têm também uma natureza iterativa, o que significa que uma mesma frase pode exibir mais do que um modificador com valor de tempo, os quais podem, ou não, operar de forma articulada. Demonstrou-se, ainda, que a informação de tempo é – ou pode ser – veiculada a vários níveis sintáticos, seja por via de constituintes principais da frase, seja por via de constituintes integrados em constituintes principais. As várias estratégias sintáticas surgem frequentemente entrosadas nas frases dos textos. Veja-se, a este propósito, um último exemplo, particularmente rico em informação temporal:

48. A partir do século III, o Império Romano entrou numa grave crise, que se prolongou até ao ano 476, quando foi deposto o último imperador. (M9, p. 92)

Em termos dos constituintes principais, a frase acumula informação de tempo na flexão verbal, no conteúdo lexical do verbo “entrar” e no modificador do grupo verbal “a partir do século III”. O constituinte com a função de modificador (“numa grave crise ... imperador”) inclui, adicionalmente, uma oração relativa onde se acumula informação de tempo: na flexão verbal, no conteúdo lexical do verbo “prolongar”, no complemento “até ao ano 476” e no modificador do grupo verbal “quando foi deposto o último imperador”.

Naturalmente, o estudo aqui apresentado não traz, nem visa trazer, novidades ao estudo da expressão gramatical do tempo. O seu carácter inovador consiste na aplicação de tal conhecimento ao campo da Didática da História, trabalho que – tanto quanto é do nosso conhecimento – não foi realizado até à data em Portugal. Por conseguinte, a caracterização dos recursos sintáticos não constitui um fim em si mesmo, mas antes a base para intervenções didáticas que ajudem os alunos na compreensão e expressão linguística do tempo em História.

A diversidade de recursos linguísticos envolvidos e as suas particularidades sintáticas são justificação suficiente para que a realidade linguística se torne mais visível no trabalho com os textos da História. Seja em tarefas de leitura e interpretação, seja em tarefas de produção escrita, os recursos linguísticos são uma parte integrante e indissociável do conhecimento sobre a História e que, portanto, merece atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achugar, M. (2017). Critical discourse analysis and history. In J. Flowerdew & J. E. Richardson (eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, (pp. 298-311). London: Routledge.
- Achugar, M. & Schleppegrell, M. (2016). Reflection literacy and the teaching of History. In W. L. Boucher & J. Y. Liang (eds.), *Society in Language, Language in Society*, pp. 357-378. London: Palgrave Macmillan.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2011). A Institucionalização do Silêncio: A escravidão nos manuais de história portugueses. *Revista Ensino Superior*, jan-fev-março 2011. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42622/1/A%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20sil%C3%A2ncio_a%20escravatura%20nos%20manuais%20de%20hist%C3%B3ria%20portugueses.pdf (Consulta 1/04/2021)
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2013). ‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história. Coimbra: Centro de Estudos Socioculturais, Universidade de Coimbra. (Disponível em: http://www.ces.uc.pt/projectos/rap/media/RAP_brochura_final.pdf Consulta 1/04/2021)
- Araújo, N. (2017). Os Manuais escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105533/2/201502.pdf> (Consulta 1/4/2021)
- Caels, F. & Quaresma, A. (2019). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.ª O. Abreu & R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII IPCE* (p. 484). Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.

- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse – The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, New York: Continuum.
- Giudice, J. (2010). El periodo de 1976-1983 em manuales de Ciencias Sociales argentinos: um abordagem desde la teoría del género de la Escuela de Sydney. In *Actas IV Congreso Internacional “Transformaciones cul-turales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*. Dto. de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 22 al 27 de noviembre e 2010.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações – Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares Europeus (1980-2000)* (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53894> (Consulta 1/4/2021)
- Martin, J. R. & R. Wodak (eds.) (2003). *Re/reading the past - Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Moyano, E. (2011). *La lengua como contenido escolar transversal: El rol del lenguaje en el aprendizaje de las ciencias y las humanidades*. In E. Rinesi & C. Molina (coord.) *Testimonios, documentos y conversaciones*. Encuentros de Bibliotecas. 2001-2010, pp. 103-118. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oteiza, T. (2020). Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chilean history: A study on classroom interactions. *Historical Encounters*. 7(2), 26-49.
- Oteiza, T. (2019). Historical events and processes in the discourse of disciplinary history and classroom interaction. In J. L. Mackenzie & L. A. Juez (eds.) (2019). *Emotions in Discourse*, pp. 177-207. Amsterdam: John Benjamins.
- Quaresma, A., Caels, F. & Barbeiro, L. F. (2018). A construção do tempo histórico em manuais escolares do Ensino Básico. Comunicação apresentada no I LUSOCONF, 19-20/10/2018, ESE-IPB, Bragança. Disponível em: https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2018/10/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Lusoconf_Bragan%C3%A7a_Quaresma-Barbeiro-e-Caels.pdf
- Raposo, E. P. et al. (orgs.) (2013), *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Bristol: Equinox.
- Barreira, A., Moreira, M. & Rodrigues, T. (2015). *Páginas da História – História – 9º Ano*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa. [M1]
- Letra, C. & Afreixo, A. M. (2012). *Carochinha – Estudo do Meio – 3º ano*. Alfragide: Gailivro. [M2]
- Matias, A., Oliveira, A. R. & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5 – História e Geografia de Portugal – 5º Ano*. Alfragide: Texto Editora. [M3]
- Neto, F. P. (2013). *Despertar – Estudo do Meio – 4º ano*. Maia: Edições Livro Directo. [M4]
- Neto, H., Santos, L. A., Cruz, T., Santos, L. A. & Neto, J. (2015). *Desafios – História – 9º Ano*. Lisboa: Santillana. [M5]
- Oliveira, A. R. & Cantanhede, F. (2015). *Novo HGP – História e Geografia de Portugal – 6º Ano*. Alfragide: Texto Editora. [M6]
- Oliveira, A. R., Catarino, I., Cantanhede, F., Gago, M. & Torrão, P. (2014). *O Fio Da História – História – 8º ano*. Alfragide: Texto Editora. [M7]
- Pires, P. & Gonçalves, H. (2013). *A Grande Aventura – Estudo do Meio – 4º ano*. Alfragide: Texto Editora. [M8]
- Santos, L. A., Santos, L. A., Neto, J. & Neto, H. (2014). *Desafios – História – 7º ano*. Lisboa: Santillana. [M9]
- Sousa, L., Soares, L. & Albino, M. (2016). *Máquina do Tempo – História e Geografia de Portugal – 5º Ano*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa. [M10]

Relações temporais e causais em textos de História.

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

Fausto Caels

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

RESUMEN

O presente artigo visa contribuir para a descrição dos recursos linguísticos associados ao ensino da História no Ensino Básico, focando textos que têm por objetivo relatar e/ou explicar acontecimentos passados. Surge enquadramento pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), estudos inter-nacionais sobre o discurso da História (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008) e o estudo preliminar de Caels e Quaresma (2019) sobre os géneros em manuais de História em Portugal. Apoiado na análise de 50 textos, retirados de 13 manuais escolares do Ensino Básico, o estudo explora duas perspetivas complementares sobre os géneros designados de Relato e Explicação: uma visão tipológica e uma visão topológica. Demonstra-se que ambas as visões são pedagogicamente relevantes, na medida em que contribuem para uma melhor compreensão do propósito e da configuração linguística dos textos de História, bem como da sua progressão ao longo do percurso escolar.

Palavras chave: Didática da História, Géneros, Relatos, Explicações

ABSTRACT

The present paper aims to describe linguistic resources associated with the Didactics of History, focusing on texts that recount and/or explain events from the past. It is framed by Systemic Functional Linguistics (Halliday, 2014), international studies on the discourse of History (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008), and the preliminary description of the genres in History textbooks in Portugal, of Caels and Quaresma (2019). Based on the analysis of 50 texts, taken from 13 primary school textbooks, the paper explores two complementary perspectives on the Recount and Explanation genres: a typological view and a topological view. As shown, both views are pedagogically relevant, as they enable a deeper understanding of the social purpose and the linguistic configuration of History texts, as well as of their progression along the school curriculum.

Key words: Didactics of History, Genre, Recounts, Explanations

INTRODUÇÃO

A língua desempenha um papel fundamental no ensino, aprendizagem e avaliação de saberes escolares, seja na disciplina de Português, onde constitui o principal objeto de estudo, seja nas restantes disciplinas, onde constitui um meio privilegiado – e indispensável – à construção e transmissão de conhecimento. A compreensão e produção de textos curriculares revela-se frequentemente desafiante para os alunos, sendo um facto que muitos estudantes em Portugal exibem baixos níveis de literacia, assim comprometendo o seu desempenho escolar (ME/IAVE 2017). Para que as práticas de ensino e treino da leitura e da escrita sejam aplicadas em todo o currículo, conforme ambicionado pelo Ministério da Educação (2017), torna-se necessário – entre outras tarefas – identificar e caracterizar as exigências de literacia específicas de cada disciplina.

O presente trabalho visa contribuir para a tarefa acima enunciada, focando, em particular, a descrição de recursos textuais associados ao ensino da História no Ensino Básico, nas disciplinas de Estudo do Meio (EM), História e Geografia de Portugal (HGP) e História (HIST). O trabalho surge integrado num projeto mais amplo, o Projeto “Textos, Géneros e Conhecimento – Para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino”, desenvolvido no CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra, desde 2017. O projeto visa caracterizar usos escolares e académicos da língua portuguesa segundo uma perspetiva de género, em vários níveis de ensino (Ensino Básico, Secundário) e em diferentes áreas do conhecimento (Português, Ciências Naturais, História), por

meio da identificação e do mapeamento dos géneros (ou tipos de texto) mais utilizados na transmissão de conhecimento curricular em cada uma destas áreas. Para o efeito, atende tanto aos conteúdos programáticos focados, como à sua expressão discursiva, gramatical e lexical. A investigação é enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 2014) e pelos Estudos de Género da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012), sendo que os géneros são definidos, nesta última escola, como padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura (Martin & Rose, 2008) ou, em termos mais práticos, como tipos de texto que se distinguem em função do seu propósito sociocomunicativo e da sua estrutura organizacional em etapas e fases (cf. Caels, Barbeiro & Gouveia, 2020). Referências específicas, dentro destas vertentes teóricas, dedicadas ao estudo do discurso da História incluem Coffin (1996, 2006), Christie e Derewianka (2008) e Schleppegrell e Achugar (2003).

O trabalho agora apresentado surge na continuidade de Caels e Quaresma (2019), onde se propõe uma organização dos textos de História em três grandes categorias genológicas, em função do seu propósito sociocomunicativo, e con-forme se relembra de seguida:

1. Relatórios – textos que descrevem realidades históricas, sem envolver uma organização temporal,
2. Relatos – textos que relatam eventos históricos, organizados em torno de um eixo temporal,
3. Explicações – textos que explicam eventos históricos, organizados em função de relações de causa e efeito.

No referido trabalho, é assinalada a relação de previsibilidade entre os propósitos sociocomunicativos identificados como descrever, relatar e explicar, por um lado, e a estrutura dos textos, bem como a sua expressão gramatical e lexical, por outro. Nesse sentido, observa-se que cada propósito requer a ativação de recursos linguísticos próprios, seja para construir relações de hiponímia e meronímia (Relatórios), seja para construir relações temporais (Relatos), seja, ainda, para construir relações causais (Explicações). Estes recursos linguísticos, importa reforçar, veiculam conhecimento específico do ensino da História e, ao mesmo tempo, atuam como princípios organizadores do discurso, assegurando a progressão da informação nos textos.

Retomamos, no corrente trabalho, as categorias anteriormente propostas, com enfoque nos Relatos e nas Explicações, objetivando identificar alguns pontos de contacto e de divergência entre estes dois géneros. Pretendemos, mais concretamente, caracterizar estes géneros numa perspetiva tipológica e topológica, além de identificar padrões para a sua sequenciação ao longo do percurso escolar. Os aspetos aqui discutidos encontram-se documentados para a língua inglesa (cf. Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008). Tanto quanto é do nosso conhecimento, não foram, até à data, aplicados à língua portuguesa, nem a textos utilizados no sistema educativo português. A análise to-mará como referência um corpus de 35 textos, contendo elementos narrativos e/ou explicativos, retirados de 10 manuais escolares do Ensino Básico (dora-vante referido como EB¹), com a seguinte distribuição por ciclo e ano de escolaridade

Estudo do Meio	1.º ciclo	4.º ano ²	10 textos
História e Geografia de Portugal	2.º ciclo	5.º ano	6 textos
		6.º ano	4 textos
História	3.º ciclo	7.º ano	6 textos
		8.º ano	4 textos
		9.º ano	5 textos
Total			35 textos

Tabela 1: Corpus de textos por disciplina, ciclo e ano de escolaridade

1 Para efeitos do presente estudo, foram considerados apenas os designados “livros de texto”, em detrimento de outros recursos integrados nos pacotes pedagógicos disponibilizados pelas editoras. Dentro dos referidos livros, foram selecionados apenas textos formativos elaborados pelos autores dos manuais, excluindo, portanto, textos-fonte, enunciados de atividades ou outros textos complementares. Para a delimitação dos textos formativos, adotou-se um critério formal, a saber: o facto de serem delimitados por meio de um título. Sobre a problemática da segmentação do contínuo discursivo dos manuais em unidades textuais, veja-se, por exemplo, Quaresma e Caels (no prelo).

2 Apenas foram incluídos textos do 4.º ano, uma vez que não se abordam conteúdos de História nos primeiros três anos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Para concretizar os objetivos enunciados, foi encetada uma análise linguística dos textos, que envolveu a identificação dos recursos lexicais e gramaticais neles mobilizados. Apresentam-se no presente trabalho os resultados da análise ilustrados por exemplos textuais e, face às limitações de espaço, de forma necessariamente resumida. Trata-se de uma análise exploratória, onde não se tecem generalizações e que se espera poder ampliar a um conjunto mais vasto de textos.

O presente artigo organiza-se em cinco partes. Na primeira parte, a introdução, contextualiza-se o trabalho desenvolvido. Nas secções seguintes, apresenta-se a análise à luz de três perspetivas: uma visão tipológica, uma visão topológica e uma perspetiva abrangente do percurso de ensino-aprendizagem. Na última parte do artigo tecem-se algumas considerações finais.

RELATOS E EXPLICAÇÕES: UMA VISÃO TIPOLÓGICA

A afirmação de que os textos da área disciplinar de História se organizam em três grandes categorias assenta numa visão tipológica dos géneros. O termo “tipológico” refere-se, neste contexto, à organização dos géneros numa taxonomia ou tipologia. É prática comum, em LSF, representar tais taxonomias por meio de redes de sistemas, conforme se ilustra em baixo (Figura 1).

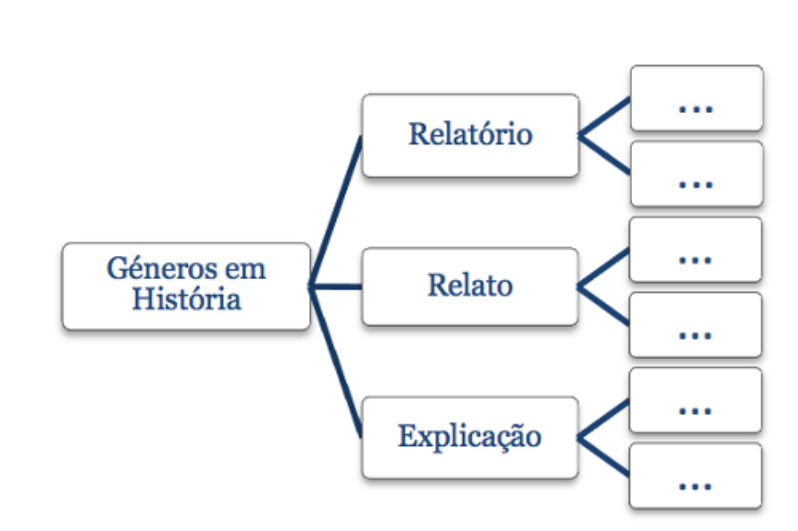


Figura 1: Tipologia dos géneros em História

Numa rede como a que se vê na Figura 1, cada nó do sistema envolve um processo de escolha, que pode ser mais ou menos consciente. Daqui decorre que os vários tipos, bem como eventuais subtipos, representados por meio de reticências, se excluem mutuamente. Assim, numa visão tipológica, um texto de História constitui um Relatório OU um Relato OU uma Explicação, nunca podendo pertencer a mais do que um género ao mesmo tempo.

A distinção tipológica entre Relatos e Explicações é relevante no ensino da História. Assenta na identificação de dois propósitos sociocomunicativos fundamentalmente distintos, ambos intrínsecos ao ensino-aprendizagem nesta área disciplinar: relatar e explicar. Adicionalmente, revela que estes dois propósitos motivam tipos de textos distintos, identificáveis pela estrutura e/ou recursos gramaticais e lexicais. O Relato e a Explicação devem, nesta perspetiva, ser entendidos como protótipos textuais; como modelos que podem – e devem – ser trabalhados explicitamente com os alunos, quer na perspetiva da compreensão, quer na perspetiva da produção textual.

É possível encontrar nos manuais de História vários exemplos de textos de classificação inequívoca e correspondentes àquilo que se pode designar como Relatos e Explicações “puros”, tendo em conta a tipologia acima apresentada. Classifica-se como Relato puro o texto que apresenta uma estrutura cronológica e que contém informações temporais diversas, seja para situar eventos no tempo, seja para indicar a sua duração, seja, ainda, para relacionar temporalmente eventos entre si. Limita-se a relatar ou narrar (estes termos serão neste artigo usados como sinónimos) acontecimentos que se sucedem no tempo, sem levar em consideração – ou sem dar a conhecer – eventuais relações causais entre eles.

No nosso corpus, os Relatos puros perfazem um total de 25,7% do total de textos, com maior in-

cidência em manuais do 1.º e 2.º ciclos do EB. Veja-se um exemplo de um Relato puro, relativo à reconquista de terras tomadas pelos Mouros, retirado de um manual de 5.º ano:

TEXTO A

Que conquistas foram feitas aos mouros?

D. Afonso Henriques conquistou várias terras aos mouros. Já em 1139 os tinha derrotado na batalha de Ourique.

Em 1145, conquistou Leiria. Em 1147, os homens de D. Afonso Henriques aproveitaram a escuridão da noite para tomar de as-salto a cidade de Santarém. Ainda em 1147, Lisboa foi cercada com a ajuda de cruzados e de máquinas de guerra, acabando os muçulmanos por se render ao fim de quatro meses. Muitos mouros foram presos e escravizados. Após se apoderar de Lisboa, D. Afonso Henriques conquistou terras a sul do rio Tejo, como Palmela, Alcácer do Sal, Évora e Beja. Quando morreu, em 1185, os mouros já tinham recuperado algumas das terras, a sul do rio Tejo.

(Sousa, Soares & Albino, 2016, p. 62)

No Texto A, foram assinalados, com destaque a amarelo, todos os constituintes frásicos que veiculam informação temporal, excluindo-se os morfemas de tempo e modo englobados pela conjugação verbal. Como se pode conferir, seis das oito frases contêm modificadores de tempo explícitos e duas destas frases combinam mais do que um modificador.

Note-se que, no Texto A, não são apresentadas quaisquer relações causais entre os acontecimentos narrados. O mesmo não significa que essas relações não tenham ocorrido historicamente: antes significa que estas não são exploradas, nem verbalizadas no texto.

A Explicação pura, por seu turno, corresponde a um texto focado exclusivamente na explicação de sequências de eventos. Tal texto pode situar-se no passado e pressupor uma ordenação cronológica. A esta ordenação temporal, porém, sobrepõe-se um mecanismo estruturador principal e de natureza causal: o evento A causa o evento B, que causa o evento C, e por aí em diante. Assim, o texto não explicita relações temporais, antes concretiza relações lógicas, por meio de conjunções, conectores, advérbios, locuções preposicionais ou verbos (por ex. portanto, conseqüentemente, porque, por isso, por causa de, causar).

Encontram-se nos manuais de História alguns textos estritamente causais. No nosso corpus, a percentagem é de 17,1% e inclui manuais do 2.º e 3.º ciclos do EB. Estes textos ocorrem quando a informação temporal é menos relevante para a compreensão dos acontecimentos históricos. Assim sucede, por exemplo, no estudo da Idade Média, quando se analisam acontecimentos como o aparecimento da burguesia, o surgimento de revoltas populares ou a criação de comunas e concelhos, que não estão limitados a datas, lugares ou a participantes específicos. Tais acontecimentos repetiram-se várias vezes, em lugares e momentos distintos, seja em Portugal, seja noutros países da Europa.

Segue-se um exemplo de uma Explicação pura, relativo à ocupação de novos espaços na Idade Média, condicionada pelo crescimento populacional e possibilitada pela (re)conquista de territórios, oriundo de um manual do 7.º ano. Os recursos causais encontram-se assinalados com destaque a azul.

TEXTO B

A ocupação de novos espaços

Com uma população cada vez mais numerosa, tornou-se necessário ocupar novos espaços. Assim, em grande parte por iniciativa dos reis e dos grandes senhores (do clero e da nobreza), procedeu-se ao movimento das arroteias (doc. 3), com o objetivo de aumentar as áreas de cultivo. Por toda a Europa, os senhores, para atrair e fixar mão de obra nas suas propriedades que então se constituíam, diminuíram as obrigações que exigiam aos seus camponeses. Esta mudança na relação entre os senhores e os camponeses livres beneficiou também os ser-vos (trabalhadores não livres) que viviam nos domínios senhoriais pois, para tentar impedir que abandonassem as suas propriedades, os senhores concediam a muitos deles a liberdade, a troco de uma quantia em dinheiro.

Assim, em alguns espaços europeus como, por exemplo, em Portugal (onde existia

muita terra livre no sul do reino devido à **Reconquista Cristã**, que decorreu neste período), os senhores, **para evitar a fuga dos camponeses não livres para essas terras**, concederam-lhes melhores condições de vida, **contribuindo para o fim da servidão**.

(Oliveira et al., 2014, p. 153)

Segundo se pode conferir, o Texto B apresenta onze recursos causais explícitos, num total de cinco frases. Entre estes, é recorrente o uso de orações finais como, por exemplo, em “com o objetivo de aumentar as áreas de cultivo” ou “para atra-ir e fixar mão de obra nas suas propriedades”. Tais orações revelam o modo co-mo as intenções dos participantes históricos, situadas num plano interno ou mental, conduziram, num segundo momento, a eventos externos ou visíveis, possibilitando, assim, uma leitura mais aprofundada do tecido histórico.

RELATOS E EXPLICAÇÕES: UMA VISÃO TOPOLÓGICA

O facto de existirem nos manuais de EM, HGP e HIST exemplos de Relatos e Explicações puros não significa que todos os textos dos manuais se encaixem – ou tenham de se encaixar – perfeitamente nestas duas categorias tipológicas³. Frequentemente, encontram-se nos manuais textos que combinam elementos de vários géneros, sejam eles narrativos, explicativos ou outros. A maioria dos textos do corpus, aliás, corresponde a esta realidade. Observa-se que um total de 57,1% dos textos acumula, em doses diferentes, recursos linguísticos tempo-raís e causais. Estes textos distribuem-se uniformemente pelos três ciclos do EB.

A visão tipológica dos géneros, apresentada na secção anterior, envolve algumas dificuldades face a esta realidade, sobretudo quando se procura aplicar o critério de que os Relatos exploram unicamente relações temporais e as Explicações, apenas relações causais⁴. As limitações da visão tipológica podem ser colmata-das, neste caso, com uma visão topológica dos géneros.

O termo “topológica” deriva do morfema “top(o)”, que significa “lugar”. Numa arrumação topológica, os géneros são posicionados ao longo de um ou vários eixos, em função das suas características. Assim, os géneros não são vistos numa perspetiva binária que obriga a distinções categóricas e, alternativamente, presta-se atenção aos pontos de convergência e de divergência entre eles (cf. Martin & Rose, 2008). Nesse sentido, por exemplo, os Relatos e a Explicações são considerados como géneros relativamente próximos entre si, visto que ambos se ocupam de sequências de eventos, e distantes dos Relatórios, que focam a descrição de realidades históricas (por ex., a organização da sociedade ateniense em classes).

Esta visão topológica pode revelar-se especialmente útil na classificação genológica de textos particulares. Propomos, para o efeito, um contínuo formado pelos propósitos sociocomunicativos relatar e explicar (cf. Figura 2), sendo que os textos dos manuais podem ser posicionados em qualquer ponto deste contínuo, em função das suas características.



Figura 2: Contínuo formado pelos propósitos narrar e explicar

Ilustremos a aplicabilidade deste contínuo no âmbito da análise desenvolvida. Aos Textos A e B, anteriormente apresentados, acrescentamos o Texto C, abaixo reproduzido, que retrata o fim da guerra das trincheiras na primeira guerra mundial e foi extraído de um manual de 9.º ano. Os recursos temporais encontram-se demarcados com cor amarela, os causais, com cor azul.

³ Para uma explicação mais detalhada da relação entre o género, enquanto realidade abstrata, e os textos particulares, enquanto instanciações de tais arquétipos, confira-se, por exemplo, Caels, Barbeiro e Gou-veia (2020).

⁴ Na realidade, é comum na literatura em LSF (cf. Coffin, 2006; Martin & Rose, 2008) adotar-se uma posição mais lata, assumindo-se que o Relato pode conter (também) recursos causais, e a Explicação recursos temporais, desde que se mantenha o seu propósito sociocomunicativo principal. Contudo, também esta posição origina dificuldades práticas. Numa visão tipológica dos géneros, é sempre necessária uma opção, integrando um dado texto numa ou noutra das categorias previstas no sistema.

TEXTO C

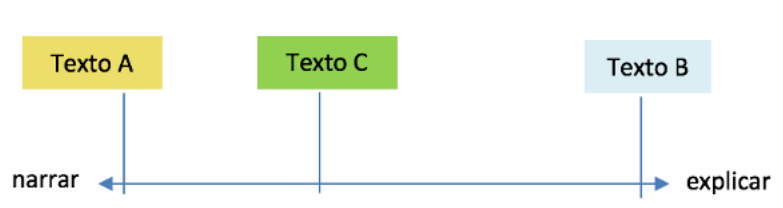
A alteração das forças em confronto durante a guerra das trincheiras

Em 1917, enquanto decorria a guerra das trincheiras, deram-se duas alterações significativas nas forças em conflito:

- *em abril*, o presidente americano Wilson declarou guerra à Alemanha *em virtude desta ter desencadeado uma guerra submarina no Atlântico, que levou ao afundamento de barcos americanos que transportavam alimentos e armas para França e Inglaterra;*
- *em outubro*, na Rússia, os bolcheviques tomaram o poder e, *para salvarem a revolução*, retiraram-se da guerra e, *depois*, assinaram a paz com a Alemanha.
- *Assim, a relação de forças em confronto alterou-se. De imediato*, os alemães lançaram uma desesperada ofensiva no norte de França, *no sentido de atingirem Paris antes da chegada das tropas americanas*. Recomeçava, *então*⁵, a guerra de movimento (doc.2).

(Barreira, Moreira & Rodrigues, 2015, p. 22)

Como se pode verificar pela distribuição das manchas de cor, no Texto C faz-se uso tanto de recursos temporais como de recursos causais, de forma intercalada, o que dificulta a sua classificação numa perspetiva tipológica. Na perspetiva to-pológica, todavia, o texto pode ser posicionado numa zona mais central do con-tínuo, dado que combina tanto a narração, como a explicação de acontecimentos. Os Textos A e B, em contrapartida, seriam situados num dos extremos do contínuo, como se ilustra abaixo, na Figura 3.



Atente-se na posição ligeiramente descentrada do Texto C e que o mostra mais próximo do extremo narrar. Tal se justifica, por um lado, pelo número mais elevado de recursos temporais face aos recursos causais no texto, respetivamente 7 e 5. Por outro lado, deve-se ao papel (mais) proeminente que os recursos temporais de-sempenham na estruturação do texto. Maioritariamente posicionados no início de frase e de parágrafo, estes recursos temporais determinam, pois, a progressão da informação ao longo das frases e do próprio texto⁶. Em contraste, as informações de natureza causal são acrescentadas à medida que se dá a narração dos acontecimentos.

Significativamente, outros textos do corpus, ou outros textos da História num sentido lato, poderão ser posicionados em lugares diferentes do contínuo, se-gundo um mesmo princípio comparativo.

Na verdade, esta visão topológica, quando implementada em complemento à visão tipológica, afigura-se pedagogicamente útil pelas valiosas linhas de trabalho conjunto com os alunos que potencia, quer do ponto de vista da leitura e análise de textos, quer do ponto de vista da produção escrita. Em concreto, permite mostrar aos alunos que o conhecimento histórico resulta, na maioria das vezes, da articulação de dois interesses complementares, o de relatar acontecimentos do passado, tal como estes se sucederam no tempo, e o de explicar as causas que subjazem a esses conhecimentos, a par dos efeitos que determi-nadas decisões, atitudes ou acontecimentos têm, por sua vez, sobre outros acontecimentos. De um ponto de vista estritamente linguístico, esta linha de trabalho contribui ainda para que os alunos compreendam e dominem uma diversidade de recursos temporais e cau-

5 A palavra "então" tanto pode assumir um valor temporal, como um valor causal, facto aqui assinalado pelo acúmulo das duas cores.

6 Uma pequena nota sobre o conceito de progressão e sobre a relevância de distinguir entre o início da frase e o que se lhe segue. Em LSF, entende-se que o grupo de palavras que ocupa o início da frase realiza a função de Tema e que se trata, portanto, do ponto de partida para a construção da ideia da frase. Assim, a delimitação dos grupos que são o Tema de um conjunto de frases que compõem um parágrafo ou um texto permite identificar a natureza da informação que estrutura as ideias expressas nesse mesmo parágrafo ou texto.

sais, (re)conhecendo e selecionando as possibilidades para a sua articulação, em função do tema ou do enfoque comunicativo do texto.

DO RELATO À EXPLICAÇÃO – UM PERCURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Retomamos, para esta última secção analítica, a ideia acima introduzida de que os Relatos puros se concentram sobretudo em manuais do 1.º e 2.º ciclos do EB. Constatamos que a predominância dos Relatos puros nestes níveis de ensino particulares é significativa, explicando-se pelo facto de este género promover uma visão mais simples do passado – como se de um mero registo fotográfico se tratasse. Inevitavelmente, o mesmo género promove também uma visão simplificada ou simplista desse passado, razão pela qual se torna menos frequente nos textos estudados à medida que se avança na escolaridade.

Assim, observa-se que, de uma forma gradual e à medida da progressão no percurso escolar, os textos de História incorporam outros tipos de informações, para além da dimensão estritamente temporal, que permitem uma visão mais complexa, mais detalhada e mais fidedigna dos eventos do passado. Crucialmente, o enriquecimento envolve a integração de informação causal e, neste sentido, o contínuo formado pelos propósitos relatar e explicar, introduzido na Figura 2, a par de uma ferramenta para a classificação dos textos, pode ser também entendido como uma metáfora do próprio percurso escolar, quando lido da esquerda para a direita.

Veja-se, em seguida, dois textos que incidem aproximadamente sobre um mesmo tópico, a saber, a vida e morte de D. Sebastião. O Texto D integra um manual de 5.º ano, o Texto E, um manual de 8.º ano. Os recursos temporais e causais encontram-se assinalados a amarelo e azul, respetivamente, respeitando as convenções anteriormente estabelecidas.

TEXTO D

A morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono

Em 1557, quando D. João III morreu, sucedeu-lhe o neto, D. Sebastião, uma vez que o pai deste já tinha morrido. Como D. Sebastião tinha apenas três anos, a regência do reino ficou a cargo, primeiro, da sua avó, D. Catarina e, depois, do cardeal D. Henrique, seu tio-avô.

Em 1568, D. Sebastião, com 14 anos, assumiu o governo do reino.

O jovem rei preparou um exército com cerca de 18 000 homens e, em 1578, partiu para o Norte de África, para combater os Muçulmanos. Em agosto, na batalha de Alcácer Quibir, após longa caminhada, o exército português foi derrotado pelo exército muçulmano. Nesta batalha, morreram cerca de nove mil portugueses e quase todos os restantes foram feitos prisioneiros. D. Sebastião morreu também na batalha, sem ter deixado descendentes.

Após a morte de D. Sebastião, subiu ao trono o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, que já tinha sido regente entre 1652 e 1568. A sua principal preocupação foi resolver o problema da sucessão.

(Matias, Oliveira & Cantanhede, 2016, p. 170)

TEXTO E

A perda da independência de Portugal em 1580

Em 1578, o rei D. Sebastião, interessado em restaurar o prestígio de Portugal no Norte de África, avançou com um exército para Marrocos. Mas foi mal sucedido, pois morreu, com milhares de portugueses, na batalha de Alcácer-Quibir.

Como D. Sebastião não tinha irmãos nem descendentes, sucedeu-lhe o cardeal D. Henrique (1512-1580), seu tio-avô. Velho e igualmente sem descendentes, não conseguiu resolver o problema da sucessão. Entre os principais candidatos ao trono, contavam-se D. Catarina de Bragança, Filipe II de Espanha e D. António, Prior do Crato (doc. 5). Cada um destes candidatos tinha apoiantes na sociedade portuguesa.

Em 1580, morreu o cardeal D. Henrique (sem designar sucessor) e as tropas caste-

lhanas invadiram Portugal sem grande oposição. Para legitimar a subida ao trono, Filipe II mandou reunir Cortes de Tomar (1581). Nelas jurou respeitar as leis, a língua e os costumes do país, atribuir cargos administrativos em Portugal e no império português somente a portugueses e go-vernar os dois reinos de forma autónoma (monarquia dualista) (doc. 6).

Filipe II (Filipe I de Portugal) respeitou as promessas feitas em Tomar. Mas, com os seus sucessores, tudo se complicou. Para isso contribuiu a ascensão económica e colonial de países da Europa do Norte.

(Barreira & Moreira, 2014, p. 42)

Como se depreende pela mancha de cores, ambos os textos empregam tanto re-cursos temporais como causais, o que os afasta dos extremos do contínuo formado pelos propósitos narrar e explicar. Contudo, o Texto D pode ser situado mais à direita no contínuo, relativamente ao Texto E, como atesta o cômputo dos recursos linguísticos (cf. Tabela 2).

	TEXTO D (5.º ano)	TEXTO E (8.º ano)
Recursos temporais	8	5
Recursos causais	3	8

Tabela 2: Recursos temporais e causais nos Textos D e E

Como se depreende a partir dos valores na Tabela 2, há uma diferença significativa entre os números dos diferentes tipos de recursos nos dois anos de escolaridade. Do ponto de vista da progressão no percurso escolar, observa-se, assim, que o decréscimo de recursos temporais do 5.º para o 8.º ano ocorre junto com o aumento de recursos causais. Repare-se, aliás, que, no texto D, os recursos temporais são utilizados para abrir três dos quatro parágrafos, ao passo que, no Texto E, o seu número decresce para dois (num total de quatro parágrafos), perdendo-se, pois, a estruturação exclusivamente temporal do discurso.

Naturalmente, o Texto E, sendo mais extenso, é também mais rico em informação. Todavia, para efeitos da presente discussão, importa realçar o contributo específico da informação causal para esse enriquecimento. A articulação de informação temporal e causal no Texto E configura um discurso mais diversificado, trazendo para primeiro plano ora um propósito sociocomunicativo, ora outro. Este movimento, aqui ilustrado a partir de dois textos, parece-nos particularmente significativo, dada a orientação em espiral do currículo português. Mais concretamente, há vários conteúdos que se retomam ao longo do percurso escolar e que são aprofundados à medida que crescem a maturidade cognitiva e o conhecimento do mundo da criança. Como revela a abordagem linguística aos textos de História aqui proposta, esse “aprofundamento” passa, em grande medida, pela incorporação progressiva de informação de natureza causal.

O incremento gradual da causalidade nos textos de História – sejam eles textos que se destinam a ser lidos sejam textos a ser produzidos pelos alunos – pode parecer um dado óbvio. A prática, porém, mostra que esta transição passa muitas vezes despercebida e/ou é trabalhada de forma pouco explícita em sala de aula. Embora se trate de uma dimensão estruturante do conhecimento especializado da História, a diferenciação entre os propósitos narrar e explicar e o seu contributo na construção dos textos pressupõe uma análise linguística detalhada, para a qual os professores poderão estar menos sensibilizados, em virtude da sua formação de base e/ou da sua experiência profissional. Não se reconhecendo a diferença entre os propósitos e os recursos que os concretizam, tornar-se-á inevitavelmente difícil apoiar os alunos na sua apropriação.

Confira-se, a este respeito, as palavras de Coffin (2006) abaixo reproduzidas, aplicadas à escrita de Explicações (accounts), por oposição a Relatos (re-counts), uma prática que é valorizada a partir do 3.º ciclo (equivalente ao secondary school do sistema inglês e australiano) e que, apesar disso, não necessariamente é treinada em sala de aula ou clarificada em enunciados de trabalhos e momentos de avaliação:

A escrita de explicações constitui uma tarefa que é preparada (se for explicitamente preparada) nos primeiros anos da escola secundária e que representa um passo pedagógico importante, na medida em que permite aos estudantes começarem a explicar por que razão os acontecimentos se deram e conservarem o 'o quê' da história na forma de uma linha temporal (a História como uma história que alguém está a contar). Contudo, como já referi antes, muitos professores não distinguem entre relatos históricos e explicações históricas e, portanto, poderá ficar em aberto a possibilidade de os estudantes estabelecerem relações causais entre os eventos. Da mesma forma, também se pode dar o caso de os estudantes não saberem exatamente quais são as expectativas do professor em relação a uma determinada tarefa de escrita. Isto sugere que as tarefas devem ser formuladas em termos claros e inequívocos e, se possível, ser apoiadas por orientação e apoio suplementares para assegurar que os estudantes produzem o género visado.

(Coffin, 2006, pp. 58-9; sublinhados nossos⁷)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveu-se, neste trabalho, uma discussão em torno de dois propósitos socio comunicativos indispensáveis à construção do conhecimento histórico: narrar e explicar. Segundo se mostrou, estes propósitos podem ser encarados numa perspectiva tipológica ou topológica, cada uma com as suas vantagens. A visão tipológica ajuda a diferenciar claramente os propósitos, associando-a géneros distintos, isto é, a protótipos textuais com estrutura e recursos gramaticais e lexicais determinados. Permite, ainda, compreender que os propósitos – e subseqüentes recursos linguísticos – assumem usos diferentes no currículo, adequando-se mais a certos tópicos de estudo ou níveis de escolaridade. A visão topológica, por seu turno, possibilita a aproximação entre propósitos diversos, ou, melhor dizendo, o reconhecimento de que diferentes propósitos funcionam, muitas vezes, de forma entrelaçada na construção e transmissão do conhecimento histórico. Demonstrou-se, por fim, que, à medida que a escolaridade avança, o propósito de narrar é gradualmente completado, ou até substituído, pelo propósito de explicar, configurando-se, assim, textos por meio dos quais se traça um quadro mais completo, mais complexo e mais diversificado do passado.

O trabalho assumiu contornos exploratórios, pelo que várias possibilidades (e necessidades) se abrem para o futuro. Seria interessante compreender melhor o modo como se processa a articulação de recursos temporais e causais nos textos de História e como essa articulação evolui ao longo do currículo, num estudo mais amplo e apoiado em dados estatísticos mais precisos. Uma outra vertente passaria pela exploração da aplicabilidade pedagógica dos conteúdos aqui abordados, seja trabalhando com profissionais da Didática da História, seja trabalhando diretamente com alunos, treinando a compreensão e a produção de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreira, A. & Moreira, M. (2014). Páginas da História – História – 8.º ano – Manual. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Barreira, A., Moreira, M. & Rodrigues, T. (2015). Páginas da História – História – 9.º Ano – Manual. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Caels, F., Barbeiro, L. F. & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagation Didactica*, 12(2): 13-32.
- Caels F., & Quaresma, A. (2019a). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.ª O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. London & New York: Continuum.

⁷ Tradução dos autores do original: "The writing of accounts is a task that is set (if it is explicitly set) in the early years of secondary school, and represents an important pedagogical step in that it allows students to begin to explain why events occurred while maintaining the 'what' of history in the form of a time line (history as story). However, as I mentioned above, many teachers do not distinguish between historical recounts and accounts, and therefore it may be left to chance as to whether students insert causal links between events. Equally, it may be the case that students are unclear as to the teacher's expectations with regards to a written task. This suggests that tasks need to be formulated in clear, unambiguous terms and possibly be supported with supplementary guidance and support to ensure that students produce the target genre." (Coffin, 2006, pp. 58-9).

- Coffin, C. (1996). *Write it Right. Resources for Literacy and Learning. Exploring Literacy in School History*. Erskineville NSW: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by Christian M.I.M. Matthiessen). London: Routledge.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Matias, A., Oliveira, A. R. & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano – Manual*. Alfragide: Texto Editora.
- ME / IAVE (2017). *Relatório nacional 2016 e 2017. Provas de aferição do Ensino Básico*. Disponível em <http://iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/relatorios/provas-de-afericao>.
- Ministério da Educação (2017). *Resultados nacionais das provas de aferição*. Disponível em <http://www.comregas.com/resultados-nacionais-das-provas-afericao-2017/>.
- Oliveira, A. R., Cantanhede, F., Catarino, I. F., Gago, M. & Torrão, P. (2014). *O Fio da História – História – 7.º ano – Manual*. Alfragide: Texto Editora.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schleppegrell, M., & Achugar, M. (2003). *Learning language and learning history: A functional linguistics approach*. *TESOL Journal*, 12 (2): 21-27.
- Sousa, L., Soares, L. & Albino, M. (2016). *Máquina do Tempo – História e Geografia de Portugal – 5º Ano – Manual*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Quaresma, A., & Caels, F. (no prelo). *Elementos verbais e visuais em manuais de História e de Ciências Naturais*. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.ª O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), *Atas da IX Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS-Politécnico de Leiria.

Vantagens e limitações da tradução automática ZH-PT: Um estudo de caso.

Fausto Caels

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

Flávia Coelho

ESECS-Politécnico de Leiria; Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Ana Cen

ESECS-Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico de Macau

Yuqing Lin

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

RESUMEN

O presente artigo examina as traduções automáticas de um texto chinês: 黔驴技穷 (O burro de Guizhou esgotou as suas artimanhas), considerando, para o efeito, o por-tuguês europeu como língua de chegada. Para além de se analisarem e apresentarem os resultados de três softwares de tradução automática utilizados internacionalmente, designadamente o Baidu Fanyi, o Google tradutor e o tradutor DeepL, propõe-se ainda uma tradução manual do mesmo texto. Através de uma análise contrastiva con-frontaram-se, com especial incidência, pontos positivos e negativos relacionados aos aspetos sintáticos da língua portuguesa apresentados nas traduções automáticas e exploraram-se possíveis ligações com a influência das construções sintáticas da língua de partida e com o grau de precisão conseguido pelas novas tecnologias associadas ao Machine Learning.

Palavras chave: Tradução Automática, Deep Learning, Chinês-Português, Aspetos sintáticos

ABSTRACT

This paper analyses the results of machine translation applied to a chinese text: 黔驴技穷 (The donkey of Guizhou has exhausted his tricks), considering, to this end, European Portuguese as the target language. In addition to analysing and presenting the results of three internationally used machine translation software, namely Baidu Fanyi, Google Translator and DeepL, a human translation of the same text, carried out by this paper authors, is also proposed. Through a contrastive analysis, positive and negative points related to syntactic aspects of the Portuguese language shown on the machine translations results were confronted, and possible connections with the influence of the syntactic constructions of the source language and the degree of accuracy achieved by new technologies associated with Machine Learning were also explored.

Key words: Machine Translation, Deep Learning, Chinese-Portuguese, Syntactic structures

INTRODUÇÃO

A tradução automática tem conhecido enormes avanços nos últimos anos, em particular com a implementação da Neural Machine Translation (NMT), ou Tradução Automática Neural, que veio a revolucionar o campo, substituindo abordagens de natureza estatística até então em voga (cf. Hutchins, 2014; Caseli, 2017; Massardo & van der Meer, 2017). Paralelamente, o uso de tradutores automáticos tem aumentado exponencialmente, facto que se deve à maior fiabilidade das traduções e à facilidade de acesso dos tradutores em linha.

A nossa experiência empírica, enquanto docentes de português como língua estrangeira e de tradução chinês-português, mostra que os estudantes recorrem regularmente a tradutores automáticos, seja como ferramenta de apoio ao estudo, seja para executar tarefas nas unidades curriculares que frequentam. Abstendo-nos de um posicionamento radical, pare-ce-nos fundamental reunir argumentos a favor de um uso comedido e crítico destes tradutores, baseados num conhecimento de causa das suas potencialidades e limitações

Propõe-se assim, neste trabalho, uma análise linguística de três textos de chegada (TC) propostos por motores de tradução automática em linha, a partir de um mesmo texto de partida em chinês (TP). A análise centra-se em aspetos sintáticos e é informada por uma visão contrastiva das gramáticas do chinês e do português, tendo ainda em consideração eventuais divergências sintáticas entre as variantes europeia e brasileira do português. O artigo contém quatro secções principais, incluindo a presente introdução, um enquadramento de técnicas e motores de tradução automática, a análise sintática dos textos de chegada e um conjunto de considerações finais, fazendo a ponte com a prática pedagógica.

ENQUADRAMENTO

Oferece-se, nesta secção, uma contextualização histórica da tradução automática, seguida de uma breve apresentação dos tradutores automáticos convocados e do texto de partida.

A aplicação prática do conceito de tradução automática ou MT (Machine Translation) desenvolveu-se, sobretudo, a partir da década de 40 do século XX, a par da criação dos primeiros computadores de uso geral. Se, numa primeira fase, estes sistemas de tradução se desenvolveram graças à construção de dicionários bilíngues de grande extensão (Hutchins, 2014), mais tarde, a expectativa do que poderia ser feito ao nível do processamento e tradução automática e instantânea de frases e textos entre línguas naturais diferentes crescia exponencialmente. Durante as décadas de 50 e 60, a não interferência humana, a rápida evolução informática e o desenvolvimento da Linguística Formal constituíam fatores de interesse para muitos investigadores (Hutchins, 1995). O impacto causado pela multidisciplinaridade e contributo da MT registou um declínio, porém, depois da publicação do relatório ALPAC, redigido pelo Comité de Assessoria no Processo da Automatização de Línguas, em 1966. O relatório desencorajava a investigação da MT pela descrença em relação ao grau de precisão da tradução e pela relação qualidade-preço, argumentando que não se justificava a aposta neste novo mercado (ALPAC, 1966). As repercussões causadas pelo relatório foram imensas e só a partir da década de 80 voltou a registar-se uma mudança de paradigma.

Atualmente, com o predomínio da Era Digital impulsionado pelo fenómeno da Globalização, o desenvolvimento na automação da tradução ao nível digital extrapola a adoção de métodos estatísticos que identificam padrões a nível lexical ou gramatical. A Tradução Automática Neural tenta construir uma única rede neural, extensa e complexa, que lê o TP e apresenta uma tradução correta (Bahdanau, Cho, & Bengio, 2015). As redes neurais atuam com base no trabalho da interconexão de neurónios artificiais, que simulam o funcionamento do cérebro humano e interpretam textos com base nos métodos de encoder-decoders (Cho et al., 2014).

Segue-se uma apresentação dos tradutores automáticos selecionados: Baidu Fanyi, Google Tradutor e DeepL, que têm em comum o facto de serem de acesso livre, de proporem a tradução instantânea de chinês para português (entre outros pares de línguas) e de se socorrerem de tecnologia Deep Learning, enquanto subárea da Machine Learning.

Baidu Fanyi

Baidu é uma empresa de tecnologia chinesa especializada em serviços de internet e inteligência artificial. Detém o segundo maior motor de busca do mundo, sendo utilizado principalmente na China, onde o uso de Google se encontra fortemente condicionado. Estima-se que 90% dos utilizadores da internet na China recorrem regularmente aos serviços de Baidu, perfazendo mais de 700 milhões de pessoas. Entre outras ferramentas, a empresa oferece um tradutor automático em linha de acesso livre, designado 百度翻译, Baidu Fanyi ou Baidu Translate (<https://fanyi.baidu.com>), com uma interface apresentada exclusivamente em chinês. Oficialmente lançado em 2011, Baidu Fanyi cobre atualmente cerca de 200 línguas, processando cerca de 100 milhões de pedidos por dia (SEC, 2020). Em 2015, lançou um sistema de tradução automática neural para a tradução chinês-ínglês, o qual foi posteriormente alargado a outras línguas (Johnson et al., 2017). Optámos por incluir o Baidu Fanyi, dado o seu enfoque na tradução de e para a língua chinesa e dado sua grande popularidade junto do público chinês. O motor permite distinguir entre chinês simplificado, chinês tradicional, cantonês e chinês clássico. Não oferece subseleções para o português.

Google tradutor

O Google Tradutor é um serviço de tradução automática desenvolvido e gerido pela Google, especializado na tradução instantânea de textos, documentos e páginas em linha. Inicialmente lançado em

2006, suportando apenas o inglês e o árabe, o tradutor assegura atualmente a tradução de/para 109 línguas. Pode ser acessado em <https://translate.google.pt> (interface portuguesa) ou no próprio motor de pesquisa da Google. O Google Tradutor começou por usar tecnologia de tradução automática estatística (ou SMT), além de depender fortemente do inglês como língua auxiliar ou intermediária. Em 2016, a empresa mudou para as tecnologias de redes neurais artificiais e de aprendizagem automática profunda, patenteadas como Google Neural Machine Translation (ou GNMT). A inclusão do Google Tradutor justifica-se por ser a ferramenta de tradução automática mais usada no mundo, tendo um processamento estimado de mais de 100 bilhões de palavras por dia e mais de 500 milhões de utilizadores (Turovsky, 2016). O motor permite a distinção entre chinês simplificado e chinês tradicional, não oferecendo, porém, subseleções para o português.

DeepL

O tradutor DeepL, disponível em <https://www.deepl.com>, foi lançado em 2017 e conta com o suporte da Inteligência Artificial desde a sua criação. A língua portuguesa foi adicionada no final de 2018 e a língua chinesa em 2020. Desenvolvido na Alemanha pela equipa do Linguee (dicionário multilíngue que incorpora um motor de busca de traduções e que alimenta o DeepL), o tradutor garante ser um dos melhores softwares de tradução automática em linha. Esta qualidade é atestada e fundamentada com dados recolhidos em 2020, que identificam o DeepL como sendo a ferramenta de tradução automática de eleição dos tradutores profissionais (cf. página web do DeepL). O tradutor DeepL baseia-se na subárea da Machine Learning designada Deep Learning, que, ao ter acesso a uma maior quantidade de dados e ao utilizar várias camadas de algoritmos em simultâneo, apresenta resultados mais próximos aos da tradução manual. Apesar de não fazer uma distinção direta entre chinês tradicional e chinês simplificado, o sistema reconhece e é capaz de traduzir para outras línguas as duas formas escritas. Por outro lado, é o único motor de tradução, de entre os três em foco, que permite a seleção entre português – que pressupomos referir-se a português europeu – e português do Brasil.

Texto de partida

Foi selecionado, para este estudo, um conto tradicional chinês de pequena dimensão, com o título 黔驴技穷, que pode ser traduzido como “o burro esgotou as suas artimanhas” ou, simplesmente, “o burro e o tigre”. O conto visa ilustrar a expressão idiomática¹ “qián lú jì qióng”, usada quando alguém está desesperado, sem saber o que (mais) fazer. Recorreu-se a uma versão redigida em chinês simplificado, disponível numa subpágina da Universidade de Michigan que contém uma coleção anotada de textos chineses autênticos, destinados a estudantes de língua e cultura chinesa².

O texto de partida, a sua tradução manual, assegurada pelos autores do presente trabalho, bem como as traduções automáticas propostas pelos motores em linha podem ser conferidos na parte final do artigo.

ANÁLISE

Propõe-se, nesta secção, uma análise sintática dos TC, discutindo questões relacionadas com a flexão verbal e o uso de pronomes, numerais, artigos e preposições. Não esgotando – nem visando esgotar – as características sintáticas dos textos, estas questões permitem, ainda assim, uma visão panorâmica da capacidade de (re)construção frásica dos motores de tradução³. A análise encontra-se organizada em dois momentos, dando conta, respetivamente, de formulações sintáticas bem-conseguidas nas traduções automáticas e outras, menos bem-conseguidas.

ASPETOS POSITIVOS

Propõe-se, neste ponto, a descrição de alguns aspetos mais bem-sucedidos das traduções, a título

1 Mais corretamente, a expressão Chengyu

2 <http://www-personal.umich.edu/~dporter/sampler/sampler.html#fps>

3 O enfoque sintático da análise não invalida outras abordagens possíveis, de natureza lexical, semântica, discursiva ou metatextual, que, por uma questão de delimitação do objeto de estudo, não serão aqui exploradas.

ilustrativo, relacionadas com a flexão verbal, o uso de artigos e de palavras de medida⁴.

Flexão verbal

Os verbos chineses não possuem flexão (cf. Mai, Morais, & Pereira, 2019; Yu Xiang, 2011). Consequentemente, a representação de uma ação e indicação de quem a pratica, quando e sob que circunstâncias assume formas bastante distintas em ZH, por oposição ao PT.

A análise da frase 1.3 do TP, por exemplo, mostra que nenhum dos softwares de tradução deixou de conjugar os verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. A primeira parte da frase é traduzida de igual forma nos três tradutores (cf. quando o tigre o viu), ainda que a frase do TP, quando interpretada individualmente, não faça referência a nenhuma partícula indicativa de um tempo passado em chinês (e.g. 了). O verbo 是 (ser) assumiu a forma do pretérito imperfeito do indicativo no Google e no Baidu (era) e de pretérito perfeito na construção da expressão “acabar por + infinitivo” no DeepL.

A última parte da frase 1.3 exprime um uso enfático da voz ativa, muito característico da língua chinesa, que se apresenta sob a forma de Sujeito + 把 + Complemento + Verbo. No chinês, os complementos normalmente seguem aos grupos verbais. No entanto, a partícula preposicional “把” permite a deslocação dos complementos para antes do verbo, indicando que uma ação recaiu sobre uma pessoa ou complementos, enfatizando, em simultâneo, a sua influência e resultado (Li & Cheng, 2008). “Considerava”, “considerou” e “tomou-o por” foram as escolhas de Baidu, Google e DeepL respetivamente, registando-se uma transformação bem sucedida de um padrão sintático típico do chinês para as regras gramaticais do português.

Uso de artigos

A língua chinesa não dispõe de determinantes artigos, ocorrendo os nomes de forma isolada ou acompanhados de um determinante demonstrativo ou possessivo (Mai, Morais, & Pereira, 2019). Em português, em contraste, os determinantes artigos são essenciais ao estabelecimento das entidades no discurso, o que torna a sua presença frequentemente obrigatória, distinguindo-se, ademais, entre artigos definidos e indefinidos. Os tradutores automáticos lidam de forma bastante satisfatória com esta diferença, assegurando a inserção de artigos e diferenciando entre os dois tipos de artigo. Veja-se o exemplo da frase 2.3.

Baidu	Lentamente, o Tigre aproximou-se do burro, com UMA atitude Mais casual, tocando, inclinando-se, batendo e ofendendo-o.
Google	Lentamente, o tigre se aproximou do burro novamente, com uma atitude mais casual, esfregando-se e encostando-se nele e ofendendo-o.
DeepL	Lentamente, o tigre aproximou-se novamente do burro, de uma forma mais casual, tocando e apoiando-se nele, e apressando-se a ofendê-lo.

Tabela 1: Inserção de artigos nos TC

Embora o nome “老虎” (tigre) não possua artigo no TP, nos três TC surge acompanhado do artigo definido, dado constituir uma entidade já estabelecida no discurso. O mesmo sucede com o nome “burro”. No caso dos nomes “atitude” (Baidu e Google) e “forma” (DeepL), ambos surgem acompanhados do artigo indefinido “uma”, dado tratar-se de uma entidade nova no discurso.

Palavras de medida

A língua chinesa dispõe de mais de 100 quantificadores para “medir” nomes, havendo quantificadores específicos para diferentes nomes. O quantificador para animal doméstico, por exemplo, é “头”, para pessoa e lugar, “个” e para expressões, “句”. Tecnicamente designados de measure words ou palavras de medida (cf. Mai, Morais & Pereira, 2019, p. 143-166) estes quantificadores apontam características semânticas do nome, sendo a sua presença obrigatória em diversos contextos, nomeadamente na presença de um numeral.

⁴ Optamos por incluir este ponto relativo aos aspetos positivos, a fim de evitar um julgamento precipitado dos tradutores automáticos. É relativamente fácil para um falante bilingue chinês-português – ou mesmo para um falante nativo de português – identificar falhas nos TC, quando, na realidade, os textos exibem também um leque alargado de opções acertadas. Tais opções escondem um trabalho complexo e multifacetado de transposição do TP chinês para o português, tanto mais que se trata de duas línguas com características gramaticais muito distintas. Estamos, ademais, perante um par de línguas menos comum, o que significa menos treino e menos oportunidades de aperfeiçoamento dos algoritmos de tradução.

No chinês, os numerais não antecedem diretamente os nomes, antes se posicionando um quantificador entre eles. As palavras de medida refletem uma especificidade gramatical da língua chinesa, sem equivalente no português.

A tradução das palavras de medida pode ser ilustrada a partir da frase 1.1, em que o grupo nominal “一头驴” corresponde literalmente à sequência “um (numeral) + quantificador para animais domésticos + burro”. Como se pode ver abaixo, os três tradutores automáticos adequam o TC, eliminando o quantificador, apresentando apenas um artigo indefinido, que funciona, simultaneamente, como numeral.

Baidu	carregava um burro
Google	carregou um burro
DeepL	levou um burro

Tabela 2: Transposição de quantificador a artigo

ASPETOS MENOS POSITIVOS

Passamos agora às limitações sintáticas dos TC, focando o uso de pronomes, artigos e preposições.

Pronomes

As traduções automáticas apresentam vários problemas relacionados com o uso de pronomes. De entre estes, destacam-se os problemas de seleção e de colocação detalhados na Tabela 3.

	Baidu	Google	DeepL
Seleção pronominal	Ele pensou que o burro iria se morder. (2.1)	Ele pensou que o burro ia se morder (2.1)	/
Colocação pronominal	Ele pensou que o burro iria se morder (2.1) Gradualmente o tigre saiu e se aproximou dele (1.5) Então ele se escondeu na floresta e espiou (1.4)	Quando o tigre o viu, era (...) um animal enorme e o considerou uma coisa mágica. (1.3) Ele pensou que o burro ia se morder (2.1) Lentamente, o tigre se aproximou do burro novamente. (2.3) Gradualmente, ele se acostumou ao seu grito (2.2) No entanto, o tigre o observou indo e vindo (2.2)	/

Tabela 3: Falhas no uso de pronomes

As falhas de seleção ocorrem principalmente com pronomes com a função de complemento (cf. primeira linha da tabela), sendo que Baidu e Google empregam, na frase 2.1, o pronome reflexo “se”, em vez do pronome pessoal na forma dativa, “lhe”. Esta troca afeta o significado da frase, tomando – erroneamente – o tigre como beneficiário da ação “morder”.

A língua chinesa apenas dispõe de pronomes pessoais invariáveis, que podem assumir diferentes funções sintáticas à luz da sua posição, sendo que os pronomes de complemento surgem obrigatoriamente depois do verbo (cf. “我给他书, Eu dou ele livro). Ademais, o chinês não possui pronomes reflexos, juntando o elemento “自己” (próprio/a) ao pronome pessoal para identificar uma situação em que uma a ação recai sobre o próprio sujeito (cf. Mai, Morais, & Pereira, 2019).

A frase 2.1 em chinês não dispõe de nenhum pronome pessoal em posição pós-verbal, apresentando apenas o elemento “自己” (próprio). Tal omissão é comum em chinês, assumindo-se que haja pistas suficientes no discurso para auxiliar a identificação do beneficiário. Baidu e Google, todavia, mostram-se incapazes de recuperar esta informação implícita e propõem uma tradução literal da informação expressa na frase. Assumem, portanto – in-devidamente – que o elemento “自己” corresponde a uma estrutura reflexa, em que o burro se morderia a si próprio, como se pode conferir em “Ele pensou que o burro iria se morder”.

Quanto à colocação de pronomes, focada na segunda linha da tabela, verificam-se, nos TC, alguns casos de próclise de pronomes reflexos e pronomes com a função de complemento. Não sendo necessariamente agramaticais, parecem-nos, todavia, pouco naturais, tendo em conta a variante europeia

do português. Esta situação verifica-se nas frases já referidas, em que existe a troca de um pronome pessoal por um pronome reflexo. Verifica-se também noutras frases propostas pelo Baidu e Google, sejam elas i) frases complexas com coordenação sindética, ocorrendo o pronome pessoal após a conjunção “e”, ii) frases simples iniciadas com um advérbio em “-mente” ou iii) frases simples iniciadas com uma conjunção. Nenhum destes contextos sintáticos exige o uso pré-verbal do pronome, sendo a sua aceitabilidade, aliás, questionável no português europeu. É interessante constatar que o DeepL não apresenta tais problemas, sendo o único tradutor que permite selecionar o português europeu. Nesse sentido, os casos de próclise do Baidu e do Google parecem dever-se a uma preferência pela variante brasileira do português.

Este argumento é corroborado pela análise do TP. Como referido, a língua chinesa em-prega pronomes invariáveis. Consequentemente, os pronomes com a função de complemento situam-se forçosamente em posição pós-verbal, não havendo lugar ao fenómeno de próclise. Ao traduzir para PT, o algoritmo de tradução deve optar por diferentes posicionamentos do pronome (próclise, mesóclise, ênclise) em função do contexto sintático do TC. As opções tomadas pelo Baidu e o Google aproximam-se mais das tendências do português do Brasil.

Artigos

Como referido anteriormente, a língua chinesa não dispõe de determinantes artigos. Os tradutores são bastante bem-sucedidos na transposição do conto para PT, assegurando quer a introdução de artigos, quer a distinção entre artigos definidos e indefinidos. Regis-tam-se, todavia, alguns casos de omissão, que importa analisar mais de perto (cf. Tabela 4).

Baidu	Google	DeepL
ele se acostumou com seu chamado (2.2) comeu sua carne (2.6)	depois de comer sua carne (2.6)	/

Tabela 4: Omissão de artigo

A ausência de artigos verifica-se em grupos nominais em que o nome é precedido de um determinante possessivo. Tal configuração surge duas vezes no TP, identificando ora o som do burro, ora o seu corpo. A tradução do Baidu não apresenta artigo em nenhum dos grupos nominais; a tradução do Google omite-o uma vez e a tradução da DeepL apresenta sempre artigo definido antes do nome. A omissão do artigo antes do pronome possessivo não constitui propriamente uma agramaticalidade na língua portuguesa. Trata-se, porém, de um fenómeno (bastante) mais comum no português do Brasil, sendo a sua ausência sentida como estranha por falantes do português europeu.

Na língua chinesa, as relações de posse, quando expressas no interior do grupo nominal, resultam da combinação de um determinante possessivo com um nome, sem recurso a um artigo (que, como apontamos anteriormente, é inexistente em ZH). As frases 2.2, “它的叫声” e 2.6, “它的肉”, são compostas por: determinante possessivo + de (partícula de pos-se) + nome. As traduções do Baidu e do Google seguem de perto esta formulação do TP, ao passo que o DeepL insere um artigo definido antes do pronome possessivo.

A omissão do artigo nos TC do Baidu e do Google não nos parece acidental, ou condicionada pelo TP, uma vez que estes tradutores se mostram capazes de adicionar o artigo, inexistente no ZH, em vários outros momentos do texto. Parece-nos, sim, ocorrerem devido à já referida modelização do português do Brasil. Mais uma vez, o facto de esta situação se verificar nos TC do Baidu e do Google, mas não do DeepL, sugere que os primeiros dois se guiam mais pela variante brasileira do português, enquanto o segundo se aproxima mais do português europeu. Esta constatação decorre da análise linguística dos TC, não havendo nos sítios em linha do Baidu e do Google, ou noutros documentos de apoio, à forma como os tradutores lidam com as variedades do português.

Preposições

Ocorrem, com alguma frequência, problemas relacionados com o uso de preposições nos TC do Baidu e do Google, envolvendo quer a substituição, quer a omissão. Os casos para discussão podem ser conferidos na Tabela 5.

	Baidu	Google	DeepL
Seleção de preposições	carregava um burro em Guizhou (1.1) foi colocado no pé da montanha (frase 1.1) ele se acostumou com seu chamado. (2.2) e andou ao redor dele (2.2)	foi colocado sob a montanha (1.1) fugiu de longe (2.1) andou em volta dele (2.2.) mas o tigre nunca ousou lutar contra o burro (2.2)	/
Omissão de preposições	com uma atitude mais casual, tocando, inclinando-se, batendo e ofendendo-o (2.3)	Um dia, o burro cantou muito tempo (2.1)	/

Tabela 5: Falhas no uso de preposições

A língua chinesa dispõe de mais preposições do que o português e as preposições não resultam (tanto) de um processo de seleção dos verbos (Borong & Xudong, 2017). Pode haver, assim, várias formas de veicular um significado e/ou de articular verbos, e respetivos complementos e modificadores em ZH. A língua portuguesa, em contraste, regista um leque mais reduzido de preposições, sendo o seu uso dependente, em muitos casos, da regência verbal. Vejamos os casos de Tabela 5 à luz desta diferença.

O uso da preposição “em” (frase 1.1 do Baidu), em detrimento de “para” parece dever-se a uma falha estatística do tradutor automático, podendo a preposição “em” associado a um nome de lugar constituir a ocorrência mais frequente na análise paralela dos corpora que sustenta a tradução. Algo semelhante acontece em “fugiu de longe”, no lugar de “fugiu para longe”. As preposições que sugerem movimento e deslocação parecem, nestes exemplos em particular, assumir o uso de preposições que podem coocorrer com mais frequência noutros contextos. Isto acontece pela influência direta das traduções literais assumidas pelos tradutores automáticos que, ao selecionarem o verbo “fugir” não reconhecem a função de modificador do verbo inerente à partícula “地”.

No caso de “foi colocado no pé da montanha”, a tradução seguiu um outro rumo. A expressão “在山下” significa literalmente “em montanha baixo”. Apesar de, neste caso particular, a necessidade de se usar a preposição “em” contraída ter sido reconhecida, a preposição “下” foi traduzida como “pé” que, ainda que possa ser considerada uma escolha lexical adequada, fez com que o software assumisse, erroneamente, a palavra “pé” como um substantivo masculino em vez de uma locução adverbial.

Aproveitamos, ainda, a frase 2.2 para explicar outra situação: no português, o verbo “acostumar” é usado sempre com a preposição “a” (cf. “acostumei-me à tua voz”). A tradução da mesma expressão para chinês é “习惯了你的声音”, em que o verbo “习惯” (acostumar) é seguido diretamente pelo complemento “你的声音” (a tua voz), sem requerer a presença de uma preposição.

A falha do Google na frase 2.1, por fim, pode servir como exemplo para mostrar a articulação entre o verbo e o modificador. A tradução literal da frase “远远地逃走” é “fugir de forma longe”. A sequência “远远地” (de forma longe) pode ser considerado um modificador do verbo “逃走” (fugir). Porém, é possível colocar o modificador depois do verbo com a adição da partícula “得”, nomeadamente “逃走得远远的”.

Passemos à omissão de preposições, retratada na segunda linha da tabela. Trata-se de um caso peculiar, relacionado com a sequência “碰撞倚靠. 冲撞冒犯它”, que propõe a coordenação de quatro ações do tigre que têm o burro como beneficiário. O burro é expresso, no TP, por meio de um pronome pessoal, indicado apenas uma vez, no fim da sequência. Nenhum dos verbos é seguido de preposição em chinês. Não existe uma forma única de transpor esta sequência para o português. Qualquer que seja a opção tomada, será fundamental assegurar a boa articulação gramatical dos vários elementos da sequência, selecionando verbos semelhantes entre si quanto à sua predicação (intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos) e à sua regência preposicional, no caso de selecionarem um complemento oblíquo. Caso se opte por verbos com propriedades distintas, torna-se necessário segmentar a sequência em unidades mais pequenas, procedendo a sub-agrupamentos.

A sequência é traduzida como “tocando, inclinando-se, batendo e ofendendo-o”, pelo Baidu, resultando agramatical em português, por combinar verbos com regências muito diferentes: tocar (em)

⁵alguém/algo, inclinar-se contra/a alguém/algo, bater em alguém, ofender alguém.

Mais bem-sucedidas são as traduções do Google e do DeepL, que optam por agrupar as duas primeiras ações, com regências semelhantes. Confirma-se, respetivamente, “esfregando-se e encostando-se nele e ofendendo-o” e “tocando e apoiando-se nele, e apressando-se a ofendê-lo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se, neste trabalho, uma análise sintática a três propostas de tradução automática para português do conto tradicional chinês 黔驴技穷. Como se demonstrou, a qualidade global das propostas é impressionante, tendo em conta as diferenças gramaticais entre o chinês e o português. Foram discutidas traduções bem sucedidas ao nível da flexão verbal, do uso de artigos e da transposição de palavras de medida. Por outro lado, a tradução automática, seja qual for o motor utilizado, apresenta também várias falhas, aqui demonstradas com o uso de pronomes, artigos e preposições. As falhas parecem dever-se às diferenças – substanciais – entre a língua chinesa e portuguesa quanto à construção frásica, mas também à (aparente) preferência dos motores de tradução pela variante brasileira do português, em particular do Baidu e da Google⁶. O tradutor da DeepL assegura nitidamente um melhor desempenho nas questões sintáticas analisadas.

O estudo apresentado, ainda que exploratório, tem interesse em si mesmo, i.e., enquanto análise contrastiva de três TC, produzidos de forma automática. Mais importante para nós, porém, é a sua relevância pedagógica. Permite aos docentes e alunos compreender melhor as mais-valias e as limitações das traduções automáticas, tal como permite uma escola mais informada dos tradutores (como referido, o DeepL exhibe um desempenho sintático mais satisfatório). Permite, ainda, ao professor identificar eventuais situações abusivas do uso de tradutores automáticos por parte dos alunos (por exemplo, em contextos de avaliação).

Crucialmente, o estudo formula argumentos a favor de um uso (mais) comedido e crítico dos tradutores por parte dos aprendentes chineses. Na realidade, apenas um falante bilíngue de chinês-português e um falante fluente de português conseguem fazer uma avaliação justa dos TC. Um aluno chinês que recorra a um tradutor automático, porque não é capaz, por sua mão, de traduzir um texto para português, provavelmente será incapaz de identificar e/ou de corrigir as falhas nos TC. Não tem, pois, forma de saber que o texto proposto pelo tradutor constitui um texto inaceitável em português e porquê. O uso acrítico dos tradutores cria assim um perigo real, podendo criar no aprendente a falsa sensação de domínio da língua. Podem-lhe sugerir também que os TC sejam representativos da língua portuguesa, quando, na realidade, contêm agramaticalidades várias. Impedem, ainda, uma distinção clara entre as variantes europeia e brasileira do português. Conclui-se, assim, que as traduções automáticas apresentam (ainda) limitações várias, apesar da sua facilidade de acesso, da sua rapidez de resposta e dos seus avanços impressionantes nos anos recentes. Não constituindo produtos finalizados, consideramos que as traduções automáticas podem, ainda assim, ter utilidade em contexto pedagógico, sendo, por exemplo, objeto de análise e de melhoramento pelos discentes, sob a orientação do/a docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPAC (1966). Languages and Machines. Computers in Translation and Linguistics. A Report by the Automatic Language Processing Advisory Committee. Washington, D.C.: Division of Behavioral Sciences, National Academy of Sciences, National Research Council.
- Baidu Corporate Social Responsibility Report, 2017-2018. (2019). Consultado a 9 de abril de 2021. Disponível em https://www.academia.edu/41561711/Baidu_Corporate_Social_Responsibility_Report_CONTENT.
- Bahdanau, D., Cho, K., & Bengio, Y. (2015). Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate. In ICLR'2015, ar-Xiv:1409.0473. Disponível em <https://arxiv.org/abs/1409.0473>

⁵ Os parêntesis indicam constituintes opcionais.

⁶ De acordo com dados da Google, “Ninety-two percent of our translations come from outside of the United States, with Brazil topping the list” (Turovsky, 2016), o que explicaria uma preferência pela variante brasileira do português por parte do Google Tradutor.

- Caseli, H. M. (2017). Tradução Automática: estratégias e limitações. *Domínios de Linguagem*, 11(5), pp. 1782-1796.
- Cho, K., Merriënboer, B.V., Bahdanau, D., & Bengio, Y. (2014). On the Properties of Neural Machine Translation: Encoder-Decoder Approaches. In *Proceedings of SSST-8, Eighth Workshop on Syntax, Semantics and Structure in Statistical Translation* (pp. 103–111). Qatar: Association for Computational Linguistics.
- DeepL Company Profile. Consultado a 3 de abril de 2021. Disponível em https://www.deepl.com/files/press/companyProfile_EN.pdf
- He, Z. (2015). Baidu Translate: Research and Products. In *Proceedings of the ACL 2015 Fourth Workshop on Hybrid Approaches to Translation (HyTra)* (pp. 61–62). Beijing: Association for Computational Linguistics.
- Huang Borong & Liao Xudong. (2017). *Chinês Moderno [Xian Dai Han Yu]*, (6.^a edição, vol. 2). Pequim, China: Higher Education Press.
- Hutchins, J. (1995). Machine Translation: A Brief History. In E.F.K. Koerner & R.E. Asher (eds), *Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists* (pp. 431-445). Oxford, Pergamon
- Hutchins, J. (2014). The history of machine translation in a nutshell. Major and most significant developments. Disponível em: <https://docplayer.net/18621555-The-history-of-machine-translation-in-a-nutshell.html>
- Johnson, M. et al. (2017). Google's Multilingual Neural Machine Translation System: Enabling Zero-Shot Translation. In C. Cherry (ed.), *Transactions of the Association for Computational Linguistics* (vol. 5, pp. 339–351). Association for Computational Linguistics
- Hirschberg, J. & Manning, C.D. (2015). Advances in natural language processing. *Science* 349(6245), 261-266. [doi: 10.1126/science.aaa8685]
- Li, Dejin & Cheng, Meizhen. (2008). *A Practical Chinese Grammar for Foreigners, Revised Edition*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press
- Liu, Y. (2017). Recent Advances in Neural Machine Translation. *Journal of Computer Research and Development*, 54(6): 1144-1149. [doi: 10.7544/issn1000-1239.2017.20160805]
- Luong, M.-T., Pham, H. & Manning, C. D. (2015). Effective approaches to attention-based neural machine translation. In *Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 1412–1421), Lisbon: Association for Computational Linguistics
- Massardo, I. & van der Meer, J. (2017). *The translation industry in 2022*. TAUS BV, De Rijp, The Netherlands
- Ran M., Morais, C. & Pereira, U. (2019). *Gramática de língua chinesa para falantes de português*. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Turovsky, B. (2016). Ten years of Google Translate. Disponível em <https://blog.google/products/translate/ten-years-of-google-translate/>
- SEC (2020). Form 6-K: Report of Foreign Private Issuer Pursuant to Rule 13a-16 or 15d-16 Under the Securities Exchange Act of 1934. Washington, D.C. Disponível em <https://ir.baidu.com/static-files/a0661b2e-0f81-453a-8f12-f92235d24843>
- Yu, X. (2011). *Tradução Português-Chinês Teoria e Prática [Pu Han Fan Yi Li Lun Yu Shi Jian]*. Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.

As tecnologias digitais no processo de avaliação das atividades práticas musicais dos alunos do 2.º CEB na disciplina de Educação Musical

Marco António da Assunção Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

A disciplina de Educação Musical do 2.º CEB é uma área curricular essencialmente prática e de caráter performativo. A propensão para os professores evidenciarem a linguagem escrita em detrimento da componente prática reflete um natural domínio da escrita sobre a ação interpretativa musical no processo avaliativo das práticas musicais. Neste enquadramento, a utilização das tecnologias digitais como recurso colaborativo no desenvolvimento de atividades, nas três principais áreas do programa de Educação Musical (Audição, Interpretação e Composição), pode contribuir para um processo avaliativo mais criativo, imersivo e compreensivo.

Aos professores solicita-se a premente necessidade de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, em prol de uma mudança orientada para os objetivos do currículo e as aprendizagens dos alunos, com notórias potencialidades na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: *Avaliação das práticas musicais, educação musical, tecnologias digitais*

ABSTRACT

The 2nd cycle Music Education discipline is an essentially practical and performative curricular area. The propensity for teachers to show the written language to the detriment of the practical component reflects a natural mastery of writing on the musical interpretive action in the evaluation process of musical practices. In this context, the use of digital technologies as a collaborative resource in the development of activities, in the three main areas of the Music Education program (Hearing, Interpretation and Composition), can contribute to a more creative evaluation process, immersive and understanding.

Teachers are asked the urgent need to reflect on their pedagogical practices, in favor of a change oriented towards the objectives of the curriculum and the students' learning, with notable potentialities in improving the teaching-learning process.

Key words: *Listening, evaluation of musical practices, composition, music education, interpretation, digital technologies*

INTRODUÇÃO

A complexidade de uma sociedade em constante evolução constitui-se como um desafio permanente às funções tradicionais da escola. As contínuas mudanças exigem o desenvolvimento da capacidade de adaptação ao presente, impelindo assim a mesma, a uma dinâmica de reorganização capaz de encontrar novas formas e recursos que permitam uma aprendizagem suficientemente motivadora, não apenas pela via da integração dos saberes, mas também, da preponderante colaboração na mudança de hábitos.

A escola, segundo Cabral e Alves (2017, p.9), assume-se como:

“... uma organização híper complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados escolares. Assim sendo, as dinâmicas de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens devem ser estudadas e interpretadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita o cruzamento e a integração das diferentes dimensões que podem tornar possível (ou obstaculizar) essa mesma inovação”.

Os professores e os alunos têm a importante tarefa de contribuir para a melhoria do sistema de ensino-aprendizagem, que sendo complexo, exige que se inspire em múltiplas dimensões e decisões fundamentadas, seguras e criativas. Para tal, ambos os intervenientes podem, através de um processo reflexivo regular e definido, formalizar e desenvolver colaborativamente os seus percursos, permitindo assim uma mudança das práticas pedagógicas com melhores resultados nas aprendizagens desenvolvidas.

Esta alteração de paradigma, sustentada pelas mais recentes diretivas curriculares, instiga à necessidade de se encontrar formas inovadoras, diferenciadas e exequíveis, adequadas à realidade dos alunos e dos professores, capazes de colaborar no processo de avaliação das aprendizagens, permitindo assim uma constante dinâmica do contexto educativo, facilitando algumas das funções do professor e potenciando a autonomia dos alunos. Numa perspetiva inclusiva, o acesso a diversos recursos para participação nas atividades, poderá permitir a caracterização de uma comunidade de aprendizagem musical, comprometida no processo de significação e mudança das práticas em contexto de sala de aula, compartilhando ações e formas de pensar música que sustentam a aprendizagem criativa.

No âmbito da aprendizagem musical, coloca-se assim a questão: De que modo a utilização das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem pode apoiar a avaliação das aprendizagens das atividades de prática musical na disciplina de Educação Musical do 2.º CEB?

AS TECNOLOGIAS APLICADAS À DISCIPLINA

Autores como Miletto, E. M.; Fritsch, E. F.; Flores, L. V.; Lopes, N.; Costalonga, L. L.; Pimenta, M.; (2004); Cunha (2006) e Oliveira (2008) referem que no decurso curricular da disciplina, diversas são as referências à utilização de tecnologias digitais em contexto de sala de aula, como forma de melhorar a performance dos alunos ao nível da interpretação vocal e instrumental, da audição musical e na realização de exercícios rítmicos/melódicos.

Milhano (2011, p.112), salienta que,

“... uma utilização de forma estruturada e organizada das tecnologias pode constituir um poderoso auxiliar no desenvolvimento de competências musicais, proporcionando experiências de aprendizagem assentes nos cânones e nos requisitos qualitativos próprios da produção e da interpretação musicais.”

Para que tal aconteça, reforça-se a necessidade de os professores refletirem sobre a influência das suas práticas pedagógicas na promoção das aprendizagens, permitindo desta forma que a escola, numa perspetiva de mudança não continue a encarar o aluno “... como receptor, mas como sujeito participante da produção do seu conhecimento” (Parnaíba & Gobbi, 2010, p.11), consentindo, portanto, a possibilidade de formar os alunos para apropriação crítica e criativa das tecnologias disponíveis e a tarefa de estabelecer critérios para atribuição de nota.

Segundo Arroyo (2014, p.7),

“... a Educação Musical do século XXI precisa ser pensada pelos e para os sujeitos que vivem nesse século, sejam os aprendizes, sejam os mestres” sendo necessário “considerar os atualizados e renovados modos de produção, circulação e recepção da música desencadeados pelas condições tecnológicas atuais que também têm impactado nos processos de aprendizagem e ensino pelas e para as novas gerações.”

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

As atividades de Audição, Interpretação e Composição, são consideradas centrais ao desenvolvimento musical dos alunos. De acordo com o presente nas Aprendizagens Essenciais (2018, p.2),

“No criar e fazer música, as crianças estabelecem interações com os outros e com o mundo que têm exatamente esse caráter de imprevisibilidade, complexidade e mudança. É assim que podemos olhar para a música como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças”.

No entanto, para que os objetivos sejam verdadeiramente atingidos, é essencial que a questão da avaliação seja pensada em estreita ligação com a planificação.

De acordo com Luckesi (2005, p.118), “... enquanto o planeamento é o ato pelo qual decidimos o que

construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”, pelo que as mesmas devem ser encadeadas e sucessivas, fazendo uso de ferramentas diversas. Swanwick (2003, p.91), refere que a mesma possui a capacidade de ampliar o seu entendimento musical “... para a relação interna essencial que constitui a forma musical.”

O autor Luckesi (2005) afirma ainda que, quando o nível de aprendizagem é reconhecido, o aluno motiva-se para a obtenção de melhores resultados. De acordo com diversos trabalhos, a justificação mais encontrada para a importância da avaliação foi aquela que considera este processo como uma ferramenta de verificação da aprendizagem.

Aos professores, cumpre-lhes a tarefa de avaliar não apenas o produto final da atividade, mas sim, o percurso realizado pelo aluno para a consecução dos objetivos previamente definidos e apresentados. Os recursos digitais, com potencialidades para registar em cada uma das fases do processo de ensino-aprendizagem, os produtos resultantes da aprendizagem, permitem que ambos, professores e alunos, realizem progressivamente uma avaliação formativa e reflexiva das suas práticas pedagógicas.

De salientar que os objetivos não são elementos de controle absolutos, mas sim momentos de passagem para a continuação do processo educativo, o que torna “... necessários outros instrumentos de avaliação adequados e coerentes com este outro processo de ensino-aprendizagem.” (Relvas, 2014, pp.115-116)

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO AVALIATIVO DA PRÁTICA MUSICAL

No contexto escolar, é possível encontrar nos dias de hoje, diferentes ferramentas digitais preparadas para auxiliar as diferentes disciplinas do currículo, tornando assim o processo ensino-aprendizagem mais agradável e atrativo.

Enquanto ferramenta colaborativa do processo de avaliação prática musical, muitas são as opções disponíveis para os professores e os alunos. Na elaboração da planificação das sequências de ensino-aprendizagem a desenvolver com os alunos, importa para cada uma das atividades propostas, definir e apresentar quais os objetivos a atingir, elaborar as grelhas de análise, partilhar todas as informações necessárias à realização das mesmas, bem como, verificar as competências digitais dos alunos no âmbito da utilização dos recursos, por forma a permitir desenvolver as atividades sem constrangimentos técnicos, conseguindo resultados próximos da realidade do seu domínio e mantendo bons níveis de motivação.

A organização de um conjunto de ferramentas de recolha de informações nos três domínios da prática musical, organizadores das competências musicais a desenvolver, deve assim procurar formar um ambiente completo de produção e possibilitar uma aprendizagem musical bastante abrangente, que seja ao mesmo tempo, “... preceptivo/conceitual/criativo” (Fritsch et al, 2003), pois, tal como refere (Penna, 2012,p.142), “... a realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis.”

Citando Milhano (2011, p.112-115),

“As várias possibilidades ... de fornecerem informação sobre os progressos e desempenhos de cada aluno em cada conteúdo e em cada competência, permitem ao professor um acompanhamento individualizado... bem como a realização de uma avaliação formativa e formadora de todo o processo. A tecnologia é aí utilizada como um instrumento de acompanhamento, seguimento e controlo da atividade individual de cada aluno, constituindo um elemento distintivo de regulação e de avaliação”.

Apresentando-se como um grande desafio para todos os intervenientes, as consecuições das atividades a desenvolver dependem assim da planificação das ações e de momentos de reflexão, isto é, “... um conjunto de decisões e ações – inteligentes e criativas – para promover a realização dos objetivos propostos e proporcionar os melhores resultados”, e conseqüentemente um “pensamento estratégico dos membros da comunidade educativa” (Silva, 2001, p.883-884).

No paradigma da Educação Musical (EM) e apesar da sua existência nos currículos da maioria dos países desenvolvidos, a mesma, continua a argumentar a sua importância com outras áreas do co-

nhecimento humano, através do reforço do seu valor educativo perante a inclusão no currículo e no sistema educativo. Arguindo este facto, Relvas (2009, p.1), expõe que a,

“... música dá contributos essenciais e únicos: o seu potencial criativo; é uma forma de comunicação emocional; as suas funções nas comunidades. Para isto, quem melhor que o professor da turma para integrar a música com as outras áreas do saber”.

No decorrer dos últimos anos, tem sido possível verificar não apenas o aparecimento e desenvolvimento de novos meios de aprendizagem, quase todos eles ligados à implementação dos recursos tecnológicos em contexto de sala, mas também, a propensão para os professores continuarem a enfatizar a linguagem escrita em detrimento da componente prática, refletindo um natural domínio da escrita sobre a ação interpretativa musical no processo avaliativo das práticas musicais. Esta realidade é confirmada por Relvas (2014, p.256), referindo que,

“... muitos professores ensinam os alunos a ouvir, a cantar e a compor, mas usam testes escritos para avaliar as aprendizagens. Este facto revela que, por um lado, há quem tenha a ideia que os testes escritos estão mesmo a avaliar as práticas musicais e, por outro lado, também há quem considere que é muito difícil e inconsistente avaliar as práticas musicais...”

A Educação Musical é uma área curricular essencialmente prática de carácter performativo, e neste sentido, para que exista um envolvimento pedagógico significativo com a prática musical permitindo que os objetivos sejam verdadeiramente atingidos, é essencial que a questão da avaliação esteja interligada à planificação das aprendizagens.

No âmbito do presente artigo, procura-se assim “Compreender o modo como a utilização de aplicações/software livre em Educação Musical é entendido pelos alunos como um facilitador do processo de avaliação prática na disciplina do 2.º ciclo”.

Neste enquadramento, é concebível pensar que a inclusão das tecnologias digitais no sistema educativo, possa permitir a todos os seus intervenientes criar novas estratégias e metodologias no sentido de potencializar as aprendizagens a realizar pelos alunos. Como refere Milhano (2011, p.112),

“... uma utilização de forma estruturada e organizada das tecnologias pode constituir um poderoso auxiliar no desenvolvimento de competências musicais, proporcionando experiências de aprendizagem assentes nos cânones e nos requisitos qualitativos próprios da produção e da interpretação musicais.”

METODOLOGIA

Tendo em conta o objetivo específico delineado, a metodologia utilizada insere-se no âmbito da investigação-ação, referida por Coutinho et al (2009), como um conjunto de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que intercala entre a ação e a reflexão crítica, orientada para uma pesquisa essencialmente prática visando a necessidade de resolução de problemas reais.

Esta modalidade assente no paradigma interpretativo, permite observar os participantes nas suas formas de atuação, nos diferentes domínios e atividades desenvolvidas, estando subjacente a implicação de uma relação entre o investigador e aquilo que está a ser investigado. Neste sentido, o mesmo faz parte da realidade que estuda, o que torna a neutralidade quase impossível, obrigando-o a ter presente uma consciência dos preconceitos e parcialidades de cada um, observando-os através de processos de recolha e análise de dados.

Os participantes desta investigação foram 76 alunos do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Para o efeito foram planificadas e dinamizadas um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, organizadas por domínios e competências da prática musical, enquadradas na planificação prevista para a disciplina. Para o seu desenvolvimento nos domínios da audição, interpretação e composição, para além dos recursos musicais específicos, utilizaram-se diferentes recursos digitais, tais como; plataforma Teams; software Quizziz; ferramenta Edpuzzle; Google Forms e aplicações móveis de gravação audiovisual.

Nas atividades realizadas foram utilizadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a

observação participante, as notas de campo, o inquérito por questionário e a análise de conteúdo.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário, preenchido pelos alunos após o término da atividade 3 (utilização da ferramenta Edpuzzle no domínio da Audição). As notas de campo preenchidas pelo professor-investigador nas diferentes fases do desenvolvimento das atividades, e registadas numa posição de observador participante, tiveram como objetivo recolher informações sobre a prática em mudança, sobre a ação e sobre a intervenção.

Os dados quantitativos resultantes da aplicação do questionário referem-se essencialmente ao registo de frequência nas atividades e a dados dicotómicos, sim / não. A análise de conteúdo foi utilizada para organizar e categorizar os dados resultantes das questões abertas.

Assim, procurando estabelecer uma ligação válida à questão de partida, foi estabelecido como objetivo geral: “Perceber de que modo a utilização das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, pode apoiar a avaliação das aprendizagens das atividades de prática musical, na disciplina de Educação Musical do 2.º CEB”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em conta o objetivo: “Compreender o modo como a utilização de aplicações/software livre em Educação Musical é entendido pelos alunos como um facilitador do processo de avaliação prática na disciplina do 2.º CEB”, apresentaram-se de seguida os dados relativos à aplicação do questionário aos alunos participantes na investigação.

A atividade 1 desenvolvida com os alunos, incidiu objetivamente sobre o domínio prático “Apropriação e Reflexão”. No âmbito das aprendizagens já realizadas, pretendeu-se que os alunos, utilizando os seus computadores, tablets e smartphones e recorrendo ao software Quizziz, respondessem a um conjunto diversificado de questões musicais.

Este software permite que os alunos, usando uma metodologia de ensino-aprendizagem do tipo questionário, concorram entre si utilizando o mesmo recurso digital online, permitindo simultaneamente a consecução de uma avaliação formativa.

Dos alunos envolvidos na investigação, 71 alunos (93%) participaram na atividade. De salientar que 5 alunos (7%) não participaram na atividade, por razões essencialmente relacionadas com o facto de, nem todas terem acesso a recursos tecnológicos ou a internet com capacidade para a realização das mesmas. Tal como refere Sarmiento (2012, p.170), “A utilização das TIC e em especial da Internet é socialmente diferenciada (não apenas o seu acesso), bem como as crianças fazem uma utilização das TIC que é distinta da que é realizada pelos adultos”.

As atividades 2 e 3 foram desenvolvidas no domínio da “Apropriação e Reflexão”. Para tal, o professor utilizando o programa Powerpoint apresentou em contexto de aula e dividido em duas partes diferentes (duas aulas), o tema sobre a “Orquestra Sinfónica. Depois de esclarecidas as dúvidas individuais apresentadas pelos alunos, foi apresentada a aplicação e os objetivos do recurso Edpuzzle.

Depois de realizada a atividade na segunda aula, os alunos utilizando a aplicação Google Forms, responderam a um questionário.

Destes foram recolhidos os seguintes dados: na atividade 2, 65 alunos (81%) participaram e 15 alunos (19%) não participaram na atividade. Na atividade 3, 69 alunos (91%) participaram e 6 alunos (9%) não participaram na atividade.

Por comparação entre ambas as atividades, é possível verificar a participação de mais 4 alunos (10%).

Da totalidade dos participantes na investigação nesta fase, 56 alunos (74%) responderam ao inquérito de avaliação das atividades 2 e 3.

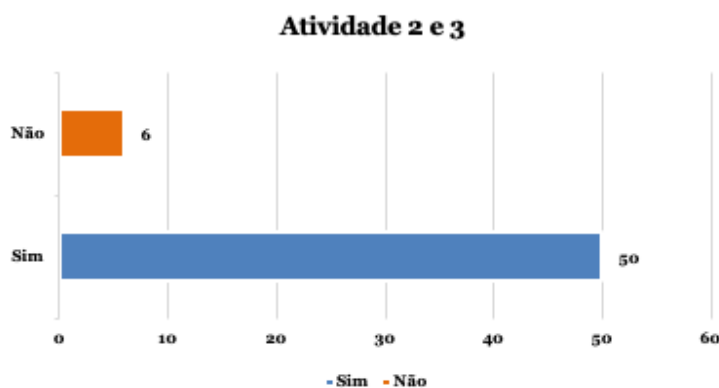


Gráfico 1 – Questão 3 /Consideras que utilizar os recursos digitais (Quizziz, Edpuzzle) tornou a aprendizagem mais fácil?

Da análise do gráfico verifica-se que, 50 alunos (66%) consideram que os recursos digitais tornam a aprendizagem mais fácil, sendo que 6 alunos (8%), não concordam com esta metodologia de aprendizagem. Neste registo ficou por recolher, por questões relacionadas com a falta de acesso aos recursos necessários, a opinião de 20 alunos (26%).

A análise de conteúdo à resposta da questão “3. Consideras que utilizar os recursos digitais (Quizziz, Edpuzzle) tornou a aprendizagem mais fácil?”, permite identificar duas categorias.

Na categoria da motivação e através das respostas individuais dos alunos, como: “em vez de estarmos a ouvir matéria, nós podemos divertir e a aprender”; “também se tornou mais divertido e fácil”; “eu achei uma maneira divertida de aprender”; “porque é uma maneira de rever as coisas e nos divertimos”; “são jogos educativos”; “porque é mais divertido”; “é divertido”; “é mais divertido”; “tem coisas que são divertidas e aprendemos ao mesmo tempo”, é reforçada a conclusão de um estudo de Casal (2013a, p.626) que refere as tecnologias como sendo “um veículo de promoção de estratégias diversificadas para a promoção de motivação e autonomia na aprendizagem”. O autor considera que, quando os alunos estão motivados a sua autonomia aumenta assim como o seu espírito reflexivo e crítico, verificando ainda que a motivação na aprendizagem atenua quaisquer dificuldades de atenção, melhora o comportamento e o interesse dos alunos, fomentando a responsabilidade.

Sobre esta mesma temática, Porto (2012) refere que as tecnologias possibilitam o enriquecimento do processo pedagógico ao colocar professores e alunos no mesmo contexto de exploração, através de aprendizagens diversificadas e motivadoras. Diante das possibilidades, o professor pode usufruir dessas ferramentas e aplicá-las como recursos, visando potencializar o desenvolvimento dos alunos, mediante a inovação de práticas pedagógicas para um ensino com mais interatividade.

Relativamente à acessibilidade da utilização dos mesmos recursos, os alunos, na sua maioria salientaram a potencialidade dos recursos para tornar o processo de aprendizagem mais fácil e acessível. Referencias como; “aprendemos mais rápido e mais fácil a matéria”; “foi fácil”; “porque agente estava a dar matérias já dadas e tornou mais fácil”; “nos aplicativos é mais fácil de aprender, acho mais fácil utilizar esses recursos digitais para nos avaliarem”, são argumentos dos mesmos no final da atividade como um feedback positivo.

Quando o professor recorre a um software educativo para reforçar a aprendizagem, o aluno assume um papel ativo na sua própria aprendizagem, ou seja, deixa de ser um simples ouvinte e interpretador da informação recebida e passa a ser um pesquisador de informação (Almeida, 2006). Tal ação faz que com que o mesmo se motive em saber mais, em solucionar problemas e em comparar diversos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos. No decurso da realização das atividades este processo não sendo pensado pelos próprios torna-se natural.

A **atividade 4** teve a sua incidência no domínio prático da “Interpretação e Comunicação”. Depois de apresentada pelo professor e trabalhada em contexto de aula pelos alunos o tema “Sol Mi Blues” na flauta de bisel, pretendeu-se que os alunos, utilizando os seus computadores, tablets e smartphones e recorrendo a uma aplicação de gravação audiovisual, realizassem um registo individual da sua interpretação e a partilhassem na plataforma Teams. Complementando esta atividade, o professor, depois de converter e identificar anonimamente cada um ficheiros audiovisuais (mp4) partilhados pelos alunos, distribuiu pelas pastas individuais dos alunos na plataforma, um registo áudio a ser

utilizado como atividade de heteroavaliação, de acordo com os níveis e descritores de desempenho previamente apresentados pelo professor.

Do total de participantes realizaram esta atividade 57 alunos (75%). Como justificativa dos 19 alunos (25%) que não realizaram a atividade, são apresentados os seguintes dados:

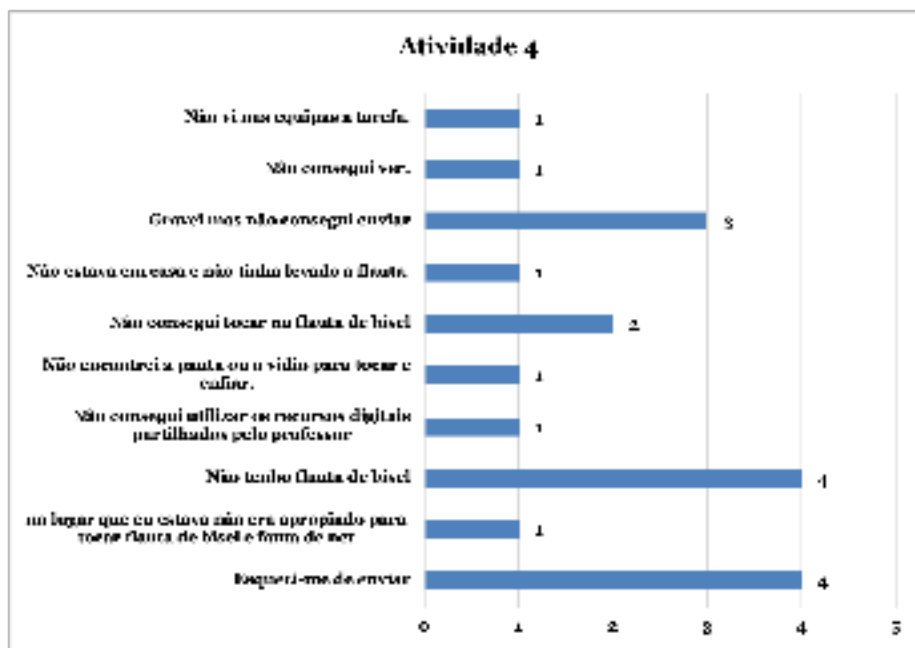


Gráfico 2 – Justificação dos alunos para a não realização da atividade “Sol Mi Blues”

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decurso da realização das atividades, foi notório o crescente interesse e motivação dos alunos pela utilização destas ferramentas tecnológicas. Os diferentes argumentos apresentados, reforçaram a ideia de que o ensino-aprendizagem pode ser “... mais atrativo e curioso para os seus alunos, fomentando o seu interesse, gosto e participação ativa e criativa no processo de aprendizagem” (Oliveira e Dias, 2014, p. 6) utilizando estes recursos, prova disso mesmo terá sido a persistente abordagem junto do professor no início das aulas, para a repetição desta metodologia de aprendizagem.

No entanto, não havendo um sistema perfeito foram surgindo como é natural neste nível de ensino algumas dificuldades, essencialmente relacionadas com algum défice de literacia digital, talvez consequência da desigualdade de acesso a determinados recursos digitais, dado que nem todas as crianças têm possibilidade de ter bons meios tecnológicos/digitais em casa. Apesar da dificuldade para provocar a mudança de todo um sistema, a escola e os professores têm aqui uma oportunidade para proporcionar aos alunos a aquisição de competências ao nível tecnológico, pois continua a ser, inegavelmente, um lugar e um meio de aquisição de saberes.

Refletindo sobre os elementos obtidos, continua a ser possível de identificar algumas lacunas na literacia digital entre a comunidade de professores e sobretudo, dos alunos. Apesar dos avanços tecnológicos nos diferentes níveis da sociedade, é perceptível a resistência e fraca utilização em contexto escolar, prova disso mesmo é a recorrência aos recursos do “costume” sem inovação ou mudança visível.

Assim, é premente a necessidade de uma ação pedagógica fundamentada na reflexão constante, visando a melhoria da prática dos professores e as experiências musicais dos alunos. Estes representam a essência da função do professor e como tal, “the understanding of the importance of nurturing pupil’s musical experiences is closely linked to the study of existing synergies between school music, the home, and the various cultural environments” (Milhano et al. 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pretendia-se “Perceber de que modo a utilização das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem, pode apoiar a avaliação das aprendizagens das atividades de prática musical, na disciplina de Educação Musical do 2.º CEB”. Neste sentido, a implementação e concretização com sucesso dos participantes nas atividades desenvolvidas, vieram reforçar efetivamente esta possibilidade através do indubitável contributo para um aumento na diversidade de opções e propostas metodológicas na disciplina de Educação Musical. A colaboração e apoio destes recursos no processo de avaliação das aprendizagens, permitiram uma alternativa ao paradigma atual da dis-

ciplina, procurando assim redefinir e direcionar algumas das funções do professor para uma aprendizagem motivante e inovadora dos alunos.

Procurando “Compreender o modo como a utilização de aplicações/software livre em Educação Musical é entendido pelos alunos como um facilitador do processo de avaliação prática na disciplina do 2.º CEB”, verificou-se que as aprendizagens dos alunos foram significativas com consequentes melhorias na sua avaliação prática. As aprendizagens dos alunos foram melhores com o recurso a esta modalidade de ensino-aprendizagem, tendo em conta a motivação e o interesse demonstrados.

Sugere-se assim uma continuidade na utilização do mesmo processo ao longo de todo o percurso de aprendizagem musical em contexto escolar, por forma a desenvolver nos alunos capacidades e competências que lhes permitam interiorizar a importância e a necessidade da avaliação formativa prática na disciplina de Educação Musical.

A mudança traz consigo um longo caminho ainda a percorrer por parte das escolas, professores e alunos, no entanto, fica a garantia do contributo para um processo avaliativo mais criativo, imersivo e compreensivo, com resultados notórios nas aprendizagens dos alunos. Tal como em outras áreas do conhecimento humano, a música e em particular a disciplina de Educação Musical detém singulares especificidades que necessitam de uma adaptação ao presente como forma de preparar o futuro. Aos professores sugere-se reflexão para uma planificação e ação objetiva e aos alunos, flexibilidade, empenho e dedicação no seu processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2006). *Tecnologias da Comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, J. M. & Cabral, I. et al (2017). *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Aprendizagens Essenciais do 2º ciclo de Educação Musical (2018). Acedido em 9 de abril de 2021 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_musical.pdf
- Arroyo, M. (2014). Mídias sociais como fontes de pesquisa documental acerca da educação musical contemporânea. In *XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*. São Paulo.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Psicologia Educação e Cultura. Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*, Braga: Universidade do Minho, (355-380).
- Fritsch, E.; Flores, L.; Miletto, E.; Vicari, R.; Pimenta, M. (2003). *Software Musical e Sugestões de Aplicação em Aulas de Música. Ensino de Música: Propostas para Pensar e Agir em Sala de Aula*. São Paulo: Moderna.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (17 ed). São Paulo: Cortez.
- Miletto, E. M.; Fritsch, E. F.; Flores, L. V.; Lopes, N.; Costalonga, L. L.; Pimenta, M.; (2004). Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. *Revista da ABEM*, Porto Alegre.
- Milhano, S. (2011). Ensino e aprendizagem da música com as TIC - da inovação tecnológica aos novos modos de integração da interação pedagógica. In *O. C. e Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Eds.). Formar professores, investigar práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Milhano, S.; Sousa, J; Magueta, L; Lopes, S. M. (2018). “*Crianças ao Palco – relatório técnico de avaliação do projeto*”, Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
- Parnaíba, C. dos S., & Gobbi, M. C. (2010). Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: aprendido na prática. *Revista Anagrama*.

- Penna, M. (2012). *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Porto, T. M. E. (2012). As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In.: *Fantín, Monica; Rivoltella, Pier Cesare (Orgs). Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas/SP: Papirus.
- Oliveira, A. e Dias, R. (2014a). Entre a Tentação e a Educação - Crescendo com os Mundos Virtuais. *Biosofia*, 5, (4 – 9).
- Relvas, M. (2009). *O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos*. Comunicação apresentada no Congresso do 1.º Ciclo “De Pequenino se Trilha o Caminho”. Porto: Gailivro.
- Relvas, M. (2014). Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical. *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*, Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sarmento, M. J. (2012). A Reinvenção do Ofício de Criança. *Em Fundação Calouste Gulbenkian, Infância, Crianças, Internet. Desafios na era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (157-176).
- Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma estratégia. *Atas da II Conferência Internacional de Tecnologias de informação e Comunicação na Educação: Desafios'2001/Challenges'2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, (p.839-859).
- Swanwick, K. (2003). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata

Tradução de orações relativas para chinês: da hipotaxe à parataxe

Sara Malheiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Fausto Caels

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a tradução de orações relativas de português para chinês, tendo por base uma descrição contrastiva das duas línguas. Apresenta resultados de um estudo de caso relativo à tradução de 20 frases de um texto institucional, assegurada por uma estudante finalista de uma licenciatura em tradução e interpretação. Sabendo que a língua chinesa não dispõe de pronomes relativos, são identificadas e classificadas as diferentes estratégias adotadas no processo de tradução. Segundo se mostra, a tradução envolveu tanto o uso da ordenação hipotática como paratática em chinês. A conjugação destas estratégias permitiu a produção de um texto chegada mais natural, facto que foi comprovado por um painel independente de avaliadores.

Palavras chave: *Tradução, Oração Relativa, Português-Chinês, Hipotaxe/Parataxe*

ABSTRACT

This paper focuses on the translation of relative clauses from Portuguese into Chinese, and is based on a contrastive description of the two languages. It contains the results of a case study concerning the translation of 20 sentences of an institutional text by a senior student of an undergraduate course in translation and interpretation. Knowing that Chinese does not have relative pronouns, the paper offers an overview of the different strategies adopted in the translation. As shown, the translation involved both the use of hypotaxis and parataxis. The combination of these strategies produced a more natural target text in Chinese, as validated by an independent panel of experts.

Key words: *Translation, Relative Clause, Portuguese-Chinese, Hypotaxis/Parataxis*

INTRODUÇÃO

O uso de orações subordinadas relativas constitui uma prática comum na escrita em português (PT), constituindo uma estratégia essencial à expansão semântica dos nomes, por um lado, e à condensação gramatical da informação no discurso, por outro. É objetivo deste estudo identificar e documentar estratégias de tradução das orações relativas para chinês (ZH), sabendo que esta última língua não dispõe de pronomes relativos, antes se socorrendo de outros recursos gramaticais para veicular o significado pretendido.

A literatura oferece descrições contrastivas das orações relativas e das estruturas equivalentes em ZH (Mai, 2012; Mai, Morais e Pereira, 2019). Inclui também estudos sobre a aprendizagem das orações relativas por parte de alunos chineses (e.g. Shen, 2018). Não existem porém – tanto quanto nos foi possível averiguar – dados sobre a situação inversa, i.e., sobre o desempenho de estudantes de língua materna portuguesa em ZH, seja em termos da aquisição das estruturas equiparáveis à oração relativa, seja em termos da tradução/interpretação de orações relativas.

O trabalho exploratório que aqui se apresenta visa contribuir para a colmatação da lacuna identificada. Consiste num estudo de caso sobre a tradução de 20 orações relativas contidas no Regulamento Académico da ESECS do Politécnico de Leiria. A tradução foi assegurada por uma estudante portuguesa, da referida escola, finalista do curso de Tradução e Interpretação Português-Chinês. Tem por objetivo identificar, classificar e caracterizar as estratégias de tradução adotadas pela estudante. O trabalho encontra-se organizado em cinco partes: i) introdução, ii) enquadramento, em que se introduzem os conceitos teóricos que enquadram o estudo, iii) metodologia, em que se relatam os

contornos do estudo de caso, iv) análise, em que se documentam as opções tomadas na tradução do Regulamento e v) considerações finais, em que se sintetizam os principais resultados.

ENQUADRAMENTO

Esta secção encontra-se organizada em três blocos, que esclarecem, respetivamente, os termos hipotaxe e parataxe, o funcionamento sintático das estruturas relativas em português e as possibilidades de tradução das estruturas relativas para ZH, conforme descritas na literatura.

Hipotaxe e parataxe

O termo “hipotaxe”, do grego, hipo (posição inferior) e taxe (ordenação), refere-se ao processo de ordenação de orações que se tipifica por uma relação de dependência de uma oração relativamente à outra. O conceito de hipotaxe coincide com o de subordinação, porventura mais comum nos estudos gramaticais em Portugal.

O termo “parataxe”, do grego, para (ao lado de) e taxe (ordenação), identifica um processo de ordenação em que as orações se encontram ao lado umas das outras, sem que haja um nexo de dependência entre elas. Embora alguns autores empreguem o termo como sinónimo de coordenação, Matos (2005: 688) esclarece que tem, na realidade, um significado mais abrangente “[o] que caracteriza a parataxe é envolver expressões linguísticas do mesmo nível, detentoras de autonomia sintática.”, sendo que tais expressões podem estar, ou não, contidas numa mesma frase. Nesse sentido, o termo parataxe engloba fenómenos vários, como: i) a coordenação sindética, em que há junção de duas orações coordenadas numa frase complexa, com o recurso a uma conjunção, ii) a coordenação assindética, idêntica à anterior, mas sem a presença de uma conjunção e iii) a justaposição, em que “duas frases correlacionadas são associadas entre si por justaposição, ou seja, sem que nenhum conector explicitamente as articule” (idem). A parataxe, por outras palavras, aplica-se tanto à ordenação intrafrásica, como entrefrásica.

Segundo se detalha na secção de análise, os termos de hipotaxe e parataxe revelam-se particularmente profícuos para a compreensão das estratégias de tradução das orações relativas para ZH.

Sobre as orações relativas em português

As propriedades semânticas e sintáticas das orações relativas em português encontram-se amplamente documentadas. Segue-se uma breve sistematização, baseada em Mateus et al. (2006) e Raposo et al. (2013).

Podendo envolver contextos sintáticos e significados variados, as orações relativas são utilizadas, sobretudo, para enriquecer semanticamente nomes, atribuindo-lhes propriedades adicionais¹. Nesse sentido, desempenham uma função semelhante aos adjetivos qualificativos, sendo também, por vezes, designadas de orações adjetivas.

Veja-se um exemplo de uma oração relativa do regulamento da ESECS, em que a sequência sublinhada modifica o nome “estudante”:

1.O estudante que se submeta voluntariamente às regras deste método de avaliação

O enunciado em 1 funciona como um todo em termos sintáticos: constitui um grupo nominal, sendo que a oração relativa faz parte desse grupo. O facto de as orações relativas integrarem necessariamente grupos nominais leva a que sejam qualificadas como orações subordinadas², existindo, entre a oração principal e a oração relativa, uma relação de hipotaxe. Confirma-se a frase do regulamento que acolhe o grupo nominal em questão, estando o mesmo assinalado com um fundo de cor diferente. A oração relativa integra o constituinte com a função de sujeito na frase, encontrando-se sintaticamente dependente de – ou encaixada em – o nome que o antecede.

2.O estudante que se submeta voluntariamente às regras deste método de avaliação não poderá submeter-se a avaliação periódica no mesmo semestre letivo.

1 A língua portuguesa admite ainda as designadas “orações relativas de frase”; orações em que o processo de modificação recai sobre uma frase. Distinguem-se formalmente das relativas de nome, por serem introduzidas pela locução “o que”. Este tipo de orações não ocorre no texto de partida e, como tal, não será discutido neste trabalho.

2 Como se pode ler em Duarte (2000, p. 162): “o que caracteriza as estruturas subordinadas é o facto de se tratar de estruturas de encaixe — i.e., a subordinada é um constituinte, essencial ou acessório, de toda a frase superior.”.

Para sermos mais precisos, a oração relativa é concretizada por uma estrutura tripartida, que envolve um antecedente, uma palavra relativa e a oração relativa propriamente dita. O antecedente corresponde ao nome cujo significado é modificado pela oração relativa, podendo ser, ou não, antecedido por um especificador, como é o caso do determinante artigo “o” no exemplo acima. Note-se que o antecedente poderá ser, ele próprio, uma estrutura complexa, constituída por um nome e um ou mais elementos modificadores (imagine-se, por exemplo, o grupo “estudantes de licenciatura” no exemplo 1)³.

A língua portuguesa dispõe de várias palavras relativas, sendo a mais comum o pronome relativo “que” (outras palavras relativas, com traços semânticos mais ricos, incluem “quem”, “onde”, “como”, “o qual”, “cujo” ou “quanto”). A palavra relativa pode ser antecedita por uma preposição, como ilustra a frase seguinte:

3. Os exames orais são elementos de avaliação em que o estudante responde oralmente (...) a questões colocadas por um júri

O presente estudo centra-se na tradução de orações relativas introduzidas pelo pronome “que”, sem a presença de preposição. Em todos os casos selecionados, o pronome substitui um grupo nominal com a função de sujeito na oração relativa.

Um último aspeto documentado na literatura diz respeito à diferença entre orações relativas restritivas e explicativas (estas últimas, também referidas de apositivas). Para este estudo, foram selecionadas apenas orações do primeiro tipo, dado a sua predominância no texto de partida. Servimo-nos das palavras de Cunha e Sintra (2002) para esclarecer o conceito:

As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula.

(idem, p. 600)

Confira-se novamente a frase acima comentada:

6. O estudante que se submeta voluntariamente às regras deste método de avaliação não poderá submeter-se a avaliação periódica no mesmo semestre letivo

Nesta frase, a oração relativa é essencial à identificação da entidade que funciona como sujeito da oração principal. O conjunto formado pelo antecedente e a oração relativa identifica um subconjunto de estudantes e é sobre esse subconjunto que a oração principal faz uma afirmação. Nesse sentido, o predicado “não poderá submeter-se a avaliação periódica no mesmo semestre” não se aplica a todos os estudantes da ESECS, mas apenas àqueles que voluntariamente se submetem às regras do método de avaliação em questão (avaliação contínua).

Sobre a tradução de orações relativas para chinês

A tradução de orações relativas de português para chinês é, ainda, um tema pouco explorado na literatura existente. A seguinte exposição debruça-se sobre os avanços de alguns autores nesta matéria, nomeadamente, nos trabalhos de Mai (2012), Shen (2018), e Mai, Morais e Pereira (2019).

A inexistência de pronomes relativos na língua chinesa (Mai, 2012) não representa uma questão para os nativos desta língua, que recorrem a um conjunto de formas alternativas para exprimir o sentido que esses pronomes introduzem. Para além de estruturas próprias que possibilitam a introdução de novas ideias em grupos nominais, como é o caso da partícula “的^{de}”, a escrita chinesa recorre mais comumente ao uso de “várias frases simples ou orações coordenadas para facilitar a compreensão”

³ É habitual distinguir entre orações relativas com antecedente explícito e com antecedente implícito. O exemplo 1 pertence à primeira categoria, dado incluir o antecedente linguisticamente expresso “o estudante”. Um exemplo de uma oração relativa com significado semelhante, mas com antecedente implícito, seria “quem se submeta voluntariamente às regras deste método de avaliação”. As frases que integram o corpus do presente estudo incluem exclusivamente orações com antecedente explícito.

(Mai, Morais & Pereira, 2019, p. 202). A língua chinesa é, portanto, uma língua que usa, preferencialmente, o processo de parataxe, sendo a coordenação de orações e a justaposição de frases as estratégias eleitas pelos falantes desta língua para transmitir mensagens longas e complexas.

Das diversas estruturas gramaticais que, em chinês, correspondem às orações relativas, Mai (2012) distingue duas.

A primeira consiste na transformação de uma oração relativa numa locução, com função de “adjunto nominal, anteposta ao substantivo que determina” (Shen, 2018: 67). Entre a locução e o substantivo surge a partícula “的^{de}”, elemento estruturador da grupo nominal. Veja-se o seguinte exemplo e respetiva tradução (o segmento, em chinês, correspondente à oração relativa surge sublinhado, exibindo a partícula “的^{de}” uma cor de fundo diferente, a fim de facilitar a sua localização).

7. O estudante que se submeta voluntariamente às regras deste método de avaliação não poderá submeter-se a avaliação periódica no mesmo semestre letivo.

自愿遵守此考核方法规则的学生将无法在同一学期进行定期考核。

Como se verifica, a frase em PT apresenta um antecedente, seguido de um pro-nome relativo e de uma oração relativa; em ZH, é possível identificar um adjunto nominal, seguido da partícula “的^{de}” e o nome que o adjunto determina. Para uma análise mais detalhada da tradução, veja-se a secção de anexos.

A segunda estratégia surge em alternativa à primeira e ocorre sempre que a informação contida na locução se considere abundante⁴. A introdução de orações simples e/ou coordenadas ocorre, assim, para que se possa atingir um ponto de equilíbrio na oração e para que esta seja de fácil compreensão (Mai, 2012; Shen, 2018). Esta estratégia consiste na conversão da estrutura hipotática do português numa estrutura paratática em chinês. Ainda que a literatura faça referência à existência de diversas estruturas gramaticais que, em chinês, são equivalentes às orações relativas do português, estas não são enumeradas ou detalhadas nas obras a que tivemos acesso, pelo que, a seguir, se indica um exemplo possível (o segmento, em chinês, correspondente à oração relativa, em português, surge destacado, assinalando-se o pronome relativo “que” com uma cor de fundo diferente, bem como a vírgula que marca o fim de uma primeira oração dependente).

De salientar que os objetivos não são elementos de controle absolutos, mas sim momentos de passagem para a continuação do processo educativo, o que torna “... necessários outros instrumentos de avaliação adequados e coerentes com este outro processo de ensino-aprendizagem.” (Relvas, 2014, pp.115-116)

8. «Estágio curricular» o estágio obrigatório que consta do plano de estudos do curso de 1.º ciclo e dos cursos técnicos superiores profissionais, ministrados pela ESECS;

“课程实习”是指强制性实习，包含在教育和社会科学高等学校（ESECS）管理的本科教学课程和高等职业技术课程的学习计划中；

O fim da oração dependente que contém o nome “estágio” é marcado pela vírgula, seguindo-se a este uma segunda oração, que veicula o significado da relativa. Não foi utilizado qualquer conector entre as orações, tratando-se de uma coordenação assindética. Consulte-se a secção de anexos para uma análise, segmento a segmento, da tradução.

Relativamente ao exposto, e indo, aliás, ao encontro de Mai (2012), há que referir que, ainda que funcional e característica na língua chinesa, a parataxe não é, contudo, a estratégia predileta dos falantes de língua portuguesa. Habitados à complexidade e relativa extensão da construção de ideias na sua língua, os falantes de língua portuguesa veem na formulação simples e coordenada das frases

4 Não existe, em chinês, uma medida ou regra que permita fazer uma avaliação objetiva do conceito de “abundante”, quando se refere ao comprimento de uma locução ou da quantidade de palavras/elementos textuais que nela existe. Existe, contudo, a sensibilidade para se perceber se, comparativamente ao que é comum na produção textual da língua chinesa, a quantidade de informação expressa numa locução é considerada excessiva, ou não.

chinesas uma tarefa pouco natural. Acabam por empregar menos vezes esta estratégia, preferindo transpor diretamente, para o ZH, as estruturas hipotáticas do PT, podendo produzir um texto de chegada menos natural.

METODOLOGIA

A tradução das orações relativas em análise neste estudo decorreu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Projeto, que integra o 4.º ano da licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português e Português-Chinês (turma que ingressa em Portugal) da ESECS-Politécnico de Leiria. A tradução foi assegurada no segundo semestre de 2019-2020, por um dos autores, numa altura em que era finalista do curso. O projeto em questão teve a orientação de dois docentes, um de língua portuguesa e outro de língua chinesa e consistiu, por um lado, na tradução de dois textos (o conto chinês “Quando o avô morreu” de Xiao Hong, traduzido para português, e o Regulamento Geral Académico da ESECS, traduzido para chinês) e, por outro, na sua análise posterior, com enfoque na ordem de constituintes ao nível da frase e do grupo nominal. A tradução das orações relativas para chinês não foi objeto de análise no projeto, resultando o atual trabalho de uma colaboração posterior entre a (antiga) estudante e um dos orientadores.

Aquando da realização da tradução, a então finalista, de língua materna portuguesa, contava com três anos e meio de aprendizagem formal da língua chinesa, dois dos quais em contexto de imersão linguística e cultural, tendo o primeiro tido lugar em Pequim (2015-2016) e o segundo em Macau (2018-2019). Em termos de experiência na atividade de tradução, incluíam-se, à data, trabalhos de tradução de âmbito académico e a participação na 3ª Edição do Concurso Mundial de Tradução Chinês-Português (organizado pelo Politécnico de Macau). Relativamente à tradução de orações relativas, bem como à utilização de estruturas equivalentes no par linguístico chinês – português, as mesmas não foram objeto de estudo explícito no decorrer da formação académica da estudante. Não obstante, e dada a natureza linguística de ambas as línguas, a abordagem na tradução do referido par de línguas tem como importante referência de ensino as diferenças de organização sintática entre a língua portuguesa e a língua chinesa, nomeadamente, a hipotaxe, respeitante à primeira, e a parataxe, à segunda.

Para efeitos deste estudo, de carácter exploratório, procedeu-se à seleção das 20 primeiras ocorrências, no regulamento, de frases com orações relativas que obedecem ao seguinte perfil: orações relativas de nome com antecedente explícito e valor restritivo, introduzidas pelo pronome “que”, o qual substituiu um constituinte com a função de sujeito. Foram isoladas, em seguida, as traduções dessas frases, conforme apresentadas no texto de chegada submetido no âmbito da UC de Projeto. Procedeu-se à identificação das estratégias utilizadas na transposição das orações relativas para chinês, recorrendo às categorias apresentada na literatura (Mai, 2012; Mai, Morais & Pereira, 2019; Shen, 2018), completadas com outras categorias, formuladas pelos autores.

Sabendo que a tradução foi feita por uma estudante de tradução, falante não nativa de chinês, optou-se por submeter à avaliação as traduções das frases, por três docentes bilingues português-chinês da ESECS. Foi-lhes solicitado, mais especificamente, para classificar as traduções como “incorreta”, “correta, embora com uma formulação pouco natural em chinês” ou “correta e com uma formulação natural em chinês”. Adicionalmente, foi-lhes pedido para assinalar eventuais passagens que considerassem menos bem-sucedidas e/ou propor uma tradução alternativa para as frases.

RESULTADOS

Detalham-se, nesta secção, as estratégias adotadas na tradução das orações relativas, seja o uso da partícula estrutural “的^{de}”, seja o uso de outras estratégias, mais vocacionadas para a ordenação paratática.

Estratégia 1: partícula estrutural “的^{de}”

O funcionamento dos grupos nominais com a partícula estrutural “的^{de}” foi detalhado em cima. Enquanto estratégia de tradução para as orações relativas, a partícula “de” revelou-se bastante profícua, tendo sido empregue em metade dos casos analisados (10/20 frases).

Os grupos nominais com a dita partícula foram anteriormente exemplificados, com recurso a uma frase do corpus, não havendo necessidade de uma nova demonstração. Há, contudo, uma frase do regulamento traduzida com recurso à partícula “^{de}” que merece ser considerada aqui – não tanto

pela partícula em si, mas pela reestruturação sintática do grupo nominal na passagem para o chinês. Veja-se a frase e respetiva tradução (a partícula “的”^{de} exibe uma cor de fundo diferente, a fim de facilitar a sua localização).

9. «Orientador de estágio» o responsável nomeado pela entidade do estágio curricular que orienta o estudante estagiário no local de estágio;

“实习顾问” 是指在实习地点指导学生实习的人，由实习单位任命

A frase de chegada pode ser interpretada como: O orientador de estágio refere-se à pessoa que orienta o estudante estagiário no local de estágio, é nomeado/a pela entidade de estágio (para uma análise, segmento a segmento, da tradução veja-se a secção de anexos). O sujeito da última oração é implícito, correspondendo à entidade anteriormente referida como “pessoa”.

Atente-se, nesta proposta de tradução, ao desdobramento do antecedente da oração relativa, identificado no texto de partida (TP) como “o responsável nomeado pela entidade do estágio curricular”, constituído pelo nome responsável e o modificador nomeado pela entidade de estágio. No TP, o modificador consiste adicionalmente numa oração elíptica, na qual foi omitido o verbo auxiliar “é”, ficando-se apenas com o particípio “nomeado”, que passa a funcionar como um adjetivo. Só depois deste complexo, formado pelo nome e a oração elíptica, segue-se a oração relativa “que orienta o estudante estagiário no local de estágio”. O grupo nominal original recorre, portanto, duas vezes à hipotaxe.

Na tradução para chinês, optou-se por separar as duas ações associadas ao nome “responsável”, i.e., nomear e orientar. Enquanto a ação orientar surge associada ao nome “人” (pessoa), por meio da partícula “的”, a ação nomear surge numa oração independente, resultante de coordenação assindética. Este desdobramento teve por objetivo aliviar a informação condensada no grupo nominal original. Vê-se, aqui, uma preocupação da estudante em reduzir o uso de estruturas hipotáticas no texto de chegada (TC), dando preferência a construções paratáticas, mais típicas da língua chinesa. É precisamente esta preocupação que está também na origem das estratégias discutidas nos pontos seguintes.

Estratégia 2: conversão da relativa numa oração coordenada assindética

A estratégia que acabámos de ilustrar, em que se extrai uma oração subordinada elíptica de um grupo nominal, para a realizar como uma oração independente, é usada também, pela estudante, na tradução de orações relativas. Neste cenário, a oração relativa passa a realizar-se como uma oração autónoma, separada por uma vírgula da oração que a precede. Esta estratégia, empregue em 33,3% dos casos (6/20 frases), pode ser organizada em três estratégias mais específicas, tendo em conta as características do sujeito da oração coordenada:

a) *sujeito nulo*

b) *grupo nominal, englobando um determinante demonstrativo e um nome*

c) *grupo nominal, constituído por um pronome demonstrativo*

Segue-se a exemplificação destas subestratégias, começando pelo uso do sujeito nulo, o qual foi empregue em três frases (trata-se do exemplo 8 anteriormente apresentado, no Enquadramento, que aqui reproduzimos).

10. «Estágio curricular» o estágio obrigatório que consta do plano de estudos do curso de 1.º ciclo e dos cursos técnicos superiores profissionais, ministrados pela ESECS;

“课程实习” 是指强制性实习，包含在教育和社会科学高等学校（ESECS）管理的本科教学课程和高等职业技术课程的学习计划中

A tradução chinesa pode ser parafraseada como *O estágio curricular refere-se ao estágio obrigatório, faz parte do plano de estudos do curso de 1º ciclo e cursos técnicos superiores profissionais ministrados pela ESECS.* A oração coordenada apresenta um sujeito nulo subentendido, tomando como referência a entidade “estágio obrigatório”, introduzida na oração anterior.

Importa esclarecer que o sujeito nulo, embora possível na língua chinesa, está sujeito a determinados condicionalismos. Deve ocorrer necessariamente no interior de uma frase (isto é, na mesma frase que contém a entidade a que se refere) e apenas quando a identificação desse referente é considerada inequívoca⁵. A segunda subestratégia surge precisamente como resposta ao escopo algo reduzido do sujeito nulo em ZH e consiste na retoma do nome original, antecedido de um pronome demonstrativo. Esta estratégia foi empregue em duas frases, como se ilustra abaixo:

11. «Dissertação» o relatório original de execução de um trabalho de investigação científica que integra o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, objeto de defesa pública;

“学位论文”是指需要进行公开答辩的一份科学研究的原创性报告，该报告是硕士学位的学习周期的一部分;

A tradução chinesa pode ser formulada como: *A dissertação refere-se ao relatório original de um trabalho de investigação científica com defesa pública, esse relatório é uma componente/parte do ciclo de estudos de mestrado.* Optou-se por explicitar novamente o nome “relatório” na oração coordenada, uma vez que surge com muita informação associada na primeira oração. Retomá-lo na segunda oração tem, assim, por objetivo tornar mais claro o sujeito dessa oração.

A terceira subestratégia, empregue apenas uma vez, envolve a explicitação do sujeito da oração coordenada por meio de um pronome demonstrativo. A frase em questão encontra-se reproduzida abaixo. À semelhança do que sucedia em exemplos anteriores, o grupo nominal em que se aloja a oração relativa é muito rico em informação. Para efeitos de demonstração da estratégia, reproduz-se apenas a informação mais relevante do antecedente.

12. «Trabalho de projeto» o trabalho original, sujeito a defesa pública, de âmbito aplicado (...), que integra o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre;

“项目作业”是指需要进行公开答辩的原创性作业，(...), 这是获得硕士学位的学习周期的一部分;

A frase proposta para o ZH pode ser parafraseada como: *O trabalho de projeto refere-se a um trabalho original com defesa pública, este é uma componente (fundamental) do ciclo de estudos de mestrado.* O uso da oração independente teve por objetivo reduzir a informação originalmente associada ao nome “trabalho”, procedendo-se à redistribuição sintática da informação encaixada, a favor de uma estrutura paratática. A explicitação do sujeito, por meio do pronome 这 (este), visa tornar mais fácil a sua identificação, ao remeter para o nome 作业 (trabalho).

Estratégia 3: conversão do grupo nominal com relativa numa frase simples

A última estratégia, empregue em 20% dos casos (4/20 frases), constitui um caso particular, na medida em que incide sobre a tradução de grupos nominais relativamente autónomos. Estes grupos integram uma lista de tópicos do TP que identifica quatro deveres dos estudantes (*correção, assiduidade, pontualidade, obediência*). Os tópicos têm uma formulação gramatical idêntica. Consistem num grupo nominal, constituído por um antecedente e uma oração relativa. Na tradução para ZH, estes grupos foram transformados em oração simples, como se pode ver pelo seguinte exemplo:

13. Dever de correção que consiste em tratar com respeito os docentes e restantes estudantes;

有礼义务是指尊重老师和其他学生;

Leia-se a tradução como: *O dever de cortesia consiste em respeitar os docentes e os outros estudantes.* A transformação do grupo nominal, em PT, numa oração simples, em ZH, resulta do emprego do verbo 是指 (referir-se a), colocado após o nome 有礼义务 (dever de cortesia) e antes da locução 尊重老师和其他学生 (tratar com respeito os docentes e restantes estudantes). Seguiu-se a mesma estratégia para todos os tópicos da lista, de forma a conferir-lhes unidade em chinês.

⁵ No português, pelo contrário, o sujeito nulo pode ocorrer tanto em contexto intrafrásico (O meu pai caiu e partiu a perna.), como interfrásico (O meu pai caiu. Partiu a perna.). Adicionalmente, pode haver bastante informação entre o sujeito explícito e o sujeito nulo, não sendo considerado impeditivo para a sua interpretação (O meu pai caiu ontem à tarde das escadas, enquanto tentava levar as minhas irmãs para a cama. Partiu a perna.)

Parecer das avaliadoras

Para efeitos de validação da gramaticalidade e aceitabilidade das traduções propostas pela estudante, foi pedido a três docentes da ESECS, especialistas em tradução no par linguístico português – chinês, que avaliassem as 20 frases de chegada, classificando cada uma delas como *Incorreta*, *Correta*, *embora com uma formulação pouco natural em chinês* ou *Correta e com uma formulação natural em chinês*. Foi, ainda, pedido que, em caso de discordância da tradução apresentada, procedessem a uma tradução alternativa. Na consulta que foi feita, não foi explicitada a estrutura gramatical em foco neste trabalho, i.e., a oração relativa e formas equivalentes em ZH.

Por parte da primeira avaliadora, foram feitos apontamentos vários ao nível da escolha lexical das traduções, não tendo havido, todavia, implicações ao nível da ordem e da estrutura de constituintes frásicos. Subtende-se, portanto, a concordância com as diferentes estratégias adotadas na transposição da oração relativa.

A segunda avaliadora identificou algumas limitações nas traduções, que se prendem sobretudo com a escolha de determinados nomes e verbos, tendo proposto formulações alternativas. Além destas intervenções, sugeriu, também, reformulações estruturais em duas frases, as quais afetam a tradução da oração relativa. Optou, nesses casos, por uma tradução mais livre, que envolveu a reordenação de significados e constituintes, não qualificando, propriamente, como estratégia de tradução das orações relativas para chinês.

A última avaliadora propôs alterações múltiplas, motivadas por fatores diversos. Três destas alterações afetam o processo de tradução da relativa. Em duas frases, nas quais a estudante tinha optado por realizar a oração relativa como uma coordenada sindética com sujeito explícito (subestratégias 2.b e 2.c), a avaliadora preferiu o uso de um sujeito nulo (subestratégia 2.a). Esta intervenção parece sugerir uma sensibilidade diferente, mais apurada, da avaliadora, enquanto falante nativa do ZH, relativamente à necessidade da retoma de uma entidade no discurso. Para a outra frase com tradução divergente, recorreu a uma estratégia nunca utilizada pela estudante, que consiste na conversão da oração relativa numa oração subordinada adverbial, assim ampliando o leque de abordagens para a tradução desta estrutura.

Estas avaliações demonstram que a estudante tomou, de uma forma geral, opções acertadas na tradução da oração relativa, produzindo um TC com características próprias da língua chinesa, o que não impede, contudo, o aperfeiçoamento das mesmas em trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, de índole exploratória, incidiu sobre a tradução, para ZH, de 20 orações relativas contidas no Regulamento Académico da ESECS do Politécnico de Leiria. A tradução do referido documento foi realizada por uma estudante portuguesa, finalista do curso de Tradução e Interpretação Português-Chinês, no âmbito da unidade curricular de Projeto.

Os resultados deste trabalho demonstraram a replicação das estratégias assinaladas por Mai (2012), nomeadamente, i) a transformação de uma oração relativa num adjunto nominal, seguida de partícula “的 de” e substantivo, e ii) a introdução de orações simples e/ou coordenadas, tendo-se conseguido, nesta última, estreitar e identificar diferentes subestratégias de tradução, todas elas no âmbito da parataxe. Foi ainda possível identificar uma terceira estratégia que recorre à forma verbal para transformar um grupo nominal com relativa numa oração simples.

A estratégia descrita em i), identificada neste trabalho como Estratégia 1: partícula estrutural “的 de”, e equiparável à estrutura subordinada, verificou-se em metade dos casos, tendo sido a mais recorrente. Nos restantes casos, foram utilizadas estratégias diversas, identificadas como Estratégia 2: conversão da relativa numa oração coordenada assindética (subestratégias a), b) e c)) e Estratégia 3: conversão do grupo nominal com relativa numa frase simples. As estratégias têm em comum a particularidade de “desfazerem” a estrutura subordinada do texto de partida, transpondo-a para orações simples ou coordenadas em chinês, ou seja, de passar da hipotaxe à parataxe.

A avaliação da tradução feita por falantes bilingues, especialistas em tradução, foi, na generalidade, positiva, conseguindo-se validar a qualidade e aceitabilidade da tradução e, conseqüentemente, as estratégias de tradução das orações relativas para chinês. Não obstante, as observações das avaliadoras sugerem uma margem para o aperfeiçoamento da escrita, em chinês, e para uma melhoria das opções de tradução relativamente à formulação das frases.

Creemos que o trabalho aqui apresentado tem valor em si mesmo, enquanto estudo de caso na área da tradução PT-ZH e, em particular, na aquisição e treino de competências de tradução da oração relativa por parte de uma estudante portuguesa. Acreditamos que o mesmo tem também uma relevância mais lata, ao contribuir para a clarificação das possibilidades de tradução da dita oração, que se encontram pouco descritas na literatura. Esperamos, por fim, que a abordagem gramatical contrastiva aqui exemplificada possa ser útil a professores e estudantes de tradução/interpretação do referido par linguístico, e que conduza a um conhecimento mais aprofundado sobre a forma como cada língua representa sintaticamente a nossa experiência de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cunha, C. & Sintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mai, R. (2012). *Ensino de Chinês a Falantes de Português, o caso da Universidade de Aveiro*. (Tese de Doutoramento, Linguística). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mai, R., Morais, C., & Pereira, U. (2019). *Gramática de Língua Chinesa para Falantes de Português*. Aveiro: Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria I. H. (2006). *Gramática da Língua Portuguesa* (7.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Matos, G. (2005). Parataxe: coordenação e justaposição – evidência a partir da elipse. In I. Duarte & I. Leiria (orgs), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 687-699, 2004). Lisboa: APL.
- Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian.
- Shen, Y. (2018). *Análise de dificuldades de alunos chineses e portugueses nas orações relativas em Língua Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado, Português Língua Estrangeira/Língua Segunda). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Aprendizagem da leitura e escrita por pessoas surdas portadoras de implante coclear: A sua perspetiva

Catarina Patrício Paiva

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Luís Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
CI&DEI

RESUMO

A colocação de implante coclear (IC) faculta, com elevado êxito, o acesso ao mundo dos sons. Quando a implantação é feita anteriormente à aprendizagem da leitura e escrita, pode esperar-se que tal acesso crie as condições para essa aprendizagem ser feita com sucesso. O processamento auditivo requerido pela perceção dos sons da fala, contudo, não é imediato, pelo que, as crianças portadoras de IC poderão deparar-se com dificuldades de perceção e discriminação, relevantes num sistema de escrita alfabético. O estudo apresentado neste artigo pretende contribuir para o conhecimento da aprendizagem da leitura e escrita por parte de crianças com IC. Foca-se nas dificuldades encontradas, nos fatores com uma contribuição favorável ou desfavorável e nas estratégias adotadas para superar as dificuldades. Seguindo uma metodologia qualitativa, realizaram-se entrevistas biográficas a três participantes com IC acerca do seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Efetuou-se uma análise qualitativa de conteúdo das entrevistas, focada nos temas ou eixos relativos às dificuldades, fatores e estratégias. Os resultados da análise, sem prejuízo da variabilidade entre os participantes, revelaram as dificuldades de discriminação sonora e da perceção dos sons, o papel da família e do professor, bem como as potencialidades de estratégias que complementem o processamento auditivo com a ativação de outros meios, designadamente visuais.

Palavras chave: *Surdez, Implante Coclear, Aprendizagem da leitura e escrita, Dificuldades, Estratégias*

ABSTRACT

Cochlear implant (CI) provides, with a high level of success, access to the world of sounds. When the implantation is done prior to the learning of reading and writing, it can be expected that such access will create the conditions for that learning to be successful. Nevertheless, the auditory processing required by the perception of speech sounds is not immediate. Therefore, children with CI may face difficulties in perception and discrimination, which are particularly relevant in an alphabetical writing system. The study presented in this article aims to contribute to the knowledge of learning to read and write by children with CI. It focuses on the difficulties found in that process, on the factors with a positive or negative contribution and on the strategies adopted to overcome such difficulties. According to a qualitative methodology, biographical interviews were conducted with three participants with CI about their process of learning to read and write. A qualitative analysis of content of the interviews' transcriptions was performed, focusing on themes related to difficulties, factors, and strategies. The results of the analysis revealed the variability among the participants, and the salience of difficulties regarding the discrimination and perception of specific sounds, the role of the family and the teacher, as well as the potential of strategies that complement the auditory processing with other modes, namely visual.

Key words: *Deafness, Cochlear Implant, Learning to read and write, Difficulties, Strategies*

INTRODUÇÃO

O Implante Coclear (IC) constituiu um avanço significativo na área da (re)habilitação da audição,

porque permite que as pessoas com surdez neurosensorial profunda tenham acesso ao mundo dos sons (Kral et al., 2019; Pisoni et al., 2017; Svirsky, 2000; Vieira et al., 2018). Na representação social comum, construída sem informação especializada e sem contacto próximo com pessoas que receberam IC, pode considerar-se que esse acesso à estimulação sonora representa uma mudança absoluta e imediata, que anularia as limitações da condição anterior. Num raciocínio similar, ocorrendo a intervenção que procede à implantação desse dispositivo médico, frequentemente, numa fase precoce da vida da pessoa surda, antes da aprendizagem formal da leitura e escrita, essa representação poderia levar a considerar que já não surgiriam dificuldades na aprendizagem associadas a essa condição de criança que recebeu IC.

Contudo, para além de os resultados individuais variarem muito e, nalguns casos, ficarem aquém do esperado (Pisoni et al., 2017), ter acesso aos estímulos sonoros não significa ter acesso imediato à sua percepção cognitiva. Esta envolve a construção de entidades abstratas, mentais, a partir da realidade física sonora e a sua associação a valores significativos e funcionais, seja na vida quotidiana habitual, seja no caso específico da aprendizagem da leitura e escrita (Barbeiro, 2000; Machado, 2003; Stampa, 2015). Nesta última vertente, a da aprendizagem da leitura e escrita, a exigência da tarefa cognitiva é ainda maior num sistema de representação da escrita “fonográfico”, ou seja, baseado nos sons e, especificamente, nos sistemas de escrita alfabéticos, que baseiam a representação da escrita na unidade correspondente ao fonema (Barbeiro, 2007).

Assim, na sequência da intervenção propriamente dita, que procede à colocação do IC, é imprescindível que a criança realize um programa de reabilitação, destinado a desenvolver a sua capacidade de processamento auditivo, de acordo com as funções atribuídas à percepção sonora (Martins et al., 2008). O sucesso da reabilitação não é uniforme. Depende de fatores individuais, como o tempo de privação auditiva, etiologia e período de instalação da surdez, mas também de fatores contextuais, como o envolvimento dos pais e meio familiar, o empenhamento da própria criança e também do programa de reabilitação posto em prática (Alves et al., 2013; Martins et al., 2008; Scaranello, 2005).

O presente artigo tem como objetivo geral contribuir para um conhecimento social mais alargado da aprendizagem da leitura e escrita por parte de crianças que receberam implantes cocleares. De forma específica, pretende apreender, a partir da própria perspetiva e memória das pessoas implantadas, dificuldades, fatores e estratégias, que estiveram presentes nesse processo.

ENQUADRAMENTO

Implante coclear

O IC pode ser descrito como uma prótese, que se coloca no osso temporal e na cóclea (Nascimento, 2016). Este dispositivo tem como objetivo a reabilitação auditiva de pessoas com deficiência auditiva severa ou profunda. Estimula eletricamente as células ganglionares e terminações nervosas do nervo auditivo, possibilitando a esses indivíduos terem acesso aos sons, incluindo os da fala, e, consequentemente, a melhoria da comunicação (Nascimento, 2016; Tefili et al. 2013).

A colocação de IC não instaura, desde logo, a percepção do som da mesma forma que foi sendo desenvolvida pelas pessoas ouvintes, mas fornece à pessoa surda o feedback auditivo nos domínios de tempo, da intensidade e da frequência do som (Holler et al., 2010; Pires, 2018). Após a colocação deste dispositivo, é necessário que o indivíduo tenha acompanhamento para regular o dispositivo e para desenvolver ou devolver a percepção auditiva em associação à estimulação linguística. Sem a frequência de um programa de reabilitação, há sons da fala cuja audição e discriminação podem ficar comprometidas (Pinheiro et al., 2012; Pires, 2018; Scaranello, 2005).

O dispositivo pode ser colocado em pessoas que tenham perda auditiva neurosensorial severa ou profunda e bilateral. O indivíduo que fizer a cirurgia para a sua colocação deve obter a percentagem de 3% ou menos no teste de reconhecimento de frases (Oliveira, 2005). O fator idade é importante para o sucesso em relação ao desenvolvimento da percepção auditiva e aquisição da linguagem. De um modo geral, as crianças implantadas mais jovens têm resultados mais positivos (Alves et al., 2013); Oliveira, 2005; Santos, 2019), o que tem levado à realização da cirurgia em idades precoces (Vlastarakos, 2010). Contudo, a colocação do implante não está limitada às crianças, sendo também realizada em jovens e adultos até idades avançadas (Andrade, 2011; Vieira et al., 2018).

O sucesso do implante coclear depende de vários fatores, como “(...) a idade de surgimento da perda auditiva, a idade da criança no momento da implantação, a configuração audiométrica, o programa de estimulação e o envolvimento familiar” (Alves et al., 2013, p. 82). A avaliação desse sucesso foca-se, de forma mais imediata, no desenvolvimento da percepção auditiva e da linguagem oral, nas

componentes de percepção e produção (Martins et al., 2008), mas devemos ter também em conta que se espera que o sucesso se projete para a própria aprendizagem escolar, designadamente em relação aos desafios da leitura e escrita.

Desafios da leitura e escrita

A leitura e escrita constituem atividades complexas que implicam a ativação e combinação de uma variedade de competências e processos. Essa variedade é mobilizada na respetiva aprendizagem e a existência de problemas numa componente repercute-se nessa aprendizagem e coloca novos desafios ou dificuldades para que o desenvolvimento pretendido não seja posto em causa. No caso da leitura, a sua aprendizagem com sucesso assenta, nas palavras de Sherer (2020), no tripé constituído pela consciência fonológica, pelo princípio alfabético, que subjaz à correspondência som-letra, e pelo “letramento” ou literacia. Sim-Sim (2007) salienta que esse depende “do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (Sim-Sim, 2007, p. 6). A decifração consiste na identificação das palavras escritas “relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Essa identificação das palavras, na leitura, deve encontrar-se ao serviço da construção de significado a partir do que é lido, ou seja, da compreensão (Sim-Sim, 2007).

Para chegarem à construção do significado, os leitores podem seguir uma trajetória ascendente, ou seja, partindo da decodificação das unidades menores para chegarem às unidades maiores, ao texto e respetiva compreensão, numa “leitura linear minuciosa, de composição, em que as partes gradativamente vão formando o todo” (Pereira et al., 2019, p. 109). Podem também seguir um sentido descendente, apoiados nos seus conhecimentos prévios, elementos do contexto envolvente e elementos já lidos, para irem confirmando o significado com as unidades específicas, frases e palavras, que encontram no texto. Os dois sentidos ou processos podem mesmo ir sendo combinados ao longo da realização da leitura (Pereira et al., 2019).

As referências que fizemos aos sons, para dar conta dos desafios colocados ao leitor, mostram que os problemas de processamento auditivo poderão repercutir-se na realização da leitura e da sua aprendizagem, designadamente no caso de um sistema de escrita alfabética, como é o Português, pelas exigências que coloca em termos da consciência dos fonemas, da capacidade de discriminar e operar com estas unidades fonológicas para estabelecer a correspondência com os grafemas.

Essas exigências colocam-se também do lado da escrita. A sua aprendizagem deve assegurar a representação das unidades linguísticas com base nos seus sons e de acordo com as normas do sistema ortográfico da língua, o que eleva o desafio para lá de simplesmente possibilitar que a forma fonológica seja reproduzida na leitura (Barbeiro, 2007; Batista et al., 2011). Para além disso, deverá ser desenvolvida na aprendizagem a competência gráfica (permitindo aos alunos desenhar as letras e sequenciá-las nas palavras) e, desafio de elevada complexidade, a competência compositiva, ou seja, a capacidade de gerar e selecionar conteúdo, articulando-o e colocando-o sob forma escrita, de modo a constituir um texto coeso e coerente (Barbeiro, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007). Esta última competência apresenta um alto nível de exigência cognitiva, permanece em grande medida dependente de processamento consciente e a sua aprendizagem e desenvolvimento podem ser prejudicados se as competências automatizáveis como a gráfica e a ortográfica continuarem a exigir o esforço cognitivo de quem escreve (Barbeiro, 1999).

Os estudos disponíveis sobre o sucesso das crianças com IC em relação aos desafios colocados pela aprendizagem da leitura e da escrita revelam a existência de uma ampla variabilidade. Na sua revisão de 21 estudos relativos ao desempenho em literacia, publicados em revistas com revisão por pares, Meyer e Trezek (2017) concluíram que a maioria dos participantes com implantes cocleares se situou no nível médio, designadamente em relação à leitura, embora também fosse manifesta a variabilidade referida. Em relação à escrita, que apresenta um número menor de estudos, dois desses três estudos indicam um nível inferior de sucesso, por comparação com a leitura.

Por sua vez, os resultados de Pinheiro et al. (2012), num estudo realizado com 32 crianças implantadas do quinto ao nono ano de escolaridade, indicaram que 74% das crianças apresentavam um desempenho escolar geral inferior ao esperado. Os autores também encontraram diferenças entre leitura e escrita, apresentando esta última um maior grau de dificuldade.

Emergem, por conseguinte, destes estudos a variabilidade e a possibilidade de as dificuldades experienciadas pelas crianças com IC se refletirem negativamente na aprendizagem da leitura e da

escrita. No quadro dessa variabilidade e da possibilidade de dificuldades acrescidas que podem ser vencidas ou condicionar o sucesso escolar, no presente estudo, tomamos como base da análise a perspetiva de pessoas, atualmente jovens adultas, que receberam IC na infância.

Pretendemos apreender a perspetiva de pessoas que receberam IC, em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita e em relação à presença destas competências no seu percurso de vida.

METODOLOGIA

Este trabalho de investigação foi realizado seguindo uma metodologia qualitativa. Pretendeu-se obter os dados de forma direta, abordando os participantes através de entrevistas biográficas relativas às vivências que permaneceram na sua memória em relação ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. A abordagem qualitativa tem como objetivo compreender e aprofundar conhecimentos sobre os fenómenos, tendo por base a percepção dos participantes inseridos num contexto que lhes é natural, por fazer parte das suas experiências. Procura-se que, a partir da sua subjetividade, contribuam para (re)construir o significado que os fenómenos em causa podem deter, alargando-se, assim, o conhecimento sobre eles (Silva et al., 2018).

Participantes

Os participantes no presente estudo são três pessoas surdas, com idades entre os 18 e os 22 anos, portadoras de IC. Passaremos a referi-las por meio dos nomes fictícios Mara, Paula e Beatriz. A seleção destas pessoas foi feita a partir do contacto da primeira autora do artigo com a Mara, que facultou os contactos de outras pessoas (a Paula e a Beatriz), como possíveis participantes. Tratou-se, assim, de uma seleção da amostra por conveniência, não tendo sido observados nenhuns critérios de representatividade, e que também explica o facto de não haver participantes do sexo masculino, o que, à partida, não estava estabelecido.

A Mara tem 20 anos e frequenta a licenciatura de Língua Gestual Portuguesa. Tem surdez neurosensorial profunda bilateral, pré-lingual, e é portadora de IC. O seu agregado familiar é composto pela mãe, pelo pai e pelo irmão mais novo, sendo que nenhum deles apresenta surdez ou deficiência auditiva. A Mara nasceu ouvinte, mas, a determinada altura, começou a apresentar um comportamento diferente – movimentos oculares involuntários – e febre. Foi diagnosticada com meningite pneumocócica, aos 14 meses. Um ano mais tarde, apresentou sinais de surdez (não reagia quando era chamada) e foi diagnosticada com surdez profunda, antes dos dois anos de idade. Nessa sequência, iniciou a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, um ano depois, aos 3 anos de idade, foi cirurgicamente implantada. Após a colocação do IC, teve acompanhamento de sessões da terapia da fala, no Hospital onde realizou a intervenção, e mais tarde, numa clínica de desenvolvimento e saúde. Na escola, teve acompanhamento por docentes de Educação Especial, terapeuta da fala, docente de LGP e Intérprete de LGP. Sempre teve uma educação bilingue, embora as escolas que frequentou não pertencessem à Rede EREBAS. No secundário, frequentou um curso profissional na área de Multimédia.

A Paula tem 22 anos e também frequenta a licenciatura de Língua Gestual Portuguesa. Tem surdez neurosensorial profunda bilateral, sendo portadora de IC. O seu agregado familiar é composto pela mãe, pelo pai e pela irmã mais velha, nenhum tem deficiência auditiva ou surdez. A Paula nasceu surda e crê-se que a surdez tenha sido provocada por um gene recessivo que provoca a falta de vitamina B-1. Os familiares da Paula descobriram a sua surdez aos dois anos, porque apresentava um comportamento diferente do esperado: não falava, quando queria alguma coisa, “berrava”, quando se aproximavam, ela assustava-se. Após a descoberta da surdez, foi tentado o uso de prótese auditiva e frequentou sessões de terapia da fala, mas não resultou, pelo que ainda antes dos três anos de idade colocou o IC. Após o período de recuperação, a adaptação ao IC foi rápida; conseguia ter uma boa compreensão e estabelecer uma boa comunicação. Teve acompanhamento em sessões de terapia da fala até ao 12.º ano e de Educação Especial, embora recorresse pouco a estes apoios, por não sentir necessidade de ser acompanhada. Na escola, teve uma educação oralista e fez o seu percurso escolar com pessoas ouvintes.

A Beatriz tem 18 anos e frequenta o 11.º ano no curso de Línguas e Humanidades. Apresenta surdez moderada no ouvido esquerdo e surdez profunda no ouvido direito. Tem surdez pré-lingual e é portadora de IC, no ouvido direito. A sua família é constituída pelo pai, mãe, tia e pelos irmãos mais novos, sendo que nenhum apresenta deficiência auditiva nem surdez. A Beatriz nasceu ouvinte, mas adoeceu e ficou com muita febre. Foi internada no hospital onde recebeu tratamento. A família da

Beatriz começou a notar um comportamento diferente – falava cada vez pior e não reagia quando era chamada. Os exames médicos confirmaram que estava a perder a audição. Tentou-se a colocação de aparelhos auditivos amplificadores, por volta dos quatro anos, mas os problemas de audição pioraram, pelo que, com perto de oito anos de idade, a Beatriz foi cirurgicamente implantada, no ouvido direito, num caso que não corresponde ao cenário mais habitual, pois não apresentava surdez profunda bilateral. Após a cirurgia do IC, a Beatriz foi acompanhada no hospital por um profissional de saúde e por sessões de terapia da fala. O seu desempenho escolar foi positivo. Frequentou o ensino bilingue do 1.º ao 8.º ano de escolaridade e no 9.º ano frequentou uma escola com educação oralista, com pessoas ouvintes. Reprovou a algumas disciplinas e decidiu voltar para uma escola de referência. Durante o percurso escolar, teve acompanhamento de terapia da fala, de Educação Especial, de professor de LGP e intérprete de LGP.

Recolha de dados

Para a recolha de dados junto dos participantes foi escolhida a realização de entrevistas biográficas semiestruturadas. Este método permite ter acesso a informação rica e alcançar um grau elevado de profundidade, pois possibilita “(...) recolher os testemunhos e a interpretações dos interlocutores respeitando os seus próprios quadros de referência; (...) ter em conta as motivações que determinam diversos comportamentos e interpretar as expressões emitidas” (Pombal et al., 2008, p. 17). A entrevista semiestruturada foca-se num assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, construídas com base no conhecimento já existente sobre o tema de pesquisa, e com outras que são inerentes aos objetivos e ao desenrolar da entrevista (Manzini, 2004). No presente estudo, o guião de entrevista previa perguntas sobre o contexto familiar, a descoberta da surdez, a colocação do IC, o percurso escolar, a aprendizagem da leitura e escrita, dificuldades encontradas nesse processo e estratégias postas em prática, culminando com a relação atual com estes domínios.

Análise

As entrevistas realizadas foram transcritas e procedeu-se a uma análise de conteúdo qualitativa (Zhang & Wildemuth, 2009; Graneheim et al., 2017) das respostas dos participantes. Esta análise focou-se na explicitação no seu discurso das instâncias associadas aos temas das dificuldades encontradas na aprendizagem da leitura e escrita, dos fatores que influenciaram essa aprendizagem no sentido positivo ou negativo e das estratégias postas em prática para superarem as dificuldades.

A unidade de análise não segue um critério sintático, lexical ou relativo ao texto, mas um critério ideacional, ou seja, a expressão de um elemento tomado enquanto dificuldade ou estratégia no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Não está em causa a quantificação do número de ocorrências em cada entrevista ou no conjunto de entrevistas, mas a identificação de dificuldades, assim como de fatores favoráveis ou desfavoráveis e de estratégias que contribuíram para a sua superação, sob a perspetiva dos próprios participantes.

RESULTADOS

Mara refere dificuldades de natureza diversa na aprendizagem da leitura e da escrita. Entre as dificuldades mencionadas encontram-se os erros ortográficos que têm na base a complexidade das relações entre os sons da fala e os grafemas e os problemas de discriminação entre sons próximos. Por exemplo, refere a palavra avião, escrita incorretamente como *<aviãu>. Neste caso, relativo à representação ortográfica do ditongo nasal <ão> [l ➔ > ➔], a semivogal final [> ➔] é representada por <u>, que constitui uma das representações quer da semivogal [w], mas não no contexto do ditongo nasal em causa, quer do som vocálico [u]. A proximidade fonológica está também presente noutro exemplo: a escrita de “cavaleiro” em vez de “cavalheiro”, que contrasta os grafemas <l> e <lh>, representativos dos sons [l] e [lh], correspondentes às consoantes laterais dental-alveolar e palatal, respetivamente. Para além destes exemplos, a própria Mara se refere à confusão causada por sons semelhantes como [v]/[b] ou [v]/[f].

Em relação à leitura, quando envolvia a audição, refere a dificuldade em acompanhar o ritmo do que era lido. Quanto à compreensão, indica a dificuldade em ter uma imagem mental do que estava a ler, não compreendendo o significado das palavras e não ficando com a história na memória.

Como fatores favoráveis para colmatar estas dificuldades, a Mara destacou o apoio que teve dos pais na criação de atividades pedagógicas, no incentivo a estudar e trabalhar, nos trabalhos de casa e na

revisão dos trabalhos. Realça também que a relação professor-aluno é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como sensibilizar as pessoas para a condição das pessoas surdas e das suas especificidades. Refere o papel do intérprete de LGP, pois quando lia um texto e contava com o seu auxílio, conseguia formar a imagem mental do texto. O tipo de ambiente também tem influência, pois em ambientes com muito barulho não entende a informação que ouve, o que se aplica à audição de textos lidos ou de fala.

Uma estratégia que a auxiliava na compreensão era ler um livro após a visualização do filme correspondente. Para os trabalhos no ensino superior, procura fazer a gestão do tempo e organizar a elaboração do trabalho.

Paula também refere a dificuldade em perceber os sons do abecedário, tudo o que envolvia a discriminação dos sons e, de um modo geral, em perceber os sons das palavras. Como consequência, na sala de aula, sentia também dificuldade em interagir com os colegas que estavam ao fundo da sala, porque não havia a possibilidade de ela ler os lábios. Nos ditados, não compreendia as palavras difíceis ou as que nunca tinha ouvido, assim, não compreendia o que era ditado e escrevia palavras sem sentido ou escrevia mal as palavras que conhecia. Tinha dificuldades a tirar apontamentos nas aulas porque necessitava de olhar para o professor (recorrendo à labialização). Atualmente, ainda sente dificuldade em discriminar os sons e, às vezes, ouve um som, mas não consegue perceber o que é. Realça igualmente como fator desfavorável um ambiente ruidoso, o que se reflete, de um modo geral, nas aprendizagens. Como fator positivo, indica acompanhamento familiar e profissional (explicações), com que pôde contar. As estratégias usadas pela Paula consistiam em fazer leitura labial (labialização), sentando-se à frente na sala, para poder ouvir melhor e ver a face do professor e também tirar dúvidas com os professores ou com a irmã mais velha.

A Beatriz não menciona dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, de modo específico, mas refere a dificuldade da aprendizagem escolar, de modo geral. Como fator que contribuía para essa dificuldade, indica o fator já expresso pelas restantes participantes: o ambiente com muito barulho, que a impedia de ouvir e compreender o professor. Como fator favorável, apresenta o apoio por parte da tia, que criava atividades pedagógicas e a incentivava a ler. Desenvolveu o interesse pela música e afirma que este interesse a ajuda a compreender as palavras, pois como estratégia, associa a música à letra.

CONCLUSÃO

De uma forma global, as três participantes do estudo, nas entrevistas biográficas analisadas, confirmam o potencial dos implantes cocleares e programas de reabilitação subsequentes para a aprendizagem da leitura e escrita, em sistemas “fonográficos”, designadamente sistemas de escrita alfabéticos (Meyer & Trezeck, 2017; Pinheiro et al, 2012). O potencial é corroborado, desde logo, pelo facto de terem prosseguido o seu percurso académico, encontrando-se no ensino secundário e pretendendo ingressar no ensino superior (Beatriz) ou tendo já ingressado neste nível de ensino (Mara e Paula). O acesso ao mundo dos sons não eliminou dificuldades no processo de aprendizagem e não dispensou apoios especializados e estratégias, por vezes pessoais, para superar essas dificuldades.

As dificuldades evidenciadas são relativas sobretudo às que implicam a discriminação entre sons próximos, designadamente para a aprendizagem da ortografia ou para a própria compreensão. O acesso à compreensão do significado das palavras e dos textos que as integram também representa um desafio.

Como fatores favoráveis para vencer os desafios que as crianças com IC encontram na aprendizagem, nomeadamente os desafios da leitura e escrita (com reflexos na globalidade da aprendizagem escolar), encontramos, na perspetiva destes participantes, o papel desempenhado pelos apoios facultados no contexto familiar, a possibilidade de recorrer à língua gestual e a relação professor-aluno.

O fator desfavorável colocado em relevo nas três entrevistas consiste no ambiente ruidoso, de um modo geral e, em especial, no contexto de aprendizagem escolar. Este é um fator que os professores devem ter em consideração, para promoverem no conjunto da turma que integre crianças com IC, um ambiente favorável à aprendizagem.

As estratégias postas em prática para superar as dificuldades estão relacionadas com os contextos escolares e familiares, como a procura de apoio por meio de esclarecimento de dúvidas e revisão de textos ou o recurso à labialização para complementar a informação sonora. Para além disso, também há referência a estratégias mais personalizadas, como o visionamento de filmes previamente à leitura

das obras correspondentes ou a utilização da música como via de acesso às palavras, por meio das letras das canções.

A consciência dos desafios que as pessoas com IC encontram no processamento do mundo dos sons e, em particular, dos sons da fala e das aprendizagens que os envolvem, como acontece com a aprendizagem da leitura e escrita, pode contribuir para sejam tidos em conta, de modo a favorecer o seu sucesso, nos contextos em que desenvolvem a sua aprendizagem e a participação na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M., Ramos, D., Alves, H., Martins, J. H., Silva, L. & Ribeiro, C. (2013). Desenvolvimento da linguagem em crianças com implante coclear e influência da idade de implantação. *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial*, 51(2), 81-86.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica. ME, DGIDC.
- Barbeiro, L. (1999). Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita. Fundação C. Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2000). Com a linguagem: Do lado dos sons. Legenda.
- Barbeiro, L. (2007). Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas. Edições ASA.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). O ensino da escrita: Dimensão textual. ME, DGIDC.
- Graneheim, U., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion. *Nurse Education Today*, 56, 29–34.
- Holler, T., Campisi, P., Allegro, J., Chadha, N., Harrison, R., Papsin, B., & Gordon, K. (2010). Abnormal voicing in children using cochlear implants. *Arch Otolaryngol Head Neck Surg.*, 136(1), 17-21.
- Kral, A., Dorman, M., & Wilson, B. (2019). Neuronal Development of Hearing and Language: Cochlear Implants and Critical Periods. *Annual Review of Neuroscience*, 42, 47-65.
- Machado, M. (2003). Processamento auditivo: Uma nova abordagem. Plexus Editora.
- Martins, J. H., Alves, M., Andrade, S., Januário, J., Ramos, D., Ferreira, M., Alves, I., Silva, L., & Ribeiro, C. (2008). (Re)habilitação auditiva através de Implante Coclear: Avaliação audiológica, da linguagem, fala e voz (estudo preliminar). *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial*, 46(4), 231-235.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In *A pesquisa qualitativa em debate - Anais do Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2. Bauru.
- Meyer, C., & Trezek, B. (2017). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 1-16.
- Nascimento, M. (2016). Implantes cocleares: Artigo de revisão. Trabalho final de mestrado. Univ. de Lisboa.
- Oliveira, J. (2005). Implante coclear. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38(3/4), 262-272.
- Pereira, V., Viana, F., & Morais, J. (2019). Processamento da leitura: decodificação e compreensão. *Letras de Hoje*, 54(2), 108-111.
- Pinheiro, A., Yamada, M., Bevilacqua, M., & Crenitte, P. (2012). Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear. *Rev. CEFAC*, 14(5), 826-835.
- Pires, T. (2018). Letramento de uma criança surda com implante coclear. Tese de doutoramento. Univ. Federal da Paraíba.
- Pombal, B., Lopes, C., & Barreira, N. (2008). A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: A aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP. https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=41366
- Pisoni, D., Kronenberger, W., Harris, M., & Moberly (2017). Three challenges for future research on cochlear implants. *World Journal of Otorhinolaryngology-Head and Neck Surgery*, 3,

- Scaranello, C. (2005). Reabilitação Auditiva Pós-Implante Coclear. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38(3/4), 273-278.
- Santos, T. (2019). Implantes cocleares: Reflexões sobre a sua história em Portugal e no mundo. Universidade de Lisboa.
- Sherer, A. (2020). O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* (n.º especial), 33-43.
- Silva, R. M. da, Bezerra, I. C., Brasil, C. C. P., & Moura, E. R. F. (2018). *Estudos Qualitativos: Enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações*. Edições UVA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. ME: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. ME: DGIDC.
- Stampa, M. (2015). *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: Entendendo e praticando na sala de aula*. Wak Editora.
- Svirsky, M., Robbins, A., Kirk, K., Pisoni, D., & Miyamoto, R. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *American Psychological Society*, 11(2), 153-158.
- Tefili, D., Barrault, G., Ferreira, A., Cordioli, J., & Lettnin, D. (2013). Implantes cocleares: Aspectos tecnológicos e papel socioeconómico. *Revista Brasileira de Engenharia Biomédica*, 29(4), 414-433.
- Vieira, S., Dupas, G., & Chiari, B. (2018). Repercussões do implante coclear na vida adulta. *CoDAS*, 30(6), e20180001. DOI: 10.1590/2317-1782/20182018001
- Vlastarakos, P., Proikas, K., Papacharalampous, G., Exadaktylou, I., Mochloulis, G., & Nikolopoulos, T. (2010). Cochlear implantation under the first year of age: The outcomes. A critical systematic review and meta-analysis. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74, 119-126.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319). Libraries Unlimited.

Pensamento crítico de futuros professores: uma experiência na didática da matemática

Lina Fonseca

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

RESUMO

O desenvolvimento do pensamento crítico tem sido referido por organizações internacionais e nacionais como competência essencial a desenvolver com todos os estudantes, durante a escolaridade básica. Precisam de se questionar, recolher e analisar informação, agir, sustentar as suas ações e refletir sobre as opções tomadas. Tratando-se de competência complexa e de evolução lenta é necessário que o trabalho se inicie cedo, logo nos primeiros anos. Importa que na formação de professores seja também um tema a explorar, globalmente ou integrado numa área de conteúdo. Assim, na formação inicial de professores desenhou-se uma experiência de ensino no âmbito da Didática da Matemática, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos futuros professores. A experiência ocorreu no ano letivo de 2020/2021 no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Para recolher os dados usou-se observação participante, trabalhos escritos e questionário final. Os participantes, em grupo, resolveram tarefas abertas. Fizeram auto e heteroavaliação das propostas, usando critérios previamente disponibilizados. Os resultados recolhidos evidenciam unânime satisfação dos participantes pela experiência vivida e a componente de heteroavaliação foi considerada muito positiva por ter permitido uma reflexão mais detalhada sobre as próprias propostas.

Palavras chave: *Pensamento crítico, formação inicial de professores, futuros professores, didática da matemática, tarefas*

ABSTRACT

The development of critical thinking has been referred to by international and national organizations as an essential competence to be developed with all students, during basic schooling. They need to question themselves, collect and analyse information, act, sustain their actions and reflect on the options taken. Critical thinking is a complex competence with slow development. Therefore, it is necessary that the work starts in early years. It is important that in teacher training critical thinking is also a topic to be explored, globally or integrated in a content area. Thus, in the initial training of teachers, a teaching experience was designed within the scope of Didactics of Mathematics, which the main goal was to develop critical thinking of future teachers. The experience took place in the academic year 2020/2021 in the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. To collect data, participant observation, written work, and a final questionnaire were used. The participants resolved open tasks. They did self and hetero evaluation of the proposals, using previously available criteria. The results show unanimous satisfaction of the participants by the lived experience and the hetero-evaluation component was considered very positive because it allowed a more detailed reflection about their own proposals.

Key words: *Critical thinking, initial teacher training, preservice teachers, didactic of mathematics, tasks*

INTRODUÇÃO

A formação de professores é cada vez mais um desafio, pela rápida evolução da ciência e da tecnologia, com o advento da inteligência artificial, e pelo desconhecimento das necessidades do amanhã. Vive-se neste momento a pandemia Sars-Cov2 que exigiu à escola, no seu todo, muitas adaptações. Colocou também muitas questões. Capacitar cidadãos minimamente preparados para enfrentar as vicissitudes futuras é requisito da escola, mas tarefa difícil. Que opções fazer? Que conhecimentos trabalhar? Que capacidades promover? Que atitudes desenvolver?

Há uma garantia: o mundo será cada vez mais complexo. Exigir-se-á aos cidadãos que manifestem múltiplas competências, combinando diferentes tipos de conhecimentos, capacidades e atitudes. As competências transformativas, como a criação de novo valor (OCDE, 2019), necessitam que os alunos formulem questões, colaborem uns com os outros, pensem fora da caixa de modo a encontrar soluções inovadoras para os problemas. Sejam agentes inovadores e criativos, contribuindo para o bem-estar físico, psicológico e social de todos. Aprendam a pensar e se questionem, como há muito tempo defendia Dewey (1933), recolham e analisem informação, argumentem em favor das suas opções, tirem conclusões (Fonseca & Arezes, 2017), sejam críticos para formar opiniões independentes e lidar com miríades de informações e contrainformações, que podem fazer perigar as sociedades democráticas.

Entre diversas competências a desenvolver pelos alunos destacam-se o pensamento crítico e a criatividade, bem com o raciocínio e a resolução de problemas (Martins, et al., 2017, OCDE, 2009; Vincent-Lancrin, González-Sancho, Bouckaert, de Luca, Fernández-Barrera, Jacotin, Urgel, & Vidal, 2019). Estas competências são essenciais para a matemática. Por essa razão, importa que a formação inicial de professores para o 1.º ciclo do Ensino Básico, na área de matemática, as tenha em consideração. No âmbito de um projeto da OCDE-CERI, *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking*, em que o Instituto Politécnico participa desenvolveu-se uma experiência com futuros educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular (UC) de Didática da Matemática do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico dos futuros professores, na sua interligação com esta UC. Pretendia-se que os futuros professores manifestassem a capacidade de (a) formular questões que orientassem a resolução dos problemas propostos; (b) desenhar planos de ação para os resolver; (c) implementar os planos desenhados; (d) refletir criticamente sobre as ações desenvolvidas.

PENSAMENTO CRÍTICO

A literatura apresenta várias definições de pensamento crítico.

Para Ennis (1996, 2011) o pensamento crítico é um processo que tem por objetivo tomar decisões razoáveis sobre o que se acredita e faz, e que inclui pensamento plausível e reflexivo. A tomada de decisões, como consequência de pensamento responsável e hábil é defendida por Lipman (1988). Paul e Elder (2006) entendem-no como a arte de analisar e avaliar o pensamento, de modo a melhorá-lo. Willingham (2007) entende-o como sendo a capacidade para analisar diferentes perspetivas de uma questão, para aceitar novas evidências que podem contrariar as ideias iniciais, raciocinar desapassionadamente, tirar conclusões a partir de evidências e resolver problemas.

Para Vincent-Lancrin et al. (2019) o pensamento crítico “visa sobretudo avaliar a força e adequação de uma afirmação, teoria ou ideia, por meio de um processo de questionamento e adoção de uma perspetiva, que, por sua vez, pode resultar (ou não) numa nova afirmação ou teoria” (p. 59). Defendem que o pensamento crítico se organiza em quatro dimensões: questionamento, imaginação, ação e reflexão. Podendo o pensamento crítico cruzar-se com a criatividade, os autores esclarecem que enquanto esta pretende criar ideias e produtos inovadores, aquele tem por objetivo avaliá-los e julgá-los. Lucas, Claxton e Spencer (2013) indicam cinco hábitos mentais essenciais a um pensador criativo, como ser questionador, persistente, imaginativo, colaborativo e disciplinado, hábitos estes que se organizam também nas quatro dimensões apontadas para o pensamento crítico. Enquanto a criatividade valoriza mais a imaginação, visto esta ser necessária para a criação de várias e diferentes ideias, o pensamento crítico enfatiza o questionamento, essencial para se entender e decompor um problema. Dewey (1933) defendia que para pensar de modo reflexivo, criticamente, era necessário não julgar, mas questionar, a fim de determinar a natureza do problema em análise, antes de partir para a sua resolução.

Estas quatro dimensões do pensamento crítico não são sequenciais, mas cíclicas, na totalidade ou em parte. Aplicadas uma vez, a reflexão pode dar origem a nova ação ou a novo questionar, a imaginar e a agir e de novo a refletir. O recomeço pode acontecer sempre, até que se alcance um patamar de satisfação do resolvidor ou grupo de resolvidores. Há um paralelo grande com as fases do modelo de resolução de problemas de Pólya: compreender, planejar, implementar e avaliar, dada a estreita relação entre o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Questionamento

Nesta dimensão importa entender o problema apresentado, identificando o contexto, verificando

dados e condições, identificando lacunas ou aspetos imprecisos, perspetivando possíveis raciocínios, mas também “identificar possíveis limitações da solução, questionando algumas das premissas e interpretações subjacentes, mesmo quando os factos são precisos” (Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). O questionamento envolve a aquisição e verificação de conhecimentos, e a análise detalhada das componentes do problema. Younis (2018) apresenta algumas questões essenciais que o pensador crítico deve colocar para resolver os seus problemas: O quê? Quem? Como? Onde? Porquê?

Imaginação

Diretamente associada com a dimensão anterior, a imaginação vai permitir o surgimento de ideias, a exploração de alternativas, “identificar e avaliar alternativas, visões do mundo, teorias e premissas concorrentes, bem como considerar o problema segundo múltiplas perspetivas” (Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). Este processo avaliativo permite a identificação de pontos fortes e fracos dos aspetos avaliados.

Ação

Depois de questionar e imaginar é necessário agir para resolver o problema. Importa escolher um caminho “entre diferentes modos de olhar para o problema, e, portanto, o reconhecimento de possíveis complexidades” (Vincent-Lancrin, S. et al., 2019, p. 61). A construção de argumentação plausível que sustente as opções tomadas é aqui fundamental.

Reflexão

A dimensão reflexiva é essencial no pensamento crítico. A avaliação do percurso efetuado, a sua adequação à situação inicial, a correção das opções tomadas necessita ser realizada para se identificarem erros, debilidades e limitações. Um posicionamento reflexivo tornará o resolvidor mais disponível, de mente mais aberta para apreciar propostas diferentes, a sua originalidade, coerência e correção.

INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

Pretendendo-se contribuir para desenvolver o pensamento crítico de futuros professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, durante a frequência do 1.º ano do curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular (UC) de Didática da Matemática foi desenhada uma experiência: organizar parte da UC de modo a proporcionar-lhes vivenciarem situações que os confrontassem com as dimensões do pensamento crítico, tal como defendido por Vincent-Lancrin et al. (2019).

Participaram na experiência, realizada em 2020/2021, vinte e quatro futuros professores. Trabalharam em grupos de 3 ou 4 elementos, que eles próprios organizaram.

Para recolher os dados recorreu-se à observação participante, aos trabalhos escritos dos alunos e a um questionário final. Os trabalhos escritos foram de dois tipos: resolução das tarefas propostas e apreciação crítica de trabalhos. Pretendeu-se envolver ativamente os futuros professores e por isso foi-lhes proposto que fizessem auto e hetero avaliação. Cada grupo apreciou o seu trabalho e o trabalho de um dos outros grupos. Considerou-se que a apreciação do seu trabalho em comparação com o de outros poderia potenciar a sua capacidade de autoavaliação crítica.

Para a apreciação do trabalho escrito realizado por um outro grupo, os estudantes usaram os critérios e níveis de qualificação definidos e usados pela professora, seguindo as dimensões do pensamento crítico. Os trabalhos foram distribuídos aleatoriamente. Por exemplo, em relação ao critério questionamento foram consideradas três componentes: formulação de questões, conexões e recolha de informação. Na componente formulação de questões (Younis, 2018), foram definidos quatro níveis: Nível A - O grupo formula questões muito pertinentes para a resolução do problema; Nível B - O grupo formula algumas questões pertinentes para a resolução do problema; Nível C - O grupo formula questões não pertinentes para a resolução do problema; Nível D - O grupo não formula questões.

Nota-se que se pretendia avaliar tanto o processo de resolução, como o produto a apresentar. No entanto, pelo facto de se viver em pandemia de Sars-Cov2 e à necessidade de distanciamento, foi difícil acompanhar o processo de resolução.

As tarefas propostas focaram-se em três temas: Número, Geometria e Educação Financeira. Na Educação Financeira, de entre várias situações analisadas apresentou-se a seguinte tarefa. A sua

resolução foi iniciada numa aula de três horas e concluída em trabalho autónomo.

Tarefa

1. Organize a ementa para uma refeição de quatro pessoas (dois adultos e duas crianças de 6/7 anos), que deve incluir prato principal e sobremesa. Contabilize todos os ingredientes necessários à confeção da refeição.

Tem 3 € para efetuar todas as compras. Não inclua gastos com água, energia e trabalho. Apresente duas propostas de ementa, indicando os produtos, a quantidade respetiva e o custo.

2. Elabore um relatório onde explique as razões das suas escolhas e das quantidades consideradas.

O pedido de duas propostas de ementa prendeu-se com o facto de que se pretendia também apreciar a criatividade dos futuros professores, apesar desse aspeto não integrar o presente artigo.

ALGUNS RESULTADOS

A tarefa apresentada foi um desafio para os futuros professores. A sua primeira reação foi a de a considerarem impossível! A verba disponibilizada não era suficiente para comprar os ingredientes para a refeição. Sustentavam a sua opinião no preço da refeição individual na cantina da escola. Foi uma oportunidade para refletir sobre os diferentes aspetos a ter em conta para obter o valor da refeição na cantina. Não muito convencidos, iniciaram o trabalho.

Os grupos foram colocando muitas questões, que permitiram interligar diferentes assuntos, tais como aspetos de educação para a saúde, sustentabilidade, educação financeira e matemática. As questões de sustentabilidade surgiram quando alguns propuseram adquirir refeições pré-cozinhadas, defendendo que “são baratas e saborosas!”. Outros contrapuseram que “as embalagens são de plástico! Temos de comprar produtos da época e ao pé de nós!”. Concluíram que deviam obter informação fidedigna sobre as quantidades adequadas a uma alimentação saudável, bem como recolher os preços dos produtos. Procuraram informações em sítios da Direção Geral de Saúde, do Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, a Associação Portuguesa de Nutrição e de diferentes hipermercados.

Apresentam-se propostas de dois grupos.

Grupo 29

Proposta 1: Estufado de ervilhas + Bolo de laranja.

Custo: 1,13€ + 1,37€

Proposta 2: Empadão de grão-de-bico com frango + Mousse de chocolate. Custo: 2,47€ + 0,39€

As quantidades propostas foram baseadas nas indicações de um guia nutricional e a lista de produtos a adquirir seguiu uma receita culinária.

As opções de ementa também foram justificadas. Na Figura 1 apresenta-se a justificação apresentada para o prato principal da proposta 1 e na Figura 2 a justificação da sobremesa da proposta 2.

Refeição 1

Estufado de ervilhas com ovos escalfados

O porquê de termos escolhido esta receita?

Os legumes são o “tendão de Aquiles” da maioria das crianças contudo é importante para a sua saúde, que consumam estes produtos. Daí vem todo o desafio de incluímos os mesmos na sua rotina alimentar. O facto de optarmos por um estufado de ervilhas, para além de não ser uma refeição muito comum é bastante nutritiva*, quisemos elaborar esta receita como forma de passar um testemunho para que a vejam de forma prazerosa e não como um “frete” em ingerir legumes.

* As ervilhas fornecem energia e juventude graças à sua riqueza em fibra, hidratos e proteínas. O grande trunfo destas pequenas leguminosas está na sua riqueza em proteínas. Como todas as sementes, as ervilhas transbordam ácidos nucleicos, umas moléculas que atuam como rejuvenescedores naturais. As nossas próprias células necessitam destes ácidos para se reparar.



O grupo teve a preocupação de justificar o valor nutricional dos legumes escolhidos. O mesmo fizeram para a sobremesa! Uma mousse de chocolate feita com aquafaba

Refeição 2

Mousse de Chocolate

O porquê de termos escolhido esta receita?

O grande objetivo desta receita é o reaproveitamento. Tendo por base esta ideologia focamo-nos no aproveitamento da água de cozedura do grão de bico (Aquafaba*). Sendo esta uma prática comum no nosso dia a dia acreditamos que existem muitas pessoas que não têm esse conhecimento, desta forma, pretendemos dar a conhecer de maneira a aproveitar a aquafaba.

Quem é que não adora mousse de chocolate!? Pois bem, esta sobremesa passa por uma versão mais vantajosa para a nossa saúde, uma vez que são apenas utilizados dois ingredientes que permitem qualquer pessoa saborear.

*O QUE É AQUAFABA?

Aquafaba, vem do latim aqua (água) + faba (feijão ou grão) = Água de cozer o grão (há quem diga que também funciona para outras leguminosas). Nada mais é que aquela água que vem nas latas do grão e/ou a água que fica na panela depois do grão-de-bico estar cozido. Esta descoberta foi feita pelo Joël Roessel em 2014 (um tenor, vegano e apaixonado por culinária), onde em experiências de gastronomia molecular. Ele descobriu que era possível fazer espuma com consistência de "claras em castelo" após bater por alguns minutos a água que resultava do cozimento do grão-de-bico. Assim, mais tarde em 2015 Goose Wohlt, publicou a primeira receita de merengue vegano através da aquafaba.



Figura 2. Justificação do Grupo 29 para a sobremesa da Proposta 2

Atendendo às dimensões do pensamento crítico o grupo revelou muito bom nível de questionamento (nível A), tendo formulado questões pertinentes para a resolução do problema (Dewey, 1933; Younis, 2018), como as seguintes: Quem nos pode ajudar?, O que queremos realmente procurar? Onde recolher informação sobre preços? Que quantidades são adequadas [para uma alimentação saudável]? Como sabemos que produtos combinar? Por que fizemos estas opções: devemos manter os ingredientes base – poupar/reaproveitar? Devemos utilizar a totalidade dos produtos comprados?

Estabeleceram autonomamente conexões entre os diferentes conceitos envolvidos e recolheram informação necessária e pertinente. Foi original nas propostas apresentadas (mousse de chocolate com aquafaba) e concretizou-as com muita qualidade (Ennis, 2011; Lipman, 1988). Refletiu sobre as propostas, tendo justificado as opções tomadas (Vincent-Lacrin et al., 2019), sem, no entanto, refletir o suficiente sobre as propostas de sobremesa. Como estas duas propostas incluíam doce, não ficou claro se esta é uma opção usual, se houve a preocupação estética das propostas, e/ou se foram apenas condicionados pelo custo. Revelou-se muito receptivo às críticas fundamentadas dos colegas e da professora, um aspeto essencial do pensador crítico.

Grupo 21

Proposta 1: Arroz com salsichas, cogumelos, cenoura e ervilhas + Mousse de chocolate + Sumo de laranja natural

Custo: 1,76€ + 0,77€ + 0,38€

Proposta 2: Pernas de frango com batata-doce + leite-creme

Custo: 2,57€ + 0,32€

As opções de ementa também foram justificadas.

Inicialmente, tentámos fazer diferentes combinações de ementas, mas ultrapassávamos sempre o valor previsto para cada proposta. Para a primeira proposta, experimentámos, para prato principal, a confeção de arroz com atum, mas o valor do atum, ultrapassava o esperado. Desta forma, tivemos de alterar e surgiu-nos a ideia de fazermos arroz com salsichas e cogumelos [...] Ao pesquisarmos as várias hipóteses para sobremesa, notámos que ficaria mais caro comprar fruta do que preparar uma mousse de chocolate [...] Visto que, ainda nos sobrava dinheiro surgiu-nos a ideia de incluir uma bebida na refeição, optando por preparar sumo de laranja natural, incluindo apenas a compra das laranjas, pois a água utilizada na receita não se inclui nos gastos. Tendo estimado os gastos totais até ao momento, verificámos que sobrava dinheiro e decidimos desta forma incluir legumes (ervilhas e cenoura) ao prato principal para tornar a refeição mais equilibrada e completa. [...] (Relatório do Grupo 21)

A explicação do Grupo 21 mostra que o processo não foi linear: depois de decidida a sobremesa e contabilizados os gastos decidiram-se por um sumo e depois ainda voltaram ao prato principal. Este relato mostra o percurso efetuado. A reflexão crítica permite voltar à ação, para obter uma melhor solução para o problema inicial. O mesmo aconteceu na proposta 2. Houve reflexão durante todo o processo de construção da ementa.

Para a segunda proposta, escolhemos para prato principal coxas de frango acompanhadas com batata-doce. Decidimos escolher este prato, um pouco mais elaborado, para mostrar que é possível concretizá-lo com apenas 3 euros. [...] Ao fim de escolhido o prato, verificámos que, este ficava por 2,54€. Desta forma, pensámos que, já não teríamos dinheiro suficiente para uma sobremesa, mas, no fim de várias pesquisas, verificámos que ainda era possível adicionar como sobremesa leite-creme. A embalagem custava 0,29€ e continha quatro pacotes de preparação. Sendo que apenas necessitávamos de um para as quatro pessoas, um pacote apenas ficou por 0,07€. Para a preparação do leite-creme tivemos de adicionar ainda leite e açúcar, nas quantidades referidas na embalagem. No final de escolhido o prato principal e a sobremesa, verificámos que, ainda nos sobrava algum dinheiro e decidimos adicionar ao prato principal orégãos para o tempero do frango. (Relatório do Grupo 21)

Apesar destas propostas usarem legumes, a grande maioria das propostas baseou-se em pratos de carne! As leguminosas secas ainda estão muito afastadas das opções destes futuros professores. Questionados sobre isso, referiam “nem me lembrei!”. Também a base de cálculo usada foi a dos folhetos de supermercado, de fácil acesso, mas que parece revelar um padrão de compra: aquisição de produtos embalados nas grandes superfícies! Cenouras, espinafres, cebola, alho e muitos outros, podem ser adquiridos a granel.

Fala-se na necessidade de diminuir o consumo de plásticos.

Estamos todos de acordo!

Mas quando esse tema é colateral, revelamos a verdadeira essência dos nossos hábitos. Nem pensamos nisso. É esta necessidade de reflexão sobre os nossos próprios comportamentos que é essencial. O desenvolvimento do pensamento crítico é crucial.

Também a opção por sobremesas doces foi uma constante. Há tantos anos que se discute a alimentação saudável e a necessidade de redução de açúcar na alimentação de crianças e adultos e no entanto, perante uma tarefa simples, ainda não se manifesta a interiorização de boas práticas. Com esta proposta pretendia-se conectar a matemática, grandezas e medida, com um problema do dia a dia de cada cidadão!

Relativamente às sobremesas os futuros professores revelaram-se pouco reflexivos, parecendo terem ficado pressionados pelos cálculos.

Atendendo às dimensões do pensamento crítico o grupo revelou bom nível (nível B) de questionamento, tendo colocado questões adequadas para a resolução do problema (Dewey, 1933), estabelecido conexões entre diferentes conceitos envolvidos e recolhido informação necessária. Foi imaginativo nas decisões tomadas e concretizou-as com qualidade (Ennis, 2011; Lipman, 1988). Refletiu sobre as propostas elaboradas, o que permitiu a sua reformulação e melhoramento (Paul & Elder, 2006; Willingham, 2007), o que evidenciou a existência de microciclos de ação e reflexão, no seio das dimensões do pensamento crítico.

Apreciação dos futuros professores à tarefa proposta

No final da experiência os participantes foram questionados anonimamente, sobre alguns aspetos: tarefa, seu contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico e sobre a dinâmica da avaliação. Foram unânimes na apreciação positiva que fizeram da tarefa proposta, pelo desafio que colocava e por, inicialmente, lhes parecer “impossível”.

A tarefa que mais gostei de elaborar foi a de educação financeira, pois fez-me olhar de uma forma diferente para a gestão de refeições e das potencialidades que se pode ter com um custo “tão baixo”.

Devido ao facto de tratar um tema que nunca tinha estudado antes e que, por isso, se revelou interessante e, principalmente, útil.

Consideraram também que a tarefa contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico pela oportunidade de questionarem, imaginarem, agirem e refletirem.

Porque a sua realização exigiu de nós uma maior capacidade para pensar e refletir sobre vários aspetos e, partindo das nossas conclusões, fazemos as nossas próprias escolhas.

Com 3€ nunca imaginamos que daria para fazer uma refeição de um agregado familiar de 4 pessoas, por isso acho que esta tarefa deu para conseguirmos pensar criticamente e escolher quais os ingredientes que poderia utilizar.

Porque tivemos de pensar criticamente se o que estávamos a fazer fazia sentido, ou não.

Relativamente à dinâmica de avaliação criada também concordaram com a opção, que lhes permitiu conhecer desde início os critérios de avaliação usados, vivenciar a realidade da avaliação e, essencialmente, usar a experiência para uma autorreflexão e melhoria do seu trabalho.

Penso que ao apontar os erros das outras colegas, consigo identificar os erros no meu trabalho para depois poder melhorar.

A meu ver é bom ter esta possibilidade para percebermos de perto como somos avaliados e como avaliar futuramente.

Achei pertinente pois assim conseguimos refletir sobre o nosso trabalho desenvolvido e o das colegas.

CONCLUSÕES

Em retrospectiva, pode dizer-se que a tarefa proposta foi bem recebida pelos participantes, concretizada adequadamente e atingido o objetivo pretendido, de contribuir para o desenvolvimento de dimensões do seu pensamento crítico, principalmente no que se refere ao questionamento, imaginação e ação (Vincent-Lancrin et al., 2019, Younis, 2018). No entanto, os futuros professores nem sempre se revelaram suficientemente reflexivos e críticos sobre as ações que desenvolveram. Era expectável que, devido a temas já abordados na licenciatura, na UC de Educação para a Saúde, tomassem decisões (Lipman, 1988) mais saudáveis, relativamente à sobremesa.

A fim de que possa organizar-se reflexão partilhada em grande grupo, sobre aspetos suscitados pelas propostas, é necessário agregar mais tempo à tarefa. Apesar da concretização da heteroavaliação, cada grupo apenas conheceu a proposta de um outro grupo, o que limitou o acesso a assuntos, de outras áreas, trazidos por algumas propostas.

A experiência realizada, de organizar localmente parte de uma UC de Didática da Matemática destinada à formação de futuros educadores e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, com foco no pensamento crítico, foi muito gratificante. Primeiro, pelo desafio de organizar tarefas que potenciassem pensamento crítico de futuros professores, bem como de definir critérios e níveis de avaliação; segundo, pelas possibilidades de pensar a organização local da UC; terceiro, por contribuir para autorreflexão e pensamento crítico da professora; quarto, pelo envolvimento manifestado pelos participantes; e quinto, por ser a semente para a organização global de toda a UC. O caminho é longo, mas o primeiro passo foi concretizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, University of Illinois. http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_001.pdf
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Fonseca, L., & Arezes, S. (2017). *A didactic proposal to develop critical thinking in mathematics: the*

case of Tomás. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 37-48. <https://etenjournal.com/2020/02/07/a-didactic-proposal-to-develop-critical-thinking-in-mathematics-the-case-of-tomas/>

- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessment. OECD Education Working Paper No. 86. <https://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- OCDE (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. EDU working paper no. 41. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en)
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical thinking. Concepts and tools.* Foundation for critical thinking. <http://www.criticalthinking.org>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical thinking: What it means in School, Educational research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Willingham, D. (2007). Critical thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-19.
- Younis, M. (2018). Critical Thinking magnificence in Teaching Reading Comprehension. *Teacher Education Curriculum Studies*, 3, 4, 39-45.

Lectura y escritura en la universidad en tiempos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)

Amelia M. Zerillo

Universidad Nacional de La Matanza

Ana M. Bidiña

Universidad Nacional de La Matanza

Nora A. Carra

Universidad Nacional de La Matanza

María Fernanda Espelta

Universidad Nacional de La Matanza

Liliana Luppi

Universidad Nacional de La Matanza

Nora Smael

Universidad Nacional de La Matanza

Cecilia Chazarreta

Universidad Nacional de La Matanza

RESUMEN

La lectura y la escritura en la Universidad constituyen procesos que requieren ser enseñados explícitamente en la educación superior en cumplimiento de los fines epistemológicos y humanísticos que persigue. Su enseñanza es un compromiso de la comunidad académica que debe propender a la transmisión de la cultura letrada aún en las situaciones más adversas. El “Aislamiento social preventivo y obligatorio”, con sus entornos virtuales y multimodales, puso a prueba las prácticas letradas tradicionales. ¿Qué pasó con ellas en esta instancia obligada de alfabetización tecnológica para estudiantes y docentes? ¿Se pudo cumplir con ese proceso pedagógico? La tecnología y los nuevos modos de leer y escribir, ¿ayudaron al proceso de apropiación de las prácticas letradas? ¿Las mejoraron? ¿O subsistieron las dificultades ya conocidas? Este artículo da cuenta de la investigación realizada en la Universidad Nacional de La Matanza sobre la base de encuestas no probabilísticas que fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente en aquellos casos que ameritaba una descripción más profunda. La población investigada estuvo compuesta por 2066 estudiantes y 246 profesores de distintas carreras de la Universidad. Los resultados muestran diferencias al interior de las disciplinas y algunos interesantes beneficios de la virtualidad.

Palavras chave: *Alfabetización académica. Prácticas letradas. Multimodalidad*

ABSTRACT

Reading and writing at the University are processes that need to be explicitly taught in higher education in fulfillment of the epistemological and humanistic purposes it pursues. His teaching is a commitment of the academic community that must tend to the transmission of the literate culture even in the most adverse situations. “Preventive and compulsory social isolation”, with its virtual and multimodal environments, put traditional legal practices to the test. What happened to them in this compulsory instance of technological literacy for students and teachers? Could this pedagogical process be fulfilled? Technology and new ways of reading and writing, did they help the process of appropriation of legal practices? Did they improve? Or did the already known difficulties persist? This article reports on the research carried out at the National University of La Matanza on the basis of non-probabilistic surveys that were analyzed quantitatively and qualitatively in those cases that merited a more in-depth description. The investigated population consisted of 2,066

students and 246 professors from different careers at the University. The results show differences within the disciplines and some interesting benefits of virtuality.

Key words: *Academic literacy. Literate practices. Multimodality*

INTRODUCCIÓN

La virtualización en la Universidad presenta nuevos desafíos para la alfabetización académica, en la que la multimodalidad tiene un rol protagónico; y la lectura y la escritura requieren espacios de interpretación y producción críticas, contextualizados y en estrecha relación con las disciplinas.

La escritura en la universidad como proceso sociocultural, interactivo con el contexto de producción, varía según las culturas institucionales, y pone de manifiesto su carácter contingente, histórico, institucional e ideológico. Asimismo, la enseñanza de la escritura de acuerdo con los usos discursivos de cada campo del saber obliga a la enseñanza explícita los géneros académicos, especializados y profesionales en la educación superior (Parodi, 2008) (Carlino y Padilla, 2010).

La lectura, por su parte, desde una perspectiva psicosociolingüística discursiva (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 1999) tiene entre sus postulados la construcción del significado textual a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto (Roseblat, 1994) social e histórico, lo que implica tener en cuenta también las relaciones de poder que lo atraviesan. (Cassany, 2006)

Durante la lectura y escritura en pantalla es necesario además reconocer la incidencia de las nuevas tecnologías en las configuraciones modales que afectan la producción de textos y la lectura: el carácter visual de la escritura en pantalla; el lugar dominante de la imagen descentra el predominio de la palabra (Jewitt, 2005) (Casany, 2006); los hipertextos que rompen con la linealidad del texto; las interpretaciones que varían según los lectores (Magadán, 2012) (Jewitt, 2005).

La enseñanza de estas prácticas, en la presencialidad y en la virtualidad, tienen fines epistemológicos y humanísticos que exceden a las disciplinas en tanto es *en la lengua y en el discurso* que el futuro egresado universitario construye su identidad profesional y social (Fairclough, 1992; Foucault, 1999). En este sentido, la transmisión de la cultura letrada que hace al desempeño del estudiante y a la competencia retórica del futuro experto constituye una responsabilidad esencial de la comunidad académica.

El “Aislamiento social preventivo y obligatorio” del año 2020 puso a prueba la educación y las prácticas letradas vinculadas a los documentos escritos. El encierro y los recursos tecnológicos provistos por las universidades hicieron de la ocasión el momento propicio para investigar tanto el grado de presencia e importancia de esas modalidades tradicionales en los procesos de enseñanza aprendizaje, como así también la incidencia de las nuevas tecnologías (TIC) en el mejoramiento de los hábitos específicos de la cultura escrita y el compromiso de los docentes de las distintas disciplinas en el desarrollo de estos últimos.

En esta investigación partimos de los datos obtenidos respecto de las prácticas letradas de los estudiantes de nuestra universidad (Bidiña y Zerillo, 2013, 2018) y también de otras comunidades académicas. Las mismas se caracterizan por una serie de rasgos: escasa comprensión lectora, dificultad para apropiarse del vocabulario disciplinar, escasa producción personal y crítica (Carlino 2005, 2007; di Stefano y Pereira, 2001); falta de preocupación por el desarrollo cognitivo y comunicativo, falta de conocimiento de los géneros académicos escritos y orales (Navarro, 2018).

METODOLOGÍA

Para responder los interrogantes planteados se realizaron encuestas no probabilísticas a estudiantes y docentes de los distintos departamentos y áreas académicas de la Universidad Nacional de La Matanza sobre la base de dos formularios autoadministrados y en línea (Microsoft Forms). La distribución se realizó mediante la técnica de “bola de nieve”. El diseño de la encuesta presentó preguntas de opción múltiple y otras de respuesta abierta que buscaban relevar información de tipo cualitativo. Para el análisis de los datos, se combinó el análisis cuantitativo con el análisis discursivo de los enunciados de los informantes en busca de representaciones sociales sobre las prácticas investigadas.

Participaron de la muestra 2066 estudiantes¹ y 246 profesores de distintas carreras de la Universidad. La mayoría de los estudiantes no solo habían realizado el curso de ingreso a la UNLaM, sino que tenían cierta experiencia en la Universidad y pertenecían a una edad (entre 20-30 años) que lleva a

considerarlos *nativos digitales*.

El área disciplinar más representada por los docentes que accedieron a la encuesta fue la correspondiente a Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación; las menos representadas fueron Ciencias Tecnológicas y Exactas y Naturales. La mayoría de los docentes encuestados como en el caso de los estudiantes¹ son mujeres; tienen más de 40 años y corresponden a una generación considerada *inmigrante tecnológica* (Prensky, 2001), no se educaron leyendo pantallas, y según afirman, el 52% se encuentra en proceso de apropiación de las nuevas prácticas digitales. En el grupo, solo un 23 % se caracterizó como sujeto experimentado y conocedor de los recursos tecnológicos.

RESULTADOS

Respecto del grado de presencia de documentos escritos en las clases, actividades y materiales bibliográficos, los estudiantes manifestaron notables diferencias. Un primer grupo afirmó que los docentes se manejaron con documentos escritos en un 61 %. Un segundo grupo que usaron materiales escrito entre el 26 % y 60 %. Y un último grupo, que se usaron menos de un 25% de documentos escritos. Estos datos fueron confirmados por los docentes, que reconocieron haber empleado documentos escritos hasta en un 72,30 % en las clases, en 63,20 % para las comunicaciones interpersonales y en un porcentaje que llega hasta el 83,60 % en las actividades y correcciones. De ambos grupos, se infiere que los materiales restantes tuvieron otros formatos: audios, videoconferencias o textos con imágenes tipo PowerPoint. Se deduce también, en la diferencia observada entre los estudiantes, que la variable disciplinar pudo tener incidencias importantes en los recursos utilizados por los docentes en el proceso pedagógico.

Con respecto a los recursos empleados en la educación virtual, el 70% de los y las estudiantes le brindó mayor importancia a los videos e imágenes de PowerPoint que a los audios y los textos escritos. A los escritos, el 63% le otorgó mediana importancia y los combinaron con imágenes para terminar de comprender los contenidos. Los datos conducen a pensar que mientras los docentes producen escritos para la enseñanza, los estudiantes - cuando pueden- tienden a leer imágenes u observar videos para entender.

En cuanto a la calidad de lectura y la escritura mediada por los recursos tecnológicos, se observó que subsistieron allí los mismos problemas que en las prácticas tradicionales y hubo pocas mejoras de las que hablaremos más adelante. Lo que surgió como evidente fue una jerarquización diferente de los conflictos habituales. En el caso de la lectura de escritos digitalizados, los estudiantes señalaron como elementos preocupantes más la extensión del texto (sobre todo en las materias más discursivas, 33 %) y la falta de atractivo del texto (20 %), que la comprensión de las ideas (19 %) y el vocabulario (10%).

Respecto de estos documentos que presentaban dificultades, los docentes afirmaron que en un 63% debieron reformular o explicar sus escritos con otro tipo de archivo (audio o video). La reformulación muestra que, el espacio virtual capaz de nutrirse de todo tipo de información incidió poco aprovechado, los más destacados en esto fueron los estudiantes de Ingeniería. Un 37,50% justificó las reformulaciones o videos aduciendo que “los estudiantes no comprendían los conceptos o el vocabulario empleado”; un 38,82%, entre los que se encuentran un gran número de profesores de Derecho y Ciencias Económicas, fundamentaron sus reformulaciones en dos premisas:

1) algunas ciencias necesitan más que otras ser explicadas oralmente y no leídas; 2) los estudiantes carecen de autonomía. Sólo en último lugar, las reformulaciones obedecieron a cuestiones de extensión o problemas de redacción que influyeran en el atractivo de los textos. En las carreras de Ingeniería y Arquitectura no hubo necesidades de reformular porque las materias, según sus testimonios, son prácticas y se manejan con otro tipo de representaciones conceptuales.

Entre las mejoras que ofreció la tecnología a las prácticas letradas, ambos actores consideraron la facilidad de resolución de los escritos grupales a través de las wikis, vía comentarios y posts escritos en el chat. Sin embargo, en estos trabajos de composición, el recurso preferido de los estudiantes para trabajar con los compañeros fue la aplicación WhatsApp, elegida por el 66% de los estudiantes encuestados. Este uso parecería indicar que la mayoría de los estudiantes prefieren verbalizar las

1 En este artículo usamos el masculino genérico. A menos que se mencione “estudiantes hombres” o “estudiantes mujeres”, el genérico masculino o el neutro está haciendo alusión a ambos géneros en este documento. Lo mismo sucede con “los docentes” y “los alumnos”. Usamos también la distinción genérica las/los estudiantes como variante de visibilización del género femenino. Pero los efectos de no ser redundantes alternamos entre las opciones que acabamos de delimitar

correcciones y las aportaciones en base a un texto compartido y no preguntar, comentar o corregir en forma escrita. Observamos en esta práctica un segundo desplazamiento de la escritura a la oralidad que comienza a testimoniar dos modos diferentes de acercarse a la cultura escrita. Mientras en la práctica, los docentes intervienen los textos de los estudiantes con comentarios o recursos escritos en Word, los estudiantes intervienen y accionan sobre el texto dialogando, hablando.

Entre las dificultades que se reiteraron al escribir sobresalió con el 38% “las ideas a incluir y desarrollar en el escrito”. El segundo lugar fue la hoja en blanco, el “no saber por dónde comenzar”, con un 25%. El tercer lugar lo ocupó con el 19% de las respuestas, “la organización y conexión de los párrafos”. En menor medida, señalaron la ortografía, la construcción de oraciones y el vocabulario. A este respecto, los docentes destacaron que los textos de los estudiantes no respondían a la consigna dada, se iban de tema y que sintetizaban a la hora de desarrollar (Humanidades), que desarrollaban cuando debían ser concisos (Ingeniería, Derecho, Economía); y presentaban además problemas que dificultaban la lectura, más allá de la copia y la falta de originalidad. Fueron pocos los estudiantes y docentes que advirtieron en estas contrariedades que el problema de fondo sigue siendo la comprensión de las fuentes de información y de las consignas de trabajo.

La naturaleza de estos problemas se opone a las acciones de los docentes al proponer un trabajo escrito. En un 56,50% los docentes encuestados recomendaron normativa de presentación; explicaron el género solicitado en un 54,88%; señalaron los conceptos que no podían faltar en el trabajo en un 51,63%; brindaron indicaciones sobre cómo responder preguntas, el 50,81%; e incluyeron pautas de autoobservación de los trabajos a entregar, en un 36,18%. Indicaron la extensión de las líneas, el 31,30%; qué teorías deben incluir el 30,08%; normativa de escritura el 23,98%. En menor medida sugirieron aplicaciones de corrección ortográfica y estilística, el 7,72%; y aplicación de la RAE para revisión de textos, el 4,88%.

En esto, los docentes de todas las áreas disciplinares coincidieron. Son profesores atentos a las prácticas de la cultura escrita, dedican tiempo a la corrección -a excepción de los docentes de Ciencias Tecnológicas, Exactas, Económicas y Jurídicas (que manifiestan no solicitar trabajos de escritura y manejarse con formularios, ejercicios de selección múltiple y otros recursos)- pero no consideran la escritura como proceso y apenas muestran preocupación por el desarrollo del hábito. Los más comprometidos con las prácticas de la cultura escrita son los profesores de Humanidades y Ciencias Sociales que, según sus propias justificaciones, están interesados en una formación académica que necesariamente incluye otros aspectos además de la apropiación de contenidos y las prácticas específicas de las disciplinas.

CONCLUSIONES

De los datos presentados, se obtuvieron interesantes conclusiones respecto de los interrogantes planteados en la investigación y, en particular, sobre las prácticas letradas al interior de las disciplinas:

1) El grado de presencia de textos escritos en el proceso de enseñanza aprendizaje aún en tiempos de la videoconferencia y la virtualidad es alto. Esa modalidad siguió siendo la preferida por los docentes para desarrollar aquellas actividades que requieren de tiempo, distancia y objetivación. En las instancias de interacción, la cultura oral fue dominante. Sin embargo, el hecho de que en la mayoría de los casos los estudiantes prefirieran imágenes y videos, muestra, por un lado, la predominancia de otro tipo de representaciones de la discursividad; por el otro, la necesidad de formación en lectura de imágenes (porque hay que decirlo, aun viendo imágenes y videos no siempre alcanzan la comprensión necesaria de los materiales bibliográficos).

2) Con respecto a la lectura en sí, las prácticas muestran una diferencia de percepción entre docentes y estudiantes. Mientras para los estudiantes, las dificultades de la lectura, en este caso en pantalla, parecen estar centradas en los aspectos externos de los textos, en la extensión y el atractivo, para los docentes, tienen que ver con problemas de comprensión que vienen de hace muchos años y sobre los que poco pueden hacer.

Los docentes no vinculan la falta de comprensión lectora con el desconocimiento de los géneros académicos ni con la necesidad de afianzar en el aula los hábitos de la cultura letrada. Por otra parte, un alto número de docentes naturaliza los problemas de comprensión al interior de su disciplina y deja de lado el desarrollo de las competencias lectoras.

A nuestro entender la dificultad en la lectura está en relación directa con las exigencias de brevedad y atractivo, que impiden la entrada al texto. Conjeturamos que los estudiantes, no solo por el tiem-

po que deben pasar frente a la pantalla, quieren leer un texto como si leyeran un cuento o las redes sociales, géneros con los que están más familiarizados y que permiten construir con prontitud una imagen mental del texto a leer. En este aspecto los docentes tenemos una gran responsabilidad.

3) Con respecto a la escritura, es claro que sigue teniendo un valor epistémico para los docentes, pero los estudiantes no solo desconocen la importancia del proceso de escritura, sino la trascendencia que tiene en su formación profesional. De este modo, los estudiantes -urgidos por el interés-, escriben instrumentalmente para aprobar y no para aprender o construir conocimiento. También en este tema notamos variantes significativas.

En las disciplinas más analíticas, los estudiantes planifican, buscan comprender la consigna y hacen uso de variadas estrategias, entre ellas, buscan información para ampliar los materiales que tienen (Ingeniería, Económicas); los más discursivos buscan modelos y hacen uso de internet y diccionarios para procesar los extensos materiales de los que disponen (Sociales, Derecho, Salud). Para la producción científica y una escritura eficiente, los docentes necesitan incentivar la integración de estas acciones.

4) Con respecto a la incidencia de las TIC, entre los beneficios que los entornos virtuales proveyeron a las prácticas letradas están el rápido acceso a fuentes de consulta e información; la mejora en el seguimiento de las prácticas de escritura de cada alumno, los dispositivos de corrección digitales y la facilidad para el trabajo de escritura grupal. Para un grupo amplio de profesores, gracias a la tecnología los estudiantes accedieron a más textos, leyeron y escribieron más y mejor.

5) En cuanto a las prácticas letradas en las distintas disciplinas, presentan notables diferencias. En aquellas disciplinas menos discursivas, más analíticas y que tienden a trabajar con otros sistemas de representación simbólica, la lectura y la escritura de documentos escritos no ocupa un lugar central, aunque los usen. Sin embargo, los testimonios dejan entrever problemas de lectura y escritura toda vez que, fuera de los ejercicios de selección múltiple o de completamiento de formularios, los docentes afirman que los estudiantes no resuelven los trabajos prácticos del modo en que ellos esperan y de los cuales no siempre informan en la medida que los estudiantes necesitarían.

Para terminar, como docentes preocupadas por la formación de universitarios integrales, reflexivos, críticos y con conciencia social (Ley N°24.521, CRES, 2018), encontramos como preocupante que la formación intelectual del estudiante universitario como lector o escritor no sea un objetivo compartido. En algunas disciplinas se lee y se escribe poco. Algunas de ellas son las que plantean con más frecuencia problemas de desarrollo conceptual, mal uso del vocabulario y desconocimiento de las normas.

En esta encrucijada provocada por la virtualidad, es válido continuar planteándose de qué modo se resuelven los problemas de vocabulario y de adecuación a la consigna, cómo se logra que un alumno no sintetice cuando el docente le solicita que desarrolle, y preguntar más enfáticamente si es posible que los estudiantes desarrollen ideas sin lecturas y sin competencias lingüísticas y discursivas.

Las teorías cognitivas y la lingüística (Giroux, 1990) entienden que el alumno solo puede apropiarse del vocabulario disciplinar y desarrollar su aparato conceptual leyendo textos escritos, cumpliendo con las estrategias de apropiación diseñadas por los docentes de modo sistemático y fortaleciendo los hábitos de la cultura letrada en todas las materias. Los alumnos no aprehenden vocabulario ni desarrollan procesos de pensamiento solo exponiéndose a las transposiciones didácticas de gráficas, figuras o ejercicios de selección. Esto tiene que ver con una cultura disciplinar que lleva a entender que la lectura y la escritura en esas carreras no es necesaria.

En casi todas estas comunidades o tribus académicas, el desafío incluye no solo la aceptación de la idea de que los docentes son parte comprometida y crucial en los procesos de construcción de sujetos lectores y productores de carácter especializado sino también la asunción del rol docente como intelectual transformador. Sin duda, en todos los casos se impone la necesidad de una alfabetización académica que permita entender que la lectura y la escritura, como mencionamos al principio de este artículo, tiene una función fundamental en la producción de una identidad profesional, social y personal exitosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

----- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones

complementarias y transitorias. Buenos Aires: Argentina.

- Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). Córdoba, Argentina.
- Bidiña, A., Luppi, L. y Smael, N. (2016). Lectura académica mediada por las TIC. En Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 26 de octubre de 2016.
- Bidiña, A., Zerillo, A. et al. (2013) La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. Universidad de La Matanza. 2013.
- di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. En *Textos en contextos: Leer y escribir en la universidad*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.
- Fairclough, N. (1992). *Discurso y cambio social Traducción María Sofía Vasallo*. Ficha para la cátedra de Sociolingüística, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1999. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Magadán, C (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. México: Cengage Learning. En: Márquez, A (2017) *La escritura en contextos electrónicos: reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción*. *Traslaciones*. Vol 4. N° 8.
- Navarro, F. (2018). *Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas*. En: F. Navarro y G. Aparicio (eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, en https://www.researchgate.net/publication/323694320_Didactica_basada_e_n_generos_discursivos_para_la_lectura_escritura_y_oralidad_disciplinares
- Cassany, D. (2006). *Navegando con timón crítico*. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 219-233). Barcelona: Anagrama.
- Jewitt, C. (2005) *Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, N°3. Universidad de Londres, Reino Unido. pp. 315–331.
- Jewitt, C. (2009). *Different approaches to multimodality*. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, (pp. 28-39). Nueva York: Routledge.
- Magadán, C. (2012). *Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas*. *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2007). *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio*, en *Revista Signos*. vol.40, no.63.
- Parodi, G. (2015). *Más allá de las palabras: Exploración de rasgos multisemióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010*, en Parodi, G. y G. Burdiles (Ed.) *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Roseblat, L. (1994). *The transactional theory of Reading and writing*, en R. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1057-1091
- van Dijk y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Padilla, C. y P. Carlino (2010) *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*, en *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, G. Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel. pp. 153- 182.

Relação com a língua: Objetos, relação pessoal e mudanças

Luís Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
CI&DEI

Ana Rita Botequim

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Carolina Marques

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Cláudia Elias

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Márcia Gomes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Sofia Marques

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Teresa Nogueira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

A noção de “relação com...”, para além do indivíduo, implica o objeto, as diferentes relações pessoais que podem ser estabelecidas e pode também colocar em foco o sistema de relações que o indivíduo vai estabelecendo, constituindo-o como pessoa ao longo do tempo. O objetivo do estudo que se apresenta é caracterizar o percurso de relação com a língua de um grupo de formandas, que se encontra a terminar a formação em ensino do Português. Para alcançar esse objetivo, os participantes redigiram um relato autobiográfico acerca da sua relação pessoal com a língua. A análise dos relatos incidiu nas entidades linguísticas que são constituídas como objetos, nas relações estabelecidas e nas mudanças que são expressas, considerando também os fatores dessas mudanças. Os resultados revelam que a língua se desdobra noutras entidades mais específicas para o estabelecimento da relação. Revelam também que as relações pessoais apresentam uma orientação positiva ou negativa. As mudanças ao longo do percurso vão no sentido do reforço da orientação positiva, para o que contribuem fatores centrados no professor, no contexto familiar, em obras encontradas no percurso e também no próprio indivíduo. As implicações estão relacionadas com o potencial da consciência da relação com a língua (do indivíduo e dos outros) para compreender a relação dos próprios alunos e para colocar em prática estratégias que promovam a orientação desta relação no sentido positivo.

Palavras chave: *Relação com a língua, formação de professores, relato autobiográfico*

ABSTRACT

The notion of “relation with...”, in addition to the individual, implies the object, the different personal relations that can be established, and can also focus on the system of relations that the individual establishes, constituting him/her as a person over time. The aim of this study is to characterize the relationship with language of a group of students who are finishing their training in Portuguese teaching. To achieve this goal, participants wrote an autobiographical recount of their personal relationship with language. The analysis focused on the linguistic entities that emerge as objects, on the relations established and on the changes that are expressed, also taking into consideration the factors of these changes. The results revealed that language unfolds into more

specific entities under the scope of the relationship. They also revealed that personal relationships can have a positive or negative orientation. The direction of change over time goes in line with the positive orientation reinforcement, to which contribute factors centred on the teacher, the family context, some literary works, as well as on the individual him/herself. The implications relate to the potential of the consciousness of one's and others' relationship with language to understand the relationship of the students themselves and to put in place strategies that redirect the orientation of this relationship in a positive direction.

Key words: *Relationship with language, teacher training, autobiographical recount*

INTRODUÇÃO

Porventura, o aspeto que emerge, de forma mais saliente, quando pensamos na língua é a sua dimensão comunicativa, ou seja, o facto de nos permitir estabelecer a relação com os outros. Esta dimensão está omnipresente no nosso quotidiano de uma forma pervasiva, mas quase invisível. Na verdade, quando pensamos na comunicação com os outros, pensamos sobretudo nas suas reações ou nas nossas próprias, mas não tanto na língua que a possibilitou. A língua preenche esse espaço até aos outros, sem que, quase nunca, se repare nela (Christie, 2005).

Contudo, a língua também se pode constituir como o termo, o outro polo das relações que estabelecemos. Tomada nesta condição, não são apenas as suas propriedades que podem ser evidenciadas, trazidas à consciência, mas também a pluralidade de relações que podem ser estabelecidas. Por sua vez, esse conhecimento focado na língua e a consciência das relações com ela já estabelecidas ou suscetíveis de serem estabelecidas podem apresentar potencialidades para que o sujeito alargue os objetivos a alcançar nas atividades em que participa.

Neste artigo, pretende-se conhecer, com base em relatos autobiográficos, a perspetiva que um grupo de formandas, futuras professoras de Português, manifesta sobre a relação que foram construindo com a língua. Para além do desdobramento do objeto, estão em foco as relações estabelecidas e as mudanças ao longo do percurso.

RELAÇÃO COM A LÍNGUA

A noção de relação com a língua tem sido operacionalizada no campo da didática, tendo por base a relação primordial equacionada numa perspetiva antropológica de relação com o saber (Chevallard, 2002). Nesta perspetiva, a noção de relação com assenta noutras noções fundamentais: a noção de objeto, a noção de relação pessoal e a noção de pessoa. A estas ainda podemos juntar a noção de indivíduo que não coincide com a de pessoa, tal como aqui é concebida.

De acordo com Chevallard (2002), a primeira destas noções fundamentais, a de objeto, é definida como “toda a entidade, material ou imaterial, que exista para pelo menos um indivíduo” (p. 1, trad. nossa). Deste modo, como defende o autor, tudo pode ser objeto, inclusivamente as pessoas.

A segunda noção fundamental corresponde a um sistema relacional (R), em que um indivíduo (x) entra em interação com um objeto (o): R(x, o). As interações que correspondem à relação pessoal podem ser muito diversificadas, podem incluir qualquer forma de relação, desde o manuseamento físico ou a realização de atividades com o objeto, à produção de discurso sobre ele, à sua representação mental pelo indivíduo.

A terceira noção, a de pessoa, corresponde à consideração do indivíduo em conjunto com as relações que estabelece. Enquanto o indivíduo é tomado como uma invariante, as relações que estabelece vão variando, como, de resto, os próprios objetos. A pessoa é, por conseguinte, formada num determinado momento, pelo indivíduo em relação com..., ou seja, pelo par constituído pelo indivíduo e pelo sistema de relações pessoais em que entra. Ao longo do tempo, esse sistema de relações pessoais (e, conseqüentemente, a pessoa) vai mudando: há novos objetos que entram para o sistema, outros que deixam de estar presentes, o mesmo acontecendo quanto às formas de interação.

Se aplicarmos estas noções à relação com a língua, no lugar do objeto, podemos encontrar a língua, tomada de um modo geral, mas também outros objetos em que a língua se desdobra, desde os domínios assentes no modo oral e escrito, até às unidades que a formam, segundo diferentes níveis de complexidade e hierarquização (por exemplo, fonema, letra, palavra, frase, parágrafo, texto) ou segundo diferentes arrumações por categorias (por exemplo, as correspondentes aos diversos géneros textuais). Cada uma destas unidades pode constituir o objeto da relação com a língua. As interações

com esses objetos também são diversificadas, a natureza da relação pode ser, nomeadamente, funcional, por meio da utilização da língua ao serviço de uma finalidade, cognitiva, quando está em causa a aprendizagem ou conhecimento do objeto ou de novas utilizações, afetiva ou apreciativa, quando o sujeito constrói ou manifesta a sua atitude ou posição perante os objetos em causa.

Também no que diz respeito à língua, o sistema de relações evolui: ao longo do tempo, designadamente com o desenvolvimento do percurso escolar, o indivíduo passa a ter acesso a novos objetos, no âmbito da língua. Por outro lado, esse desenvolvimento e também a participação social do indivíduo em atividades que envolvem a língua dão acesso a novas formas de interação para a construção da relação pessoal.

O domínio que, de forma predominante, tem recebido a atenção nos estudos da relação com a língua tem sido a escrita (Barré-de Miniac, 2008, 2015; Bouchard, 2016; Cardoso & Pereira, 2015; Cardoso et al., 2018). O foco tem sido colocado na caracterização da relação pessoal que os estudantes estabelecem com a escrita e na intervenção nessa relação, tendo por base as interações já existentes, incluindo as que se situam no contexto extraescolar (Cardoso & Pereira, 2015). As possibilidades para o desenvolvimento da relação com a escrita não se limitam à inclusão de novos elementos ou entidades do domínio da escrita (novos textos, novos géneros) no polo dos objetos, mas envolvem possibilidades de relação que adensam o universo de escrever. Incluem a componente relativa ao “investimento na escrita” ou envolvimento afetivo do indivíduo, que pode partir de um sentido positivo ou negativo; a componente correspondente às suas opiniões e atitudes face à escrita; as conceções e representações que construiu acerca da escrita e da sua aprendizagem; a dimensão “meta”, ou seja, o modo como os alunos falam da sua escrita, das estratégias e dos procedimentos que põem em prática ao escrever (Barré-de Miniac, 2015).

Para além da escrita, os outros domínios de competências linguísticas, que se projetam no ensino-aprendizagem, designadamente a comunicação oral, a leitura, a gramática, também se constituem como objetos da relação com a língua, podendo apresentar diversidade face aos restantes. Em Barbeiro (2005) encontra-se essa diversidade em estudantes que frequentavam cursos de formação de professores, manifestada nos enunciados de um texto em que se referiram à sua experiência escolar, ao longo dos anos, na disciplina de Língua Portuguesa/Português. Quanto ao sentido da relação, em cada domínio, no conjunto dos textos, encontram-se enunciados que estão orientados positivamente ou negativamente. No caso da leitura e escrita, predomina a orientação positiva, o que não acontece em relação ao domínio gramatical (a comunicação oral detém um número reduzido de enunciados, sem uma orientação tão marcada). Dentro de cada um dos domínios, a orientação apresenta diversidade, pois cada autor, cada obra, cada género, cada conteúdo pode constituir-se como objeto e receber manifestações de sentido diverso (Barbeiro, 2005).

A consciência da relação pessoal com a língua por parte dos professores ou futuros professores pode encontrar eco na relação pessoal também diversificada que os alunos constroem. No caso dos professores, como se defende em Barbeiro (2012), o “desafio consiste em transformar essa tomada de consciência acerca da relação própria e dos outros em instrumento para proporcionar o aprofundamento da relação por parte dos alunos e a conquista de novas potencialidades” (p. 59-60).

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma unidade curricular da área de Português do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos temas em foco na unidade curricular é precisamente a relação com a língua. Para o aprofundamento da reflexão em torno do tema, foi adotada uma abordagem que tomou como ponto de partida a relação com a língua das próprias formandas.

Participantes

Os participantes no presente estudo (designadas pela atribuição aleatória das letras A, B, C, D, E e F) são seis formandas que frequentam o segundo ano do mestrado referido e a unidade curricular em causa. As participantes C, D, E e F fizeram o percurso formativo habitual, nesta área: após o ensino secundário, entraram na licenciatura em Educação Básica, seguindo-se, de imediato, o ingresso no mestrado referido. As suas idades situam-se em torno de 22 ou 23 anos. As participantes A e B têm uma idade superior: A, que tem 36 anos de idade, interrompeu os estudos durante nove anos, após a licenciatura em Educação Básica; B, que tem 44 anos, anteriormente à licenciatura em Educação Básica, já havia realizado uma outra licenciatura; a seguir à conclusão de Educação Básica, fez um

interregno de quatro anos, após o que ingressou no mestrado.

Para além da frequência de unidades curriculares orientadas para formação educacional geral e para conteúdos científicos ou didáticos, as participantes também têm incluída no seu currículo do mestrado a componente de Prática de Ensino Supervisionada. Nesta componente, são chamadas a lecionar, sob orientação e supervisão, no primeiro ano do mestrado, o 1.º ciclo do Ensino Básico e, no segundo ano, as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico. Ao longo da licenciatura em Educação Básica, também tiveram a oportunidade de realizar unidades curriculares de Prática Pedagógica no contexto das escolas do ensino básico.

Relatos

Para a recolha de dados, as participantes redigiram um relato autobiográfico, no qual, remontando até à pequena infância, deveriam apresentar o seu percurso pessoal de relação com a língua.

Os relatos foram redigidos fora do tempo letivo. Apresentam uma extensão média de 1289 palavras.

Análise

Os relatos foram objeto de uma análise qualitativa de conteúdo (Zhang & Wildemuth, 2009), focada nos temas que decorrem da proposta de Chevallard (2002): os objetos, as relações pessoais e as mudanças, no que se refere à relação com a língua, segundo a perspetiva das participantes.

No que se refere aos objetos dessa relação, está em foco a identificação dos objetos que, para além da língua em geral, constituíram o polo da relação. Para a análise, efetuou-se a associação desses objetos a diversas categorias, tendo como referência os domínios de ensino-aprendizagem (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática) estabelecidos nos documentos programáticos de Português (Buescu et al., 2014, 2015; DGE-MEC, 2018).

No que diz respeito às relações pessoais, procurou-se identificar a diversidade de relações e também a orientação dessa relação segundo um sentido positivo ou negativo.

O terceiro eixo de análise é constituído pelas mudanças que os próprios relatos tornam manifestas, quanto a objetos ou a relações e os fatores que os desencadearam.

Não esteve em causa na análise a contabilização de ocorrências dos diversos objetos e relações, mas a apreensão da sua diversidade e dos valores que lhes são atribuídos, na relação com a língua, perspetivada pelas próprias participantes, nos seus relatos.

RESULTADOS

Objetos

O facto de a tarefa ter consistido num relato autobiográfico que remontou até à pequena infância conduziu naturalmente a que o domínio da oralidade surja como o primeiro referido. Neste domínio e em relação a esse período, o relato congrega as memórias familiares e institui como objetos as primeiras palavras, que não diferem das habitualmente referidas (como “mamã, indicada por C e F; “papá”, indicada por C e “papa” - alimento, indicada por C).

Quando o léxico se alarga, palavras individuais podem continuar a constituir os objetos da relação pessoal com a língua e persistir na história dessa relação pessoal como marcas associadas à própria criança, em idades precoces. É ainda o caso da participante D que refere as palavras “não” e “mais”.

No percurso autobiográfico, uma outra categoria emerge como objeto: as palavras difíceis. Entre as participantes, quatro referem-se a estes objetos específicos. São mencionadas como exemplos as palavras: frigorífico (pronunciada “fiscofisco”), *rebuçado*, *aparelhagem*, *edredom*, *multibanco*, *micróbio*.

Noutros casos, refere-se a descoberta de que se pronunciava uma determinada palavra de uma forma diferente. A participante C apresenta o caso da palavra “rasgar”, que pronunciava como “rasrar”, pronúncia de que só tomou consciência no 1.º ciclo: “Certo dia, aquando da realização de uma atividade, a minha melhor amiga apercebeu-se que eu dizia ‘rasrar’. Entre algum gozo e brincadeira, ela chamou-me à atenção para a situação e ensinou-me a proferir corretamente a palavra em questão.”

A tomada de consciência de formas desviantes de realização das palavras pode alargar-se a aspetos morfológicos e acontecer em níveis etários e de escolaridade mais avançados. A participante C dá

também o exemplo da forma “diguemos”, de cujo caráter desviante tomou consciência recentemente, empenhando-se a partir daí na sua correção:

(1) *Por último, tive ainda a proeza de inventar uma nova forma verbal (não tivesse a língua portuguesa já que bastasse): “diguemos”. Recentemente, o meu par pedagógico apercebeu-se da situação e advertiu-me para a sua correção. A minha teimosia inata fez-me ir pesquisar, de modo a confirmar a sua inexistência. Assim, de momento, encontro-me em processo de eliminação dessa forma verbal do meu dicionário pessoal.*

A relação com o domínio da oralidade não emerge nos relatos apenas com as palavras individuais. Ao longo da escolaridade, essa relação passa também a ser marcada pelas apresentações orais, o que é destacado por C (“começaram a surgir as típicas apresentações orais, normalmente, sobre um livro à nossa escolha.”).

O domínio da leitura está presente em todos os relatos. Surge como objeto de conquista escolar e mesmo, anteriormente à aprendizagem na escola, como objeto cujo domínio se procura projetar nos outros. No seu relato, C refere que, antes de saber ler, quis “ler” a história dos Três Porquinhos (que já sabia de cor) aos colegas no Jardim de Infância, sentindo-se “crescida”. Surge também como objeto da descoberta “da diversidade de interpretações que um texto pode ter”, como referido por F, que prossegue “a minha interpretação nem sempre correspondia à dos meus professores nem, por vezes, à dos meus colegas”.

Os objetos em que se desdobra, nos relatos, o domínio da leitura são os textos, livros, géneros textuais, nomeadamente as histórias, os romances, até mesmo as inscrições da sinalização rodoviária que F procurava ler nas viagens de carro em família, e sobretudo as obras, designadamente as integradas no domínio da Educação Literária. A especificidade dos objetos de leitura é marcada também pela extensão, como se evidencia no relato de D: “Aos 12 anos já lia romances, livros que rondavam as 400 páginas. Para os meus colegas, ler um livro de tal vastidão era um enorme feito.”

As obras literárias mencionadas integram as obras de estudo como *Os Lusíadas*, *Os Maias*, *o Auto da Barca do Inferno*, *o Memorial do Convento* e alargam-se a outras obras como *O meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry, *A Pérola*, de John Steinbeck. No que diz respeito às obras de estudo, *Os Maias* também se desdobra em entidades mais específicas, que se tornam objeto da relação como “as primeiras páginas” (“Admito que as primeiras páginas me custaram a ler”) ou as personagens (“e na minha cabeça as personagens começaram a surgir”), mencionadas por C.

O desdobramento em objetos mais específicos também ocorre no domínio da escrita. Entre os objetos encontram-se: os erros ortográficos, os resumos das matérias, os apontamentos, o diário, a banda desenhada, as composições. No período mais recente, no ensino superior, emergem como objetos, os “trabalhos” e as reflexões e fundamentações associadas à prática de ensino. Para além dos erros ortográficos, outros problemas de escrita surgem como termo da relação: “a redação de frases coesas e coerentes, a utilização correta de termos complexos e formais e a utilização adequada e diversificada de conectores discursivos” (E) – problemas que se procura ultrapassar.

Finalmente, o domínio da Gramática é referido para assinalar que constituía o domínio privilegiado no ensino (A) ou para assinalar objetos específicos que apresentavam dificuldades, como a conjugação verbal (E).

Relações

No que diz respeito às relações pessoais que são expressas, a dimensão afetiva sobressai. Perspetivar a relação com a língua é em grande medida posicionar-se de forma afetiva em relação a esse objeto e aos domínios ou entidades mais específicas em que se desdobra.

A orientação dessa afetividade pode ser positiva ou negativa. A orientação positiva é expressa pela afirmação do gosto e marca de forma mais proeminente a relação com a leitura. Esse gosto é situado desde cedo, em relação às histórias que se ouve ler, na atividade habitual do momento da leitura, na educação pré-escolar, como é salientado por E: “comecei a desenvolver o gosto pelos livros infantis, pois adorava ouvir histórias contadas pelas profissionais de educação”.

Já na escolaridade, obras de estudo obrigatório surgem também nesta vertente positiva e, por vezes, podem promover essa orientação positiva em relação a outras, como veremos.

Para além da afetividade, a orientação positiva da relação pode também fundar-se na atribuição de importância ou relevância. Este reconhecimento do papel da língua, em particular dos domínios da leitura e da escrita, encontra-se no relato de C: “Para concluir, atualmente a escrita e a leitura passaram a ter um papel muito importante na minha vida, pelo que passei a encerrar estes dois domínios como um recurso e não como um entrave.”

A orientação negativa da relação afetiva com a leitura também está presente nalguns percursos biográficos, como aconteceu com C: “ler era algo que não apreciava fazer. Talvez porque não tinha pessoas perto de mim que tivessem esse gosto, talvez porque não tinha facilidade em compreender as histórias... talvez.”

Ao contrário de C em relação a Os Maias, para D a relação com as obras de leitura obrigatória apresenta uma orientação negativa (“Limitava-me ao mínimo: ler os excertos contidos no manual ou a procurar um resumo do livro em questão na internet.”), em contraste com a leitura de outras obras (“durante o ensino secundário fui mantendo o meu hábito de ler por prazer e colocando de parte as tais ‘leituras obrigatórias’.”)

A aprendizagem da leitura, sobretudo na sua fase inicial, também pode apresentar uma orientação negativa, devido às dificuldades encontradas, como aconteceu com E: “o processo de iniciação à leitura tornou-se num momento muito difícil”.

No caso da escrita, são também as dificuldades da sua aprendizagem inicial que marcam negativamente a relação, mas que também desafiam para a superação, alcançada geralmente com o apoio de outros, designadamente os professores. As participantes C e E referem-se a esses desafios e apoios. No caso de C, não apenas as dificuldades foram ultrapassadas como, comparativamente à leitura, passou a constituir um domínio em que se manifestou facilidade de aprendizagem, consolidando a relação afetiva positiva com a escrita (“estes gostos pela escrita ainda se mantêm até hoje”). A escrita passou a constituir um instrumento para a própria aprendizagem (“até porque só consigo estudar se escrever em papel os resumos das matérias.”).

O facto de C apresentar uma relação positiva com a escrita não significa que novas tarefas, como as composições (“sentia que andava às voltas com o tema que tinha que abordar”), e novos níveis de escolaridade não tenham colocado dificuldades. Estas dificuldades voltaram a surgir no ensino superior, com os desafios colocados pelos objetos correspondentes às reflexões e fundamentações, já referidos: “Ao início a escrita de reflexões tornou-se uma enorme fragilidade, não sabia o que escrever, sobre o que escrever nem onde procurar.” As estratégias postas em prática passaram por realizar leituras sobre o tema em foco, pesquisando na biblioteca e repositórios.

A relação positiva com a escrita não se limita à dimensão da aprendizagem. No caso de B, essa relação adquire, em determinada altura, uma vertente literária. Em contraste com a relação existente na escola primária, a relação com a leitura e escrita promovida pela nova professora de Português (“não recriminava e retribuía sempre um reforço positivo”) evolui favoravelmente. Nesse contexto, B alarga a relação ao campo literário: “Por isso aventurei-me na escrita. A partir desta fase, pensei em ser escritora e iniciei a escrita de três ‘pseudolivros’.” A valorização desta vertente torna-se manifesta e significativa para o percurso de vida, pois ainda guarda esses livros, tal como poemas escritos durante o ensino secundário, em que descobriu Camões e decidiu seguir a sua escrita lírica: “Claro é que decidi ser poetisa e escrever como o meu poeta preferido. Escrevi alguns poemas que também os guardo com muito carinho, pois até considero que estão bem escritos para a época.”

No caso da oralidade, para além dos objetos constituídos por palavras específicas que apresentavam dificuldades de pronúncia ou que se revelaram como desviantes, referimo-nos na subsecção anterior ao domínio do discurso, com as apresentações orais na sala de aula. As participantes B, C e D referem a orientação positiva da relação com essas apresentações. B e D deixam expresso que estas apresentações orais, feitas geralmente com base na leitura de um livro, lhes permitiam val-orizar-se perante os professores e também perante os colegas (“representavam a minha oportunidade de brilhar” – D). No caso de C, a relação começa por ser problemática (“Admito que este tipo de apresentações me causava algum desconforto, pois ler era algo que não apreciava fazer.”), mas no ensino secundário já apresenta uma orientação positiva e a forma de realizar as apresentações passou a evidenciar um investimento estratégico intencional: “Também gostava de deixar no ar algum suspense para que os meus colegas tivessem curiosidade de irem ler o livro.” O investimento estratégico em relação às apresentações é também apresentado por E, tendo como referência já o ensino superior: “Comecei a preocupar-me com o ato de comunicar, no sentido em que compreendi a importância de apresentar um discurso oral coerente e coeso, durante a apresentação de um trabalho”.

A relação com o domínio gramatical não se foca nos relatos nas operações de identificação e classificação de unidades linguísticas. Essa relação emerge por associação a dificuldades relativas a alguns aspetos, por exemplo, a construção frásica ou a utilização dos tempos verbais. Estas dificuldades tornam-se manifestas por aflorarem na produção de discurso, sobretudo na escrita, marcando quer a relação com a escrita quer a relação com o domínio gramatical. As conquistas realizadas reorientam a relação no sentido positivo, que se reflete, desde logo, no domínio discursivo em que são ativadas, mas também na relação com as unidades linguísticas em foco.

Mudanças

Nas subsecções anteriores, por diversas vezes, aflorou-se a questão das mudanças, quer no que se refere aos objetos, quer no que se refere ao sentido da relação estabelecida. Nesta subsecção, daremos maior relevo a essas mudanças e aos fatores a que são associadas.

Uma parte significativa das mudanças na relação pessoal com a língua que são expressas nos relatos são associadas à progressão na idade e no nível escolar. Essas mudanças são situadas sobretudo nas transições dos ciclos. O avançar na escolaridade traz consigo o estabelecimento da relação com novos objetos, a conquista ou aprofundamento de competências, o encontro com novos professores, enquanto mediadores da relação com a língua. Nos relatos que constituem este pequeno corpus produzido por futuras professoras de Português, as mudanças expressas foram sempre no sentido positivo.

Diversos fatores funcionam como promotores dessas mudanças: professores, elementos da família, determinados autores e obras, mas também o próprio indivíduo, através do empenho e procura de melhoramento.

Em relação aos professores, a participante B, referindo-se ao início de escolaridade, apresenta a influência negativa de uma professora, por seguir práticas baseadas no medo e no castigo. O desaparecimento deste perfil de professores nos ciclos subsequentes proporcionou o desenvolvimento da relação com a língua, designadamente com a leitura e com a escrita.

Em associação aos professores, encontram-se as suas práticas e estratégias. No relato de B, é apresentada a prática da professora de Português do 2.º ciclo que “todas as semanas, tirava pelo menos meia hora para lermos em voz alta, livros à sua escolha. Hoje, percebo a sua intenção. Ela queria alargar os nossos horizontes e envolver-nos com um outro mundo que muitos de nós desconheciam.”. A ação catalisadora da mudança por parte desta professora estendeu-se também à escrita, por meio do incentivo: “Esta professora incentivava também a escrevermos e a apresentarmos oralmente tudo aquilo que escrevíamos. (...) Por isso, aventurei-me na escrita.”

Em relação à leitura, adquire relevo a própria relação que familiares próximos estabelecem com a leitura. D refere a mãe (“Considero que foi através da leitura da história antes de dormir e ao observar a minha mãe a ler, que também eu desenvolvi um enorme gosto pela leitura.”); B o pai (“na segurança da minha casa, procurava livros para ler, talvez porque o meu pai comprava muitos livros, especialmente clássicos, mas para mim comprava os livros da Anita.”); A o papel desempenhado pela mãe e pela irmã mais velha (“o facto de ter uma irmã 12 anos mais velha, que já se encontrava na universidade teve uma grande influência na exploração do mundo desconhecido das letras.”).

Em relação aos autores, já referimos o fator que representou para B a descoberta de Camões na sua vertente lírica, que a levou à escrita de poemas, assim como o papel que a leitura de Os Maias desempenhou para C na alteração da sua relação com as obras de estudo obrigatório (“Depois da leitura desta obra, comecei a olhar para as outras obras consideradas obrigatórias de uma outra forma.”).

Os fatores não são apenas externos ao indivíduo. As conquistas de sentido positivo na escrita de reflexões e fundamentações são atribuídas por C à sua persistência. Também em relação à escrita no ensino superior, E refere o estabelecimento de metas a alcançar (“decidi começar a trabalhar no meu percurso profissional, tendo delineado como principal objetivo aperfeiçoar a minha competência escrita.”) e o processo posto em prática, por meio de escrita regular e de solicitação de revisões, para conseguir o melhoramento pretendido.

CONCLUSÃO

A análise dos relatos autobiográficos deste grupo de formandas que se encontra a concluir a sua formação inicial em ensino de Português revelou a diversidade de objetos em que se desdobra a entidade língua e com os quais pode ser estabelecida uma relação orientada positivamente ou nega-

tivamente. Esses objetos variam desde os domínios de ensino-aprendizagem até às palavras com os seus sons, que colocam desafios de pronúncia. A orientação da relação é diferente de indivíduo para indivíduo e varia também ao longo do tempo, no mesmo indivíduo.

Nos percursos deste grupo, as mudanças são, de uma forma generalizada, no sentido positivo, estando associadas à ação dos professores, de elementos do contexto familiar, de obras ou atores que atuam como catalisadores da descoberta da relação com a língua e do empenho individual.

No grupo de participantes, por meio do relato autobiográfico, foi promovida a consciência do percurso individual e, por meio do acesso ao conjunto dos relatos e respetiva análise, realizada na unidade curricular, procurou-se alargar o conhecimento das diferentes configurações da relação com a língua. Dada a relevância do papel do professor, evidenciada no estudo, essa tomada de consciência pode ser projetada pelos participantes, futuros professores, para a ação pedagógica, a fim de promoverem a relação com a língua dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L. (2005). Relação com a Língua: Uma Relação Diferenciada. In P. F. Pinto (Coord.) *Diversidade/Diversificação/Diferenciação – Actas do 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. APP.
- Barbeiro, L. (2012). *Didática da língua portuguesa para a educação básica: Relatório Provas de agregação*. Univ. do Minho.
- Barré-de Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. *Diptyque*, 12, 11-23.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Bouchard, L. (2016). Le rapport à l'écriture : Quels liens possibles entre représentations des élèves et attendus scolaires ? *Education*, 2016. dumas-01656470
- Buescu, H., Maia, L., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). Programa e metas curriculares de Português do Ensino Secundário. <https://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico. <https://www.dge.mec.pt/portugues-ch>
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extraescolar e escolar: Inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(1), 79-107.
- Cardoso, I., Pereira, L. A., Lopes, C., & Patrício, R. (2018). Os jovens e a escrita: Práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*, 34: e180899.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. http://yves.chevallard.free.fr/spip/-spip/-IMG/pdf/-Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. NNSW Press.
- DGE-MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais*. DGE-MEC. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319). Libraries Unlimited.

Onde estão os bebês e as crianças pequenas ciganas nas creches?¹

Fernanda Seára Cera

Universidade do Minho

RESUMO

Este artigo faz parte de um recorte de uma tese de doutoramento que refletiu sobre o que é ser bebê e criança pequena cigana, ao acompanhar a vida de sete crianças nas suas comunidades e nos locais em que se encontravam integrados. O objetivo do presente trabalho é refletir sobre as razões que justificam a ausência destes sujeitos da educação infantil, nomeadamente das creches de um concelho situado a região centro de Portugal. O sujeito que consideramos bebê tem idade entre zero a um ano e crianças pequenas, as que têm idade compreendida entre os dois e os três anos. Cada cultura possui uma forma que lhe é particular do modo como cuida e educa as crianças e percebe a infância. Não seria diferente dentro da cultura cigana. Os bebês e as crianças pequenas desta etnia vivem sua infância com liberdade, inseridos numa cultura com as suas particularidades. As crianças pequenas e os bebês ciganos têm seu modo de ser e de estar no mundo, no desenvolvimento e nas suas necessidades. Na grande maioria, não frequentam as creches. A valorização da educação por toda a comunidade e a presença cigana das crianças desde a creche, está alicerçada, basicamente, na segurança que as famílias desenvolvem no sistema educativo e no envolvimento dos pais nas instituições de educação infantil. O contributo da educação infantil desde bebês é imenso ao fomentar nestes sujeitos a vivência das experiências e dos contactos com outros da mesma idade e a garantia dos direitos humanos estimulando-se, igualmente, a promoção de aprendizagens significativas dentro da cultura que vivem.

Palavras chave: *bebês e crianças pequenas, creche, ciganos*

ABSTRACT

This essay is part of a doctorate thesis over what it is like to be a baby or a small child in a gypsy community upon following through the lives of 7 children in places where they belonged to. This article aims at looking into the reasons why these children lack education from nursery schools in a central region of Portugal. The study object regards babies from 0 to 1 year old and children from 2 to 3 years old. Each culture has its own peculiarities as it comes to bringing up and educating children and this would not be any different in the gypsy communities. Babies and small children from this ethnicity live their childhood with freedom and embedded in a culture with its trends and traditions. Gipsy babies and small children have their own way of being and sense of the world upon which self-development and fulfillment of their own needs are observed. Most of them do not go to nursery school, though. The worship of Education by the whole community and the presence of gypsy children since nursery school are grounded, basically, on the reliability of the educational system as well as on the engagement of both parents and school on child education. The contribution of child education from an early age is huge as it allows and enhances experiences through contact with other children of their age and ensures human rights, also encouraging meaningful learning processes within the culture they live in.

Key words: *babies and small children, nursery, gypsies*

CONTEXTUALIZANDO OS FACTOS

Atualmente, temos 11.138 crianças ciganas no primeiro ciclo do ensino básico e 2570 crianças (dados da DGEEC relativos ao ano lectivo 2018/19) na educação pré-escolar (nível de ensino inicial e facultativo que compreende crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade). Em um passado não muito distante, muitos pais ciganos evitavam mandar suas crianças para as escolas por medo de assimilação e de expor seus filhos a situações de discriminação (Casa-Nova, 2005). Há grupos distintos de pessoas ciganas pelo mundo. Mesmo numa localidade restrita ou em bairros sociais, os ciganos que

¹ Este artigo faz parte de um recorte no âmbito de uma pesquisa de doutoramento em andamento sobre bebês e crianças pequenas ciganas, sob orientação da Professora Doutora Natália Fernandes e coorientado pela Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova

ali habitam, por vezes, são diferentes. Alguns elementos são comuns, dentre eles o facto de algumas destas pessoas ciganas não se sentirem seguras em colocar seus filhos pequenos, bebês ou crianças pequenas, em creches. Têm medo e não querem os filhos expostos a discriminações, humilhações, segregações e represálias porque acreditam que seus tesouros irão passar por situações de constrangimentos e preconceitos. Aliado a isto, segue a incompatibilidade da questão dos horários, já que muitos ciganos trabalham em feiras e estes horários não são conciliáveis aos horários das creches.

Verificamos no Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014) alguns dados que trazem outra perspectiva .

há mudanças sociais em curso e com impactos em várias dimensões da vida das pessoas ciganas: regista-se um maior número de situações em que se denota interesse pela escola e pelo cumprimento da escolaridade obrigatória; a redução do absentismo e abandono escolar por via do RSI; a maior frequência de creches e jardins-de-infância: melhoria da relação das famílias com a escola; a maior participação das mulheres em cursos de alfabetização e processos de RVCC (adultos) ainda que enfrentem grandes resistências parte dos companheiros que as controlam de muito perto; também se assiste a alguns sinais de mudança de atitudes e comportamentos nas questões de género. (p.268)

Os autores ainda sinalizam que se faz necessário reforçar o investimento em projetos como Mediaadores Municipais, a continuidade do Programa Escolhas, bem como divulgar e valorizar a história e a cultura cigana.

Em um estudo mais recente, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, Magano e Mendes (2016), sinalizam alguma melhora das situações de rejeição à creche, ao afirmarem que já ocorrem certas mudanças em relação ao aumento da frequência de creches e jardins de infância pelas pessoas ciganas daquela localidade.

A título de observação, importa salientar que, para definirmos com que idade uma criança pode ser chamada de bebê e criança pequena, verificámos, nomeadamente em Gottlieb (2009) e Coutinho (2010), já que há controvérsias sobre a utilização da cronologia para se definir até quando a criança possa ser chamada de bebê. Há abordagens culturais e históricas que diferem como único parâmetro para definir este período. O inverso também se faz presente para elucidar o começo da primeira infância, já que também há culturas que definem que já pode ser considerado bebê quando este se está no ventre da sua mãe.

Conforme Gottlieb (2009):

Se o modelo ocidental dominante não-religioso sugere que a primeira infância começa imediatamente após o nascimento, em outros lugares talvez esse não seja o caso. Alguns povos muçulmanos mantêm um ritual de nomeação depois do sexto dia e, antes do ritual, o recém-nascido não é, de modo algum, um bebê, já que ainda não adquiriu nenhum senso de identidade (D'Alisera, 1998; Johnson, 2000). Outros grupos chegam a adiar ainda mais o início desse estágio. Por exemplo, os aborígenes Murngin de Arnhem Land chamam os recém-nascidos por um termo equivalente a "feto". Somente quando o recém-nascido começa a sorrir – aproximadamente entre três e seis semanas – é chamado de "criança", e esse estágio dura até que ela tenha entre nove e doze anos de idade. (p.318-319)

Diante destas questões, a autora refere que os estudos com os bebês ainda são escassos e por isto, à falta de conhecimentos sobre a sua vida, os seus hábitos e as concepções acerca das mesmas, torna-se difícil conhecê-los e responder a algumas perguntas. Portanto, o sujeito que consideramos bebê tem idade entre zero e um ano, e denominamos crianças pequenas, dos dois anos aos três anos.

Os bebês e as crianças pequenas ciganas são crianças que vivem sua infância com liberdade, inseridos numa cultura com as suas particularidades. As crianças pequenas e os bebês ciganos têm o seu modo de ser e de estar no mundo, no desenvolvimento, mas muitos ainda não frequentam as creches. A partir desta perspectiva, o receio dos pais de matricularem seus filhos nas creches refere-se também quanto ao enquadramento da cultura dominante sobre as tradições ciganas (Ventura, 2004; Azevedo, 2011). Os pais tentam proteger os seus filhos através de um ambiente fechado, protetor e familiar (Azevedo, 2011). Na vida do cigano, a família é o seu "porto seguro", um elemento de permanência e de estabilidade (Ventura, 2004).

Pereira (2015) aponta dados sobre o insucesso escolar, nomeadamente, sobre o facto de que, para os ciganos, as instituições que atendem os bebés e as crianças (creche e a pré-escola) têm o poder de isolar a criança do grupo étnico e, conseqüentemente, impedir sua socialização. Para os ciganos, o respeito pelos mais velhos e a convivência intergeracional são normas e regulamentos de grande impacto, o que justifica a sua posição diante da opção de ir para a educação infantil, ou de não ir (Pereira, 2015).

A introdução da criança cigana numa instituição de educação infantil é como um choque cultural e de vivência de preconceitos (Azevedo, 2013). De facto, desconstruir este sentimento é o repto que nos faz refletir sobre o problema. E a educação é a ferramenta que promove a união entre as pessoas e combate a discriminação.

Considerando a participação da família e sua influência na vida da criança, Baltazar (2012) constatou, num estudo em que investigou as relações entre pares que se estabelecem numa sala da Educação Infantil que o preconceito com a etnia também influenciou nas escolhas de algumas crianças. Uma criança afirmou que era menos amigo de outra criança de etnia cigana, só por ser cigano. Conforme a autora, os fatores que determinaram as escolhas das crianças por outros companheiros, na sua maioria, tiveram forte relação familiar, sobretudo, pela etnia. Assim, pondera também sobre as implicações pedagógicas no contexto escolar e argumenta que mesmo que a família exerça grande poder de influência sobre as decisões das crianças e afete o seu comportamento para assumir certas escolhas, “é importante que todos os profissionais de educação, com o intuito de formarem sujeitos “melhores”, proporcionem atividades que promovam as relações entre as crianças, desenvolvendo assim a sua competência social” (Baltazar, 2012, p.38).

Sobre as questões escolares dentro das famílias ciganas, Casa-Nova (2006) refere:

Poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que considero ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola, embora aquele desinteresse, acrescente-se, não seja generalizável, quer no que diz respeito às diferentes comunidades, quer dentro de cada comunidade. Das investigações que realizei, importa salientar que aqueles elementos que demonstram interesse pela escola, lhes atribuem diferentes significados: para uns, a escola aparece valorizada na vertente da sua funcionalidade para o quotidiano da comunidade e esta funcionalidade apresenta ela mesmos graus variáveis de significação: a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para poder decodificar os símbolos da linguagem escrita; a possibilidade de tirar a carta de condução. (p. 164-165)

A autora em tese cita outros itens diante desta questão, a pontuar a falta de significado e interesse dentro o sistema de valores e modos de vida destas pessoas, já que a escola aparece frequentemente de forma residual. Ressalta ainda que: “Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida” (Casa-Nova, 2006, p.166-167).

Partir do viés de uma escola, desde a educação infantil, atraente, é possível nela acreditar e apresentá-la como uma oportunidade de desenvolvimento humano, respaldada no respeito e na diversidade cultural de todas as pessoas que ali vivem e convivem. A escola precisa se apresentar como um espaço de relação saudável, na qual possa garantir a todos os envolvidos as condições de serem protagonistas do processo educativo.

Trata-se, no mundo atual, de um desígnio vital no qual as escolas sejam mais humanas e detenham um olhar específico à diferença, a promoção de uma cultura de paz. Há ainda um grande percurso a se delinear já que se mantém ainda algum preconceito e situações de discriminação face aos ciganos nestes lugares e por parte de algumas instituições. (Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas, 2014; Baltazar, 2012; Ventura, 2004). A relação escola-ciganos, tem como principal motor os baixos índices de escolaridade em conjunto com o elevado absentismo, associados à discriminação e segregação de que são alvo (Casa-Nova, 2006). Diante disto, a escola pode e deve assumir-se como espaço de pertença das crianças ciganas e das suas famílias (Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, Portugal, 2012, Baltazar, 2012).

Ventura (2007), traz dados obtidos em pesquisa realizada em Brasil, no distrito do Paraná, com crianças entre 3 e 6 anos. A autora recorre a dados da Associação da Preservação da Cultura Cigana

do estado de São Paulo, onde alertam para o fato das crianças só frequentarem a escola para saberem escrever seu nome e fazer as quatro operações aritméticas, a cursar até o ensino fundamental (dos 5 aos 14 anos). Alegam ainda que a maioria das crianças não vai à escola em decorrência ao preconceito lançado sobre elas. Porém, com o grande processo de aculturação, essa situação tem se modificado, havendo um crescente número de ciganos, “disfarçadamente” encontrados em instituições de educação infantil até as universidades. Ainda nesta investigação, as crianças ciganas pesquisadas possuíam poucos brinquedos, já que não tinham o hábito de colecioná-los, facto este que não as impediu de participar de alguns momentos de interação na creche, onde foram capazes de criar, com outros objetos, brinquedos como alternativa de participação. Outra consideração sobre a forma de interação revela que as crianças ciganas, principalmente as meninas, preocupavam-se em manter a organização do ambiente em conformidade com a ordem institucional e no momento das transgressões, as crianças da etnia cigana, independente da idade ou do gênero, tendiam a encobrir os comportamentos transgressores dos seus membros, o mesmo acontecendo com as crianças não ciganas.

A autora propõe, a partir destes dados, ações de interação e um currículo voltado para a diversidade, onde a escola/creche deve estar aberta ao multiculturalismo, à promoção de estratégias de encontro e interação entre as crianças de diferentes etnias e à valorização das experiências e cultura por elas trazidas, para assim se sentirem integradas e incluídas nos processos de ensino e na sociedade de forma global.

Sob a ótica de Espinel (2015), a autora revela que houve progresso na inserção das crianças na escola e as políticas para isso são explícitas, não exclusivas e seguem as recomendações que a Comissão Europeia realizou sobre a inclusão do povo cigano. Também refere que o parlamento Catalão reconhece o valor da cultura cigana como parte da cultura Catalunha (Espinel, 2015).

É interessante destacarmos algumas ações implementadas na Catalunha onde a autora refere que este plano integral está a apostar em atividades educacionais bem-sucedidas como forma de superar a desigualdade educacional das crianças ciganas deste contexto (Espinel, 2015).

De acordo com a autora, a participação efetiva que as mulheres ciganas estão a ter naquela região e o impacto deste ato vê-se refletido na educação. O que tem acontecido nas escolas é que os meninos e meninas ciganos que estão a estudar, neste momento, podem ir à escola e ver a figura da mulher cigana da comunidade envolvida no refeitório da escola ou nas atividades extracurriculares, o que é um elemento identificador da etnia dentro da escola, além do que esta instituição está a transmitir que a identidade e os códigos culturais ciganos estão inseridos no espaço escolar, a contribuir com o processo de formação das crianças ciganas e das não ciganas (Espinel, 2015).

Assumir esta postura e compromisso com o povo cigano é contribuir para um mundo com mais igualdade, onde os direitos são respeitados e atrelados a valores numa vertente de não-marginalização e como forma de superar a liquidação e a segregação da vida deste povo. Estes programas favorecem a integração dos ciganos e fomentam a luta contra a pobreza e a marginalização com a valorização da cultura e da etnia dos ciganos.

E ONDE ESTÃO OS BEBÉS?

O presente artigo é um recorte de uma investigação em andamento, como já referido, que refletiu sobre o que é ser bebé e criança pequena cigana e acompanhou durante 3 anos (18 meses) a vida de sete bebés/crianças pequenas e três mães grávidas nas suas comunidades e nos locais em que se encontravam integrados. Também foi importante compreender, junto dos adultos, nomeadamente as mães e parentes, o modo como consideravam desde logo o processo de gestação e todo o percurso que os bebés faziam nos primeiros anos de vida, buscando assim compreender o seu significado dentro da família e nestes locais (feiras, parques, igrejas, instituições nos bairros e demais lugares que frequentavam).

O método escolhido foi a etnografia, uma vez que possibilitou uma observação das práticas e dos discursos dos grupos. O método considerou a elaboração de uma pesquisa onde a pesquisadora se envolvesse no campo e interagisse, para assim poder compreender, convivendo com os bebés e as crianças pequenas e as suas respetivas famílias e educadores, o significado prático deste termo. Esta pesquisa qualitativa teve como pressuposto fundamental a observação participante, através da interação com as pessoas ciganas, nomeadamente com os bebés e crianças pequenas, sujeitos centrais do estudo, e sua relação com os pais, a família e a comunidade, incluindo a associação do bairro.

No percurso da investigação, surgiu um interesse para posterior estudo e averiguação sobre a presença dos bebés e das crianças pequenas nas creches e questionamentos a respeito desta presença que

posteriormente elucidaremos.

Partimos do pressuposto que a valorização da educação por toda a comunidade e a presença cigana das crianças desde a creche, está alicerçada basicamente no envolvimento dos pais, que deveriam ser convidados a frequentar os espaços escolares para fazerem e se sentirem parte da comunidade. O facto é que na grande maioria das vezes os pais são convidados a irem à escola para ouvir reclamações e ações não positivas frente aos seus filhos, o que os desestimula a conviver nestes espaços. É muito importante que as escolas desenvolvam também projetos de participação e que sejam significativos para estas pessoas, nos quais os demais sujeitos não ciganos (re)conheçam a riqueza da cultura cigana e se apropriem da diversidade cultural que ela abrange.

A diversidade cultural engloba o conjunto de culturas que existem. Esses fatores de identidade distinguem o conjunto dos elementos simbólicos presentes nas culturas e são eles que reforçam as diferenças culturais que existem entre os seres humanos. Cada pessoa pertence a um determinado grupo cultural, marcado por uma diversidade de fatores que determinam sua cultura. Neste universo do conhecimento intercultural, configura-se a escola com grande poder de interlocução. Nela, conforme Stoer (1993), o professor inter/multicultural tem enorme capacidade de mudança e pode transformar a diferença num poderoso recurso cultural onde “a diversidade cultural é vista como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem, a diversidade na sala de aula torna-se condição de confrontação entre culturas, a escola vai até a comunidade e conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos” (p.54).

Por assim dizer, se o grande abismo existente entre a aceitação e a negação da cultura do outro está alicerçada também na educação, a concretização deste respeito deve ser também papel da escola. O professor é o sujeito capaz de promover esta aproximação e promover a cultura cigana na escola como forma de dignidade humana. O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam e valorizem a sua cultura e a cultura do outro, de forma a poderem respeitá-la e admirá-la na sua plenitude.

Neste sentido, na perspetiva de Casa-Nova (2009), a autora pontua que

Se considerarmos que o conflito entre culturas possibilita ou torna possível ir mais longe no conhecimento entre culturas, não podemos esquecer que, do ponto de vista teórico, tão ou mais importante do que tentar perceber o que une as diferentes culturas para tornar possível o diálogo, é compreender o que as separa. (p.65)

Assim, torna-se imperativo o diálogo instrutivo na escola, enquanto instituição formadora de opinião, educativa, visando procurar essa compreensão a fim de que as pessoas saibam conviver com a diferença, aprendam que o diferente culturalmente pode e deve ser apreciado e não combatido, humilhado, negligenciado. Podemos aprender a admirar a cultura alheia. A escola, desde a educação infantil e a sociedade devem estar preparadas para valorizar esta diversidade cultural existente na etnia cigana, nomeadamente, através da música, da dança, da moda, entre outras.

Sob a ótica de Moraes (2014), ao considerar este processo, a escola fica fortalecida com um discurso de democratização e de igualdade que por vezes, parece irreal, pois ignora que os alunos cheguem até ela sinalizados pela diversidade. A escola, ao mesmo tempo que tem esse discurso de justiça, alteridade e respeito às diferenças, precisa abraçar a diversidade como máxima da valorização cultural humana.

Existem investigações que concluem que as crianças ciganas, por razões culturais, de pobreza e de exclusão social têm geralmente, dificuldades de aprendizagem e, como consequência, uma desigualdade em relação às outras crianças (Enguita, 1996, Casa-Nova, 2006). Ainda este primeiro autor completa que:

Se se reconhece, no caso do povo cigano, que se trata de um povo com sua própria cultura, há que reconhecer também, que não existe um consenso básico para uma actuação rotineira ou profissional do docente no caso das crianças de outras etnias. Se é grupo de outra cultura, então deverá ter outra voz. É hora de deixar de decidir pelos ciganos e decidir com eles. Não digo que decidam eles, mas decidir com eles. (Enguita, 1996, p.21)

De facto, ouvir a voz dos ciganos é essencial para entender e compreender suas razões e sua percepção da vida e da escola, e os motivos que os levam a não se interessar por matricular seus filhos na educação infantil. Temos receio daquilo que não conhecemos, e com os ciganos não é diferente. Por outro viés, a sociedade maioritária cria estereótipos para aquilo que não se encaixa como padrão,

para aquilo que não se iguala as suas tradições, afastando as pessoas e a beleza que há na cultura de cada ser humano.

Para além disso, um fator que agrava a ida e permanência dos bebés e das crianças pequenas ciganas às creches está no facto de não existirem, com raras exceções, redes gratuitas de Creches e Infantários, e por isso, esse povo não se beneficia com um acompanhamento que promova o seu desenvolvimento psicopedagógico.

Portanto, há claramente uma lacuna na educação dos bebés e das crianças pequenas ciganas, uma vez que na sua quase totalidade não frequentam creches. Sabe-se que um dos pressupostos da criança frequentar a creche é o de, além da importância da educação nos contextos educativos nesta fase da vida, ter vivência das experiências e dos contactos com outros da mesma idade e a garantia dos direitos humanos, estimulando-se igualmente a promoção de aprendizagens significativas dentro da cultura que vive. Porém, um dado novo tem sido fator de grandes conquistas na área da educação. Verifica-se, conforme o Relatório dos Direitos Fundamentais 2018, da FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) que a taxa de matrículas de ciganos no ensino pré-escolar aumentou, o que reflete os investimentos e as medidas dos governos que visam apoiar a educação pré-escolar (FRA, 2018).

Não obstante uma redução da taxa de abandono escolar precoce pelos jovens ciganos, cerca de 7 em cada 10 ciganos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos ainda abandonam a escola precocemente (FRA, 2018). Além disso, a segregação na educação aumentou em vários Estados-Membros da UE e a discriminação na educação não melhorou significativamente (FRA, 2018). Estes dados apontam para a necessidade de investir na educação da criança pequena desde os 0 anos, já que ainda há uma grande lacuna da sua participação nas creches para assim estabelecer os seus direitos a educação e garantir seu estatuto de participação, de estar presente e ter a opção, seja dos pais ou dos familiares, de utilizar este serviço, sempre a motivá-los sobre a importância do ensino infantil para os bebés, vinculados a sua cultura.

Percorrendo a história da construção dos direitos das crianças, o que se percebe é que estavam tradicionalmente ligados com as suas necessidades, num enfoque nas suas carências básicas e biológicas, traduzindo desta forma uma imagem assistencialista da infância, o que, segundo Soares (2005), coloca as crianças na posição de objeto de intervenções sociais de natureza caritativa, remediativa e assistencialista.

Portanto, também é função da educação infantil promover os direitos das crianças nas suas formas plenas de respeito ao outro e ao diferente, bem como adaptar-se culturalmente às questões das diversas culturas que a frequentam, tornando-se verdadeiramente significativa e intercultural.

O superior interesse da criança constitui um princípio estabelecido do direito internacional em matéria de direitos humanos consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 3º), na Carta dos Direitos Fundamentais da UE (artigo 24º) e no direito derivado da UE, bem como na maioria da legislação nacional relativa às crianças. Porém, os dados recolhidos para o Relatório sobre os Direitos Fundamentais (2018) da FRA revelam que as orientações são insuficientes. Apenas alguns Estados Membros desenvolveram métodos e processos estruturados para fazer valer o superior interesse das crianças na prática.

Nas palavras de Bennett (2012), em concordância com o que foi descrito até o momento, e em relação ao desenvolvimento e as políticas de estímulo à educação dos bebés e das crianças pequenas, este encorajamento é, por vezes, negligenciado,

Devido a uma subestimação geral da importância do período de 0 a 3 anos, com os governos da Europa Central e do Sudeste (CSEE) gastando pouco em desenvolvimento específico nos programas para crianças na faixa etária. Em segundo lugar, as despesas nacionais com os serviços públicos que afetam criticamente as crianças pequenas, isto é: saúde pública, proteção social e políticas familiares, na maioria dos casos, estão bem abaixo da média da EU. (Bennett, 2012, p.12)

Bennett (2012) aponta mais um agravante a este processo, no qual o sistema nacional de estatísticas não tem dados sobre as crianças ciganas na educação infantil e não consegue recrutar, incluir, reter e educar devido à percentagem elevada de crianças ciganas que nunca se inscreveram no sistema educativo. A taxa de participação destas crianças na educação em creches e pré-escolas é extremamente baixa, as taxas de abandono assumem uma proporção que, por fim, o total de anos passados por crianças ciganas no sistema educacional é, em geral, cerca de metade da média nacional (Bennett,

2012).

A título de ilustração, conforme dados do DGEEC/ME-MCTES (2020) Portugal tem 243.719 crianças matriculadas no pré-escolar, ou seja, 47,3% das crianças nesta idade. Não há dados referente às crianças de zero a 3 anos matriculadas em creche, muito provavelmente por esta idade não estar sob a tutela do Ministério da Educação e sim do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Também não há dados no Censo especificamente sobre o quantitativo de crianças desta faixa etária, seja ela cigana ou não. Há de crianças de 0 a 14 anos na sua totalidade.

A falta de dados sobre os bebés e as crianças pequenas ciganas e o seu percurso escolar previne o planeamento baseado em evidências e/ou são usadas como uma desculpa para planear e orçamentar políticas globais inclusivas. Bennett (2012) declara que a falta de números precisos sobre famílias e crianças ciganas impedem o planeamento e o acompanhamento das suas vidas e, por vezes, pode ser usado como argumento para não fornecer fundos suficientes para políticas inclusivas. Os ministérios e as organizações que trabalham para a inclusão social não conhecem o número exato de crianças ciganas que existem, se existem medidas para estas inclusões, se foram bem-sucedidas ou se foram implementadas efetivamente. Sem estatísticas e pesquisas, as unidades políticas permanecem no campo da opinião: sem dados, sem problema, sem progresso.

Com o propósito de saber se havia crianças ciganas, mais especificamente bebés e crianças pequenas, no concelho onde se realizou a investigação, matriculados nestas instituições de educação infantil, fizemos uma pesquisa em todas (por telefone, presencialmente ou por e-mail), no ano de 2018 para verificar se eram frequentadas pelas referidas crianças. Foi-nos informado que, para inscrição, os pais ou responsáveis fazem uma pré-inscrição numa ficha que contém dados como telefone, endereço e idade das crianças. Quando há vaga em alguma instituição e a criança é chamada, a professora faz com os pais um complemento desta ficha de matrícula, onde anota dados referentes à alimentação, se a criança é alérgica a alguns alimentos, a rotina do sono, endereço, entre outras questões. Não há dados na ficha de matrícula a respeito da etnia destas famílias e destas crianças.

No concelho verificou-se que havia 39 instituições que atendiam os bebés e as crianças pequenas conforme a Carta Social e que eram denominadas creches. Conseguimos contacto com 32 destas, que declararam não ter matriculados, a frequentar ou pré-inscritos bebés da etnia cigana. Do total de trinta e nove instituições, seis não atenderam os telefonemas, que foram realizados em duas semanas, em horários diferentes. Foram enviados e-mails às seis instituições que não atenderam o telefone e obtivemos somente uma resposta, negativa. Uma delas negou-se a dar as informações por telefone, fomos presencialmente e registou-se que não havia bebés ciganos nesta e em nenhuma outra instituição que atendia bebés e crianças pequenas do conselho.

Defende-se que crianças que têm uma aprendizagem, desde bebés, no que respeita aos seus direitos e incentiva a sua autonomia (o que inclui não apenas o atendimento às necessidades fisiológicas, mas também às necessidades afetivas, cognitivas e socioculturais), desenvolvendo-se de forma harmónica e saudável, tornando-se pessoas mais autónomas, mais inteligentes, com a autoestima elevada e com maiores habilidades sociais (Cera, 2010). O conseqüente sucesso na educação infantil amplia e consolida essas características, o que reflete no aumento da resiliência. Com a ausência destas crianças nas instituições é perdida uma grande oportunidade de promover a interculturalidade dentro destes sítios.

Crianças que convivem desde o primeiro ano com pessoas amorosas que as respeitam, tornam-se confiantes e levarão esse sentimento também por toda a sua vida. Se optarmos por um mundo mais humano, onde haja mais paz e compreensão, onde as pessoas se reverenciem, dentro das suas limitações e diferenças, o alicerce acontece através do respeito, nas atitudes éticas para com o próximo, na alteridade. As crianças não desenvolvem o respeito por outras pessoas se não forem respeitadas (Cera, 2010).

Em toda a Europa, mesmo com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a maioria das crianças “Roma” pobres enfrentam um desafio no presente e um futuro difícil. As suas possibilidades de sucesso na vida são estritamente limitadas pelas atitudes negativas predominantes em relação às suas famílias e comunidades. Desde o começo da vida, as crianças têm reduzida as oportunidades para desenvolver todo seu potencial (Bennett, 2012).

As crianças são uma oportunidade autêntica para uma Europa envelhecida. Através da educação, iniciada nas suas casas, creches e jardins de infância, essas crianças ciganas podem ter uma vida melhor, contribuir com sua própria cultura e juntar-se aos seus concidadãos na construção das eco-

nomias e sociedades de seus respectivos países, de forma a promover um mundo mais igualitário e justo, sem exclusão e segregações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoneche, Dalila Maria de Paula; Telles, Beatriz Biss. (2009). Um olhar sobre a infância cigana e a educação. I Jornada Pedagógica do Lалуpe – Anais do I JOPED disponível em http://www.joped.uepg.br/2009/anais/oral/154_2.pdf. Acesso em dezembro de 2020.
- Azevedo, Ana Cláudia. (2013). Etnias de Portugal – O caso dos ciganos. E-REI: Revista de Estudos Interculturais do CEI.
- Azevedo, Raquel de Ornelas Pires Mota de. (2011). Explorando uma outra Cultura: Concepções de Aprendizagem nas Crianças de Etnia Cigana. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Baltazar, Nádida Isabel Candeias. (2012). Um pequeno olhar para as relações entre crianças. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. Beja.
- Bennett, John. (2012). The Roma Early Childhood Inclusion. In Linda Miller, Claire Cameron (Ed.), International Perspectives in the Early Years. London: SAGE Publications Ltd.
- Casa-Nova, Maria José. (2005). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.8, n.2, p.207-214.
- Casa-Nova, Maria José. (2005). (I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 181-216.
- Casa-Nova, Maria José. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. Interacções no. 2, p. 155-182.
- Casa-Nova, Maria José. (2009). Etnografia e Produção de Conhecimento – reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses. Lisboa, Portugal.
- Cera, Fernanda Seára. (2010). A convivência nos CEIs: Implicações para o Desenvolvimento dos Bebês e das Crianças Pequenas. Tese de mestrado. UNIVALI, Brasil.
- Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/o-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>. Acesso em janeiro de 2019.
- Coutinho, Ângela Maria Scalabrin. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Enguita, Mariano Fernandez. (1996). Escola e Etnicidade: o caso dos ciganos. Educação, Sociedade & Cultura, n.6.
- Espinell, Tania Garcia. (2015). Impacto político de la investigación Europea sobre el pueblo gitano: El caso del plan integral del pueblo gitano de Cataluña. Tese de doutoramento. Universidade de Granada.
- Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. (2012). https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/enicc_ACM.pdf/42f8ef57-8cd7-4118-9170-9fcd9bc53ec2. Acesso em fevereiro de 2019.
- Gottlieb, Alma. (2009). Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Revista Psicologia - USP, pp. 313-336.
- Magano, Olga; Mendes, Maria Manuela. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso educativo das pessoas Ciganas em Portugal. Configurações, vol. 18, pp. 8-26.
- Pereira, Teresa Maria Gala Ferreira da Silva. (2015). A escolarização das crianças de etnia cigana – domínio cognitivo: práticas e representações. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Portela de Morais, Leila Samira (2014). Educação e diversidade cultural: o caso dos ciganos calon do município de Carneiros/AL. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Disponível em

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cnedu/2018/TRABLHO_EV117_MD1_SA11_ID11115_16092018222441.pdf. Acesso novembro de 2020.

- Relatório dos Direitos Fundamentais (2018). Relatório dos Direitos Fundamentais, Pareceres da FRA. <https://publications.europa.eu/en/publicationdetail/publication/7ea1foeb-6937-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-pt>. Acesso fevereiro de 2019.
- Soares, Natália Fernandes. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Souza, Carlos Jorge dos Santos (coord.); Moreira, Liliana José Alves. (2016). Alto Comissariado para as Migrações. *Revista diálogo inter-religioso*, n.5, 2017, pp.34 a 43. Aprofundamento do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. OCC.
- Stoer, Stephen R. (1993). *O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural*. <https://hdl.handle.net/10216/57130> Acesso em 14.02.2021.
- Ventura, Maria da Conceição Sousa Pereira. (2004). *Experiência da Criança Cigana no Jardim de Infância*. Braga: Universidade do Minho.

CEO20 e DeQ20: Dois projetos, um caminho para a investigação da competência de escrita

Otilia Sousa, Patrícia Ferreira, Marina Fuertes, Encarnação Silva,

Marta Soares, Andreia Seabra

Escola Superior de Educação de Lisboa

Ana Paula Vale, Núria Perpétua, Cláudia Silva

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Rui Alves, Teresa Jacques Moutinho

Universidade do Porto

Teresa Costa-Pereira

Universidade de Lisboa

Renan Sergiani

Universidade Federal de São Paulo (Brasil)

Denilson Matos, Cícero Silva

Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

RESUMO

Nas últimas duas décadas foram muitas as mudanças na educação em Portugal. Em leitura, verificaram-se importantes avanços (PISA), e em escrita? A partir de corpora constituídos em 2000 e 2019 na região de Lisboa, comparam-se as competências de escrita, de alunos de 1.º ciclo, num intervalo temporal de 19 anos: 2000-2019. Numa primeira fase, analisam-se as competências de escrita de palavras e numa segunda fase, as competências de escrita compositiva, em particular a qualidade textual.

Palavras chave: *Corpora, escrita, escrita de palavras, qualidade textual, géneros*

ABSTRACT

In the last two decades, there have been many changes in education in Portugal. In reading, there have been important advances (PISA). And about writing? Starting from corpora established in 2000 and 2019 in the Lisbon region, the writing skills of primary students are compared in a 19-year time span: 2000-2019. In a first phase, the spelling skills are analyzed and later on the skills of compositional writing, in particular the textual quality, are assessed.

Key words: *corpora, writing, spelling, text quality, genres*

INTRODUÇÃO

Com este texto pretende-se apresentar a investigação que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito dos projetos CEO20 e DeQ20, financiados pelo programa IDI&CA (Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística), do Instituto Politécnico de Lisboa. Os projetos contam com uma equipa de investigadores alargada e multifacetada, composta por docentes e investigadores da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa (doravante ESELx), da Universidade de Lisboa, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Universidade do Porto, da Universidade Federal de S. Paulo e da Universidade Federal da Paraíba (Brasil).

O objeto de estudo é a escrita, com foco em duas dimensões: a escrita de palavras e a escrita compositiva. A perspetiva é comparativa: comparam-se um corpus recolhido em 2000 com um corpus

recolhido em condições idênticas em 2019, nos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, nas mesmas escolas da região de Lisboa. Os textos que integram os corpora são narrativos, descritivos e expositivos.

A perspetiva temporal deve-se ao facto de a educação ter sido um domínio com muitas mudanças nos últimos 20 anos: mudanças curriculares, mudanças na formação de professores, mudanças no governo e na organização das escolas. A avaliação internacional mostra que os alunos portugueses têm melhorado de forma continuada nas competências de leitura desde 2000 (Lourenço et al.2019), o ano em que se realizou, em Portugal, o primeiro PISA (PISA, 2000). Mas faz falta informação sobre a evolução das competências de escrita. Se a leitura é uma competência central, dado que possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura letrada, a competência de escrita permite ao sujeito ter voz, posicionar-se e participar nos diferentes contextos em que circula. Além disso, a escrita é central na avaliação escolar e no acesso a esferas de ação mais diferenciadas (Carvalho,2013).

Em 2000, no âmbito do projeto – Ler & Escrever – para uma tipologia textual – de que a primeira autora foi investigadora responsável, financiado pelo Instituto de Inovação Educacional, foi constituído um corpus recolhido em 6 escolas da área de Lisboa. O corpus é constituído por textos narrativos, expositivos e descritivos de alunos de 2.º, 3.º e 4.º anos de 1.º CEB. O projeto foi realizado como um contributo para o Seminário de Projeto do curso Complementar de Formação de Professores de 1.º CEB da ESELX e organizou-se em três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste (Sousa et al. 2001). O corpus 2000 é constituído, assim, por textos escritos antes da intervenção e depois da intervenção. Esta era acompanhada pela formação de professores e construção de materiais didáticos.

ESCRITA DE PALAVRAS E QUALIDADE TEXTUAL: OS PROJETOS CEO20 E DEQ20

Para comparar com o corpus de 2000, recolheu-se um corpus idêntico em 2019. Assim, no projeto CEO20 - Competências de escrita no 1.º ciclo: que mudanças no conhecimento ortográfico em duas décadas?, foi recolhido, em condições idênticas ao anterior pré-teste: nas mesmas escolas, nos mesmos anos de escolaridade, em turmas escolhidas aleatoriamente, com as mesmas tarefas, em outubro/novembro de 2019, um corpus idêntico ao corpus de 2000 – o corpus 2019.

Com o estudo, visa-se contribuir para o corpo de conhecimento sobre as competências de escrita na atualidade (Barbeiro, 2020, Barbeiro et al.2020, Carvalho, 2013) e numa perspetiva histórica, comparando textos de 2000 com textos de 2019, colmatando uma lacuna dos estudos sobre aprendizagem de Língua Portuguesa. Para o efeito, foi realizado um estudo sobre o corpus de 2000, caracterizando-o do ponto de vista ortográfico, e analisaram-se os erros ortográficos do corpus de 2019. Para complementar o estudo sobre ortografia, em 2019, recolheu-se igualmente um ditado de palavras e pseudopalavras. Os corpora foram informatizados de modo a serem comparados.

Para estudar os mesmos corpora (corpus 2000 e corpus 2019), no novo projeto, o DeQ20 - Desenvolvimento e Qualidade Textual – o que mudou em duas décadas?, agora com foco na qualidade textual. Este projeto retoma os corpora (2000 e 2019), mas apenas os textos do pré-teste (narrativos, informativos e descritivos de alunos de 2.º, 3.º e 4.º anos). Pretende-se contribuir para o corpo de conhecimento (Carvalho,2013; Carvalho & Barbeiro, 2013; Barbeiro, 2020; Barbeiro et al., 2020; Santana; 2007) sobre as competências de escrita compositiva atualmente e numa perspetiva comparativa entre textos de 2000 e textos de 2019, colmatando uma lacuna dos estudos sobre aprendizagem de Língua Portuguesa. O conhecimento construído é relevante na compreensão da realidade de 2000 e no conhecimento das competências dos estudantes que integraram o estudo nos 2 momentos.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de estudos de corpora, de natureza qualitativa e quantitativa. Com recurso a categorias de análise tanto ao nível da ortografia, como da qualidade textual e com recurso a estatística descritiva e inferencial.

O corpus 2019 foi constituído em outubro/novembro de 2019 em 6 escolas públicas da região de Lisboa, compreendendo textos de duas turmas de 2.º, duas de 3.º e duas de 4.º anos de 1º CEB. Cada turma produziu um texto narrativo, um texto descritivo e um texto expositivo num total de 360 textos (três vezes 40 textos por ano de escolaridade) e, ainda, um ditado de palavras e pseudopalavras (40 por ano) num total de 120 ditados. Do corpus 2000 são estudados também 360 textos recolhidos em outubro de 2000, sob as mesmas condições. Os textos narrativos são recontos da obra de Alice Vieira, “O pássaro verde”. O investigador leu o texto e de seguida foi pedido às crianças que recontassem a história ouvida. No texto descritivo era pedido aos sujeitos que descrevessem uma imagem projetada. No texto expositivo era pedido às crianças que respondessem à questão: Porque

é que a lua muda?

RECURSOS

Os textos do corpus 2000 encontram-se transcritos em word (normas de transcrição em Sousa et al. 2001), estando a ser finalizada a sua conversão para o analisador CLAN (Computerized Language Analysis) (MacWhinney, 2000). O corpus 2019 foi recolhido com recurso a canetas Smartpen Neo M1, foi convertido para o analisador HandSpy (Alves & Limpo, 2019), e, posteriormente, transcrito e convertido para CLAN.

Dos corpora 2000 e 2019, foram selecionados os textos narrativos dos 3 anos de escolaridade, para identificação de desvios na escrita de palavras. Depois de identificados, os desvios foram categorizados de acordo com a categorização proposta por Vale e Sousa (no prelo). Os desvios serão analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial. Encontra-se também em análise a qualidade textual dos textos narrativos, descritivos e expositivos, com recurso a indicadores de qualidade textual (Adam, 1992; Alves, et al., 2019; Aparici et al. 2021; Berman & Nir, 2009; Crossley, 2020; Ferreira, 2018; Lopes, 2007; Frizelle et al. 2018; Ravid et Berman, 2010; Sousa, 2018).

O recurso a Smartpen Neo M1 possibilita o acesso aos processos de escrita pelo uso de ferramentas de análise em tempo real da escrita (HandSpy). Esta informação é muito relevante sobre os processos subjacentes à escrita, do ponto de vista da caligrafia, da ortografia, e dos processos de produção dos textos.

O PROCESSO DE ESCRITA

Escrever um texto supõe duas dimensões distintas: uma componente compositiva e uma componente notacional (Sousa, 2015). A primeira relaciona-se com a ideação e arquitetura textual e é guiada por princípios como a coesão, coerência, continuidade tópica, etc., e a segunda relaciona-se com caligrafia, ortografia, configuração gráfica (Sousa, 2018). As duas exigem ensino, aprendizagem e treino (Kellogg, 2008; Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019).

Há autores que diferenciam as duas aprendizagens, afirmando que a primeira implica processos cognitivos de baixo nível e a segunda processos cognitivos de alto nível (Berninger et al., 1997). Na dimensão compositiva, há processos cognitivos e, também, processos linguísticos específicos da unidade texto, dado que este é um objeto linguístico, com características diferentes das da frase (Lopes, 2007), por exemplo. Assim, escrever um texto significa dominar um conjunto de conhecimentos, processos e estratégias que possibilitem uma escrita fluente e adaptada aos contextos e finalidades de quem escreve (Flower, 1987; Lopes, 2007). Segundo Kellogg (2008), dada a complexidade da tarefa, obter mestria nesta área demora mais de 20 anos de aprendizagem. Assim, este é um processo moroso (Sousa & Costa-Pereira, 2018), havendo necessidade de ensino e treino. A investigação aponta que o ensino explícito da escrita, especialmente em contextos desfavorecidos, isto é, em escolas que servem populações com experiências mais afastadas dos textos da escola e da cultura letrada, em geral, é um modo de promover o sucesso escolar e favorecer a equidade (Callaghan et al., 1993; Wyatt-Smith, 1997).

Em Portugal, na década de 2000, iniciaram-se uma série de mudanças na Educação Básica que aceleraram a partir de 2015. Na disciplina de Português, essas mudanças corporizaram-se quer na formação contínua de professores (implementação do PNEP (2006-2009) (Sim-Sim, 2012), quer na mudança dos documentos orientadores para o ensino básico. Refiram-se as alterações de programas em 2009, a elaboração de metas curriculares em 2010, programas e metas em 2015, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, em 2017, e, ainda, a publicação das Aprendizagens Essenciais em 2018. Estas mudanças poderão ter a ver, por um lado, com o facto de a última renovação curricular ter ocorrido em 1986, com renovação dos programas de Português em 1991, e, por outro, com os resultados das avaliações internacionais que mostraram fragilidades na aprendizagem dos alunos ao longo da escolaridade (OECD, 2002).

Os estudos internacionais mostram que, na área da leitura, tem havido melhorias de aprendizagens. Um longo caminho foi percorrido desde 2000, em que os resultados ocuparam posições muito abaixo da média da OCDE (OECD, 2010), até 2015 em que os estudantes portugueses de 15 anos se situaram na média da OCDE (OECD, 2018).

Se as competências de leitura são cruciais na construção do conhecimento e do sucesso académico, as competências de escrita são cruciais na participação social e, são, também, ferramenta central na

avaliação escolar (Carvalho, 2013) e no acesso a níveis de educação superiores.

APRENDER A ESCREVER PALAVRAS

Escrever com correção ortográfica é relevante não apenas no domínio acadêmico, mas também no domínio social e ocupacional. A qualidade e a consistência das representações ortográficas influenciam a fluência da leitura (Rakhlin, et al., 2019) e a compreensão da leitura (Perfetti, 2007). Sabe-se também que escrever com muitos erros ortográficos influencia o modo como professores, empregadores, colegas e outras pessoas avaliam as competências gerais de um indivíduo (Kreiner, Schnakenberg, Green, Costello, and McClin, 2002; Vale & Sousa, 2017)

Embora a escrita e a leitura de palavras partilhem representações mentais, mecanismos cognitivos e fontes de informação - conhecimento de letras, processamento fonológico: consciência fonêmica, memória verbal; conhecimento ortográfico, conhecimento lexical, conhecimento morfológico, entre outros, existem especificidades em cada uma dessas capacidades (Vale & Sousa, 2017). O ritmo da aprendizagem da leitura é mais rápido do que o da escrita, em parte por, no português, o Princípio Alfabético ser mais consistente para a leitura do que para a escrita, dado que existem mais possibilidades de representar um fonema pela escrita do que pronunciar um fonema. Escrever corretamente uma palavra é mais difícil do que ler essa palavra, sobretudo durante as fases de aprendizagem mais precoces (Vale, 2000; Vale & Sousa, 2017).

A escrita correta das palavras, além de informação linguística (fonologia, morfossintaxe e semântica) e de conhecimentos nucleares de transposição entre fonemas e grafemas (Vale & Sousa, 2017) apoia-se em normas socioculturais estabelecidas que visam representar o que uma dada comunidade quer ver na sua escrita: quer a relação com a oralidade, quer seja informação histórica ou etimológica, quer respeito pela tradição ou uso (cf. dec.43/91 de 23 de agosto), quer, ainda, compromissos políticos entre variedades de uma dada língua. De facto, escrever com correção ortográfica envolve superar muitos desafios (Castelo, & Sousa, 2017; Barbeiro, 2007) e o ensino é fundamental (Gonçalves, & Cardoso-Martins, 2017; Rosa, & Nunes, 2008; Sargiani, 2018; Sucena, 2017)

O conhecimento da escrita, no que respeita à correção da escrita das palavras, supõe quer uma dimensão de imagem mental da palavra escrita, quer uma dimensão de processamento de regularidades e padrões de combinação que possibilitam a escrita de acordo com a norma ortográfica. O conhecimento ortográfico é o conjunto de conhecimentos – representação mental das palavras escritas e conhecimento das combinações possíveis e impossíveis de um dado sistema de escrita - mobilizado para a escrita correta de palavras (Vale, & Sousa, 2017).

A interdependência da correção ortográfica com as competências de leitura e de escrita observadas em estudantes em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior, torna crucial a investigação sobre estas habilidades no ciclo das aprendizagens básicas (1.º CEB). Este estudo, além de ter como alvo a caracterização da habilidade ortográfica dos estudantes de 1.º CEB, estudando quer os produtos das tarefas de escrita, quer os processos (corpus 2019) já que se recorre a ferramentas que permitem acompanhar a atividade de escrita (Alves, Leal & Limpo, 2019) possui uma mais-valia que se deve enfatizar: a possibilidade de comparar textos produzidos, sob condições idênticas, num intervalo de 19 anos, nas mesmas escolas. Tal possibilita conhecimento sobre a população que frequenta a escola, comparar as habilidades ortográficas de crianças de 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade num intervalo de 19 anos, pondo em evidência dificuldades e/ou conquistas do ensino nestes momentos. Pode refletir-se sobre a mudança de habilidades de escrita e, ainda que sem pretensões de generalização, compará-las.

APRENDER A ESCREVER TEXTOS

A produção de um texto escrito implica diferentes processos e níveis de tratamento, indo da elaboração de um plano de texto até ao nível final de programação motora para transcrever o pensado. Segundo Hayes e Flower (1980), três processos cognitivos operam na memória a longo prazo e no contexto da tarefa: (i) planificação, (ii) textualização (translation) e (iii) revisão. Estes processos não ocorrem de modo estritamente sequencial, mas interagem recursivamente, isto é, ao escrever, posso rever o que escrevi e reformular, voltando a planificar, e revendo, novamente, antes de continuar a escrever. A capacidade de armazenamento temporário do sistema cognitivo é um dos constrangimentos da atividade de escrita (Flower et Hayes, 1980); van Dijk e Kintsch, 1983; Bereiter e Scardamalia, 1987). Os processos mobilizados durante a atividade de escrita dependem de características de quem escreve (saberes compositivos, desenvolvimento da linguagem, idade/ nível de escolaridade, conhecimentos sobre o tópico, capacidade de reflexão linguística, etc.) e de constrangimentos

referentes à tarefa e ao contexto (tipo de texto, leitor, finalidade, contexto), sendo as comunidades em que a tarefa ocorre determinantes (Graham, 2018), quer nas regras, quer nas expectativas sobre escrita e qualidade textual.

Ainda que o automatismo da caligrafia e ortografia liberte a memória para outras tarefas, quando da redação, estes são conhecimentos necessários, mas não suficientes para o desenvolvimento de competências compositivas. Contudo, um bom domínio daqueles conhecimentos na fase inicial da aprendizagem é um bom preditor de sucesso na aprendizagem e no uso da escrita em níveis mais avançados de escolarização (Alves & Limpo, 2015; Berninger et al., 2006).

É difícil definir a qualidade textual (Wilson & Roscoe, 2020). A investigação, porém, tem apontado diversos caminhos desde um nível mais conceitual (van Dijk, 1980; Beaugrande & Dressler, 1981; Adam, 1992) a um nível de marcadores linguísticos (Halliday & Hasan, 1984, Cardoso et al. 2009, Crossley, 2020). Assim, são apontados como indicadores de qualidade, entre outros, a estrutura do texto e a coerência (Adam, 1992, Sousa & Silva, 2003) e mecanismos linguísticos quer a nível da organização da informação, quer a nível da marcação sintática (Beers & Nagy, 2009; Berman & Nir, 2009; Ferreira, 2018; Frizelle et al., 2018; Ravid & Berman, 2010; Aparici et al., 2021, Crossley, 2020) e semântica (Sousa, 2007; Sousa, 1996, Lopes, 2007). O léxico, sobretudo ao nível das relações semânticas – hponímia/ hiperonímia, meronímia/ holonímia, campos lexicais -, mas também da densidade e diversidade, pode ser um bom indicador de qualidade textual (Sousa, 2018). Na verdade, a avaliação de escritos, sobretudo de escritores mais jovens, deve abranger diversos domínios de modo a dar conta da natureza multidimensional da composição escrita (Salas & Tolchinsky, 2017).

O conhecimento da estrutura textual é determinante na compreensão da leitura (Wijekumar, Meyer & Lei, 2012) e na qualidade da escrita (Berman & Nir, 2009). A questão da estrutura relaciona-se com os objetivos comunicativos e a finalidade da escrita (Adam, 1992). Se o objetivo for narrar, é produzido um texto narrativo, se for expor, produz-se um texto expositivo, etc. (Adam, 1992; Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019).

Os mecanismos de textualização contemplam as formas linguísticas que dão corpo ao texto, desde o léxico, a morfossintaxe, a semântica, criando a coesão e a coerência textuais. A correção, a adequação, a diversidade e a criatividade na utilização destes mecanismos linguísticos interferem fortemente na qualidade textual e na competência compositiva (Ferreira, 2018). Aparici et al (2021) apresentam como indicadores de qualidade: a complexidade, densidade e diversidade lexicais, a complexidade e densidade sintáticas e ainda marcadores discursivos e marcadores de coesão de um nível mais local. Na mesma linha, Crossley (2020) refere a sofisticação lexical, a complexidade sintática e a coesão textual. Ao nível da coerência, Lopes (2007) salienta a coerência referencial, a coerência relacional e a coerência pragmática. Ao nível da coesão, salientam-se a construção da referência temporal e nominal – tanto fenómenos de construção como de retoma da referência (Sousa, 1999a; Sousa, 1999b; Sousa, 2007), os conetores (Sousa, 1995) as relações lexicais de sinonímia, antonímia, hiperonímia, holonímia (Sousa, 2018), os constituintes frásicos (Ferreira, 2018). Como afirmámos, a qualidade textual é de natureza multidimensional e, por isso, é necessário estudar fenómenos diversos com uma perspetiva convergente.

A competência de escrita é crucial no desenvolvimento das crianças. Além de apresentar associações significativas com a leitura, ser importante na criação de conhecimento e ter influência no sucesso académico, possibilita aos sujeitos intervir e fazer ouvir a sua voz, sendo, assim, uma ferramenta de participação e cidadania. Tal como a leitura, é uma competência cuja aprendizagem é crucial no ensino básico. Uma aprendizagem deficiente nos primeiros anos tem repercussão na trajetória escolar e social dos estudantes. Por isso, a necessidade de conhecer as competências de escrita no 1.º CEB é essencial e compreender como tem evoluído sublinha a relevância desta investigação.

Atualmente, existe em Portugal um corpo de conhecimento sobre competência de leitura e o modo como esta tem evoluído nos últimos 20 anos. Desde a primeira avaliação do PISA em 2000 até 2018, as habilidades de leitura avaliadas têm progredido e, neste momento, Portugal encontra-se na média dos países da OCDE. E em escrita? Como têm evoluído as habilidades de escrita? Tanto quanto sabemos, não tem havido investigação comparativa nesse domínio, neste intervalo temporal. Este projeto é um contributo para esse conhecimento, tanto ao nível da escrita de palavras, como ao nível da análise da qualidade e géneros textuais.

Ainda que com um número de textos reduzido (360+360) e com o estudo só de escolas da região de Lisboa, o estudo, em desenvolvimento, revela resultados interessantes tanto ao nível da comparação

entre os diferentes anos de escolaridade como ao nível comparação entre o corpus de narrativas de 2000 e 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). London: Routledge
- Alves, R, Leal, J.P. & Limpo, T. (2019). Using HandSpy to study writing in real time: a comparison between low- and high quality texts in grade 2 (p.50-70). In Lindgren, E. & Sullivan, K. *Observing writing: Insights from keystroke to logging and handwriting*. Leiden: Brill.
- Alves, R. & Limpo, T. (2015) Progress in Written Language Bursts, Pauses, Transcription, and Written Composition Across Schooling, *Scientific Studies of Reading*, 19:5, 374-391.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Journal for the Study of Education and Development*, 44,1, 9-46.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades problemas*. Lisboa: Edições ASA.
- Barbeiro LF (2020). Domínio ortográfico e consciência metalinguística: conceções e argumentos dos alunos do ensino básico em escrita colaborativa. *Linguística*, 357-372
- Barbeiro LF, Pereira, L. Coimbra, RL Calil, E. (2020). Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (2), 71-94.
- Beaugrande, R.; Dressler, W.(1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *International Journal of Reading and Writing*, 22(2), 85–200.
- Berman, R., & Nir, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality: Global versus local? In V. Evans & S. Pourcel (Eds.), *New directions in cognitive linguistics* (pp.421–440). John Benjamins.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652–666. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.652>
- Berninger, V. W. Rutberg, J., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3–30.
- Callaghan, M., Knapp, P., & Noble, G.(1993). Genre in practice. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp.179-202). University of Pittsburgh Press.
- Cardoso, A., Pereira, S, Silva, E., Sousa, O. C., M. (2009). On the development of textual competence in primary education. In Araújo, L. & Marinho, L. (eds). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 63-86..
- Carvalho, J. A. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 27,186-206.
- Carvalho, J., & Barbeiro, L. (2013). Knowledge reproduction vs.knowledge construction? Uses of writing in portuguese schools. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609-628.
- Castelo, A. & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acen-tuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7, 3, 84-107.
- Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Es- tudo do Meio. *Acta Scientiarum*

- Ferreira, P. (2018). Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática. (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Flower, L. (1987). The role of task representation in reading to write. Relatório técnico n.º 6. Universidade da Califórnia, Center for the study of Writing.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In Gregg, L. W., & Steinberg, E. R., (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Frizelle, P., Thompson, P.A, MacDonald, D. & Bishop, D. (2018). Growth in syntactic complexity between four years and adulthood: evidence from a narrative task. *Journal of child development*, 45(5):1174-1197.
- Gonçalves, Cardoso-Martins, C. (2017). "Funil" ou "Funiu"?: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento do conhecimento de padrões ortográficos de natureza morfossintática em português brasileiro. *Da Investigação às Práticas*, 7, 3, 41-60.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 11, 258-279.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1984). *Cohesion in English*. Longman.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In Gregg, W. & Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Kreiner, D. S., Schnakenberg, S. D., Green, A. G., Costello, M. J., & McClain, A. F. (2002). Effects of spelling errors on the perception of writers. *Journal of General Psychology*, 129, 5-17.
- Lopes, A. C. M. 2007. Texto, gramática e processamento. In *O fascínio da linguagem. Actas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto.
- Lourenço, V. (Coord.) (2019). *PISA 2018. Portugal-relatório nacional*. Lisboa: IAVE.
- MacWhinney B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Erlbaum.
- OECD (2002). *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *PISA 2015: Results in focus*. Paris: OECD Publishing.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. doi:10.1080/10888430701530730.
- Rakhlin, N., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A., & Grigorenko, E. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2010). Developing noun phrase complexity at schoolage: A text-embedded cross-linguistic analysis. *First Language*, 30(1), 3-26.
- Rosa, J. & Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children's spelling. *Reading and Writing*, 21, 763-781.
- Salas, N. & Tolchinsky, L. (2017). Hunting for the links between word-level writing skills and text quality. in Segers, E. & Broek, P. *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy*. In honor of Ludo Verhoeven (103-118). John Benjamins
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto, PT: Porto Editora.
- Sargiani, R. A.; Ehri, L. C. ; Maluf, M.R. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. *Applied Psycholinguistics*, v.1, p.1-33.
- Sousa, O. (2018). *Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 20 e 40 ano de*

- escolaridade. In Nunes, A., Souza, F. & Pontes, V. Ensino na Educação Básica, Vol.II (p.388-406). Editora IFRN.
- Sousa, O. (2015). Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada. MediaXXI.
- Sousa, O. (2007). Tempo e Aspeto: O imperfeito num corpus de aquisição. Lisboa: Colibri/IPL.
- Sousa, O. (1999a). Constructing reference in children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 3 (1), 29-40.
- Sousa, O. (1999b). Children's metalinguistic activity in the construction of linguistic existence. *Psychology of Language and Communication*, 3 (2), 65-71.
- Sousa, O. (1996). Construindo Histórias. Lisboa: Estampa.
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40(2), 1-12 doi: 10.4025/actascilangcult.v40i2.41888
- Sousa, O. & M. E. Silva (2003). A produção de texto narrativo no 10 Ciclo: detecção de alguns problemas. In Bárrios, A. & Ribeiro, J. (orgs.). *Actas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação*. Lisboa: CIED: 181-192.
- Sousa, O. C., A. Cardoso, A. Silva, M. Costa, M. Silva & S. Pereira (2001). Ler e Escrever – para uma tipologia textual. ESELx, dezembro de 2001.
- Sucena, A. (2017). Sensibilidade precoce às combinações ortográficas entre crianças falantes do português europeu. *Da investigação às práticas*, 7, 3, 26-40.
- Vale, A. P. 2000. Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vale, A.P. & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da investigação às práticas*, 7, 3, 61-83.
- Vale, A.P. & Sousa, O. (2017). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da investigação às práticas*, 7, 3, 3-8.
- van Dijk, T. (1980). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman, 1980.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wilson, J., & Roscoe, R. D. (2020). Automated writing evaluation and feedback: Multiple metrics of efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 58, 87-1125.
- Wijekumar, K. K., Meyer, B. J., & Lei, P. (2012). Large-scale randomized controlled trial with 4th graders using intelligent tutoring of the structure strategy to improve nonfiction reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 987-1013.
- Wyatt-Smith, C. (1997). Rethinking the achievement of the student writer. *Australian Journal of Language and Literacy*, 20(3), pp 183–196.

Contributos para a compreensão das expectativas dos estudantes dos CTeSPso caso do CTeSP ISC

Cezarina Santinho Maurício

ESECS/Pleiria

Liliete Matias

ESECS/Pleiria

José Duque Vicente

ESECS/Pleiria

Ana Filipa Soledade

ARSC;ESECS/Pleiria

RESUMO

Os cursos técnicos superiores profissionais surgiram, no contexto português, em 2014. São considerados cursos de curta duração que conferem um diploma de técnico superior profissional a que corresponde a uma qualificação de Nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Este ciclo de estudos tem 120 créditos que se distribuem ao longo de 4 semestres curriculares de trabalho. O Politécnico de Leiria é uma das instituições de ensino superior que ministra estes cursos. O curso técnico superior profissional de Intervenção Social e Comunitária (CTeSP ISC), afeto à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, foi criado em 2015. Trata-se de um curso cuja área de educação e formação é Trabalho Social e Orientação.

Com este trabalho pretende-se identificar e analisar as expectativas formuladas pelos estudantes do CTeSP ISC, das turmas de Leiria e Torres Vedras. No campo metodológico, a opção recaiu no estudo de caso, de cariz descritivo-exploratório. Dada às circunstâncias da crise sanitária, iniciada em 2020 e a ponderação das suas vantagens, foi utilizado instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário de autopreenchimento, disponível numa plataforma online da google. Quanto aos resultados obtidos, sublinha-se que os estudantes preferem, de forma clara, continuar a estudar, ao invés de integrarem o mercado de trabalho.

Palavras chave: *ensino superior, cursos técnicos superiores profissionais, estudantes, expectativas*

ABSTRACT

Higher professional technical courses appeared in the Portuguese in 2014. Short courses are considered that confer a professional higher technical diploma which corresponds to a Level 5 qualification of the National Qualifications Framework. This cycle of studies has 120 credits that are distributed over 4 curricular semesters of work. The Polytechnic of Leiria is one of the higher education institutions that teaches these courses. The professional higher technical course in Social and Community Intervention (CTeSP ISC), assigned to the Higher School of Education and Social Sciences, was created in 2015. It is a course whose area of education and training is Social Work and Orientation.

This work intends to identify and analyze the expectations formulated by the students of CTeSP ISC, from the classes in Leiria and Torres Vedras. In the methodological field, this is a case study, of a descriptive-exploratory nature. Given the circumstances of the health crisis, started in 2020, the researchers chose a self-administered survey questionnaire, available on a google online platform, for collect data.

The results obtained, show that students clearly prefer to continue studying, instead of being part

Key words: *higher education, professional higher technical courses, students, expectations*

INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos superiores profissionais foram criados em 2014. Para a sua emergência contribuíram diferentes fatores de ordem externa, como seja a influência do Processo de Bolonha que, entre outras dimensões, sublinhou a pertinência da frequência do ensino superior. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) deu o seu contributo ao recomendar ao Estado português a tomada de diligências para favorecer o aumento da formação superior de âmbito profissionalizante, através de ciclos de estudos curtos, no ensino superior politécnico.

Do universo dos cursos entretanto criados, o interesse deste trabalho radica no curso técnico superior profissional de Intervenção Social e Comunitária (CTeSP ISC) que a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria submeteu à tutela e cuja aprovação teve lugar em 2015, através do Aviso nº 13916/2015 de 30 de novembro.

O funcionamento dos cursos técnicos superiores profissionais constitui uma estratégia para o aumento da formação profissionalizante. A obtenção/conquista deste diploma possibilita a entrada no mercado de trabalho. No entanto, permite, igualmente, o prosseguimento de estudos no ensino superior. Os titulares de CTeSP podem concorrer a um ciclo de estudos de licenciatura, através dos concursos especiais de acesso ao Ensino Superior. Perante esta dupla possibilidade é pertinente captar e analisar as expectativas formuladas pelos estudantes que estão a terminar o seu curso.

OS CTESPS : UMA OFERTA FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

A emergência dos cursos técnicos superiores profissionais exige um quadro compreensivo com referências do passado. Uma delas é o Processo de Bolonha, um marco incontornável no ensino europeu e, como não podia deixar de ser, no ensino português. A designação deve-se à denominada Declaração de Bolonha, assinada no dia 19 de junho de 1999, em Bolonha (Itália), pelos ministros do ensino superior de 29 países europeus, entre os quais Portugal. Considera-se que é um processo reformador do ensino superior, concretizando o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Foram várias as dimensões objeto de trabalho, nomeadamente o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade, a relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade dos estudantes e diplomados, a internacionalização das formações e o incentivo da frequência do ensino superior.

As transformações decorrentes desse processo foram, necessariamente, introduzidas no enquadramento legislativo português. A primeira referência que deve ser indicada trata-se da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e 1ª alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior). Na parte relativa ao ensino superior e entre outras preocupações, este diploma insiste na responsabilidade do Estado em criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior. Entre outras ações, esta possibilidade pode concretizar-se alargando a oferta disponível no ensino superior. Desta forma, os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma (artigo 15º).

A regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no que respeita ao novo modelo de organização de ensino superior e aos respetivos ciclos de estudo, foi efetuada através da publicação do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março. Esse decreto veio regular o sistema de três ciclos, incluindo a concretização de um ciclo curto de ensino superior dentro do primeiro ciclo, através da possibilidade de atribuição de um diploma pela realização de parte de um curso de licenciatura não inferior a 120 créditos.

A criação dos cursos técnicos superiores profissionais teve lugar em 2014, via Decreto-lei nº 43/2014, de 18 de março. No entanto, este diploma parece não ter colhido consenso e de acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro “apresenta características que não se compaginam nem com a natureza e vocação de um curso de ensino superior, nem com a autonomia das instituições que os ministram. o que importa modificar”. As alterações requeridas estão plasmadas

no diploma já referido Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro foram de encontro à posição do próprio Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Assim, procede-se à alteração das normas legais que regulam os cursos técnicos superiores profissionais no sentido de criar condições para que desempenhem o papel de ciclos curtos de ensino superior associados aos primeiros ciclos (licenciaturas). No seu artigo 4º (graus e diplomas), é mencionado que no ensino politécnico são conferidos os graus académicos de licenciado e de mestre e o diploma de técnico superior profissional. São, ainda, clarificados diferentes aspetos como sejam a atribuição do diploma do técnico superior profissional, a articulação com o mercado de trabalho, o acesso ao ciclo de estudos conducente a este diploma, a respetiva estrutura do ciclo, a componente de formação em contexto de trabalho, a organização do currículo, a ministração do ensino, a concessão do diploma, as propinas o registo da criação de cada curso.

O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior sofre uma última alteração em 2018, através do Decreto-lei nº 65/2018 de 16 de agosto. Essa revisão impõe-se no sentido de introduzir as recomendações propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), após a avaliação realizada aos sistemas de ensino superior e de ciência português. Esta resultou de uma encomenda do Ministro da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior português e decorreu nos anos de 2016 e 2017. Desse processo resultaram várias recomendações, considerando pertinente ressaltar aquela que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho e concretamente aos cursos técnicos superiores profissionais – a necessidade de favorecer o aumento da formação superior de âmbito profissionalizante, através de ciclos de estudos curtos no ensino superior politécnico. Uma outra alteração registada prende-se com o alargamento das condições de reconhecimento de experiência profissional aos estudantes dos cursos técnicos superiores profissionais com o objetivo de promover a aprendizagem ao longo da vida, sobretudo para adultos. Permite-se a acreditação até 50% dos créditos desse ciclo de estudos, o que estimulará a qualificação académica dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho.

Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) conferem um diploma de técnico superior profissional a que corresponde a uma qualificação de Nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. O diploma é conferido aos que demonstrem os seguintes requisitos: possuir conhecimentos e capacidade numa área da formação; saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos em contextos profissionais; identificar e resolver problemas concretos e abstratos; possuir competências para comunicar com os seus pares, supervisores e clientes; possuir competências que lhes permitam prosseguir estudos com alguma autonomia.

Podem candidatar-se aos CTeSPs, os titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente, quem tinha sido aprovado nas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos; os titulares de um diploma de especialização tecnológica, de um diploma de técnico superior profissional ou de um grau de ensino superior. O processo de ingresso realiza-se através de um concurso organizado pela instituição de ensino superior que fixa as condições de acesso, em função da área de estudos em que aquele se integra.

O ciclo de estudos tem 120 créditos que se distribuem ao longo de 4 semestres curriculares de trabalho dos estudantes. O seu plano de estudos integra diferentes unidades curriculares distribuídas em 3 componentes: a formação geral e científica, a formação técnica e a formação em contexto de trabalho.

O funcionamento deste ciclo de estudos exige um conjunto de requisitos aos estabelecimentos de ensino superior. Para conferirem este diploma numa determinada área de formação, as instituições de ensino devem dispor de um projeto educativo, científico e cultural próprio, de um corpo docente e de recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir a qualidade da formação. A criação destes cursos exige trabalho prévio, nomeadamente a consulta de entidades empregadoras, associações de empresariais e socioprofissionais da região onde se insere a instituição de ensino.

A entrada de funcionamento dos CTeSPs carece de registo prévio na Direção Geral de Ensino Superior, sendo efetuada uma análise pormenorizada de vários elementos. O acompanhamento dos CTeSPs é realizado por uma comissão coordenada pelo Diretor -geral do Ensino Superior e que integra diferentes representantes de diferentes entidades.

O curso técnico superior profissional de Intervenção Social e Comunitária da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi criado através do Aviso nº 13916/2015 de 30 de novembro. Trata-se de um curso cuja área de educação e formação é Trabalho Social e Orientação. Relativamente à descrição do perfil profissional é sublinhado que pretende formar profissionais

que deverão estar capacitados para intervir nas mais diversas áreas do trabalho social, contribuindo para o desenvolvimento comunitário, agir e trabalhar com públicos diversificados nos mais variados contextos. O CTeSP de Intervenção Social e Comunitária tem a duração de quatro semestres letivos a que correspondem 120 unidades de crédito (ECTS). O seu plano de estudos contempla as componentes de formação geral e científica (27 ECTS), técnica (63 ECTS) e em contexto de trabalho (30 ECTS, com a duração de um semestre letivo). De ressaltar que a formação técnica integra predominantemente unidades curriculares cuja área de educação e formação é trabalho social e orientação.

Em 2018, aprova-se o funcionamento do CTeSP de ISC da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, num novo local – Torres Vedras (Despacho nº 1813/2018, 20 de fevereiro).

AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES

A revisão da literatura permite constatar um interesse científico em torno das aspirações e expectativas dos estudantes que frequentam diferentes níveis e tipos de ensino (Mendes, 2009; Alves, 2013; Gracioli, 2016; Farinha, 2020). As linhas de investigação seguem diversas direções, como os processos de adaptação e vivências do presente, o prosseguimento de estudos, a inserção no mercado de trabalho (expectativas presentes e futuras). Os estudos realizados por Pais (2000, 2001, 2005) centram-se nos modos de transição para a vida adulta, entre os quais terminar o ciclo de estudos e começar a trabalhar são possibilidades.

Os elementos/factores que estão na base da formação das expectativas escolares e profissionais dos jovens constitui outra preocupação. São identificadas as influências do contexto socioeconómico, do próprio contexto escolar, as representações sobre as profissões, as representações de género, entre outras (Azevedo, 1992; Alves, 1998; Silva, 1999).

Concentrando a atenção no conceito expectativas é possível afirmar que são entendidas como aquilo que os estudantes esperam encontrar e concretizar. De acordo com Howard (2005), jogam um papel determinante uma vez funcionam como um filtro através do qual os estudantes dão sentido às vivências atuais, tendo em consideração o passado e realizando perspectivas sobre o futuro. A identificação das expectativas e as aspirações que os alunos/estudantes formulam sobre as práticas e a realidade que os envolve, bem como do futuro que os aguarda, assume relevância. Para Kuh, Gonyea e Williams, (2005), esse exercício permite compreender as suas atitudes, comportamentos e opções subsequentes. Desta forma, as expectativas podem influenciar as decisões que os estudantes tomam em diferentes momentos e sobre diferentes aspetos: a vida na instituição de ensino; a vida fora do contexto escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivos descrever a amostra segundo as variáveis sociodemográficas e identificar as expectativas formuladas pelos estudantes do CTeSP de ISC.

No campo metodológico, a opção recaiu no estudo de caso, de cariz descritivo-exploratório, por nos permitir conhecer e descrever, de forma particular e aprofundada, uma realidade delimitada (Yin, 2014). Neste caso, o foco centrou-se nos estudantes do CTeSP de ISC da ESECS, turmas de Leiria e de Torres Vedras.

Como instrumento de recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário de autopreenchimento, disponível numa plataforma online da google. Foi uma opção tomada tendo em consideração a situação de pandemia, causada pela doença COVID-19. Recordamos que esta situação de crise sanitária teve repercussões a vários níveis, nomeadamente no ensino superior. O 13 de março de 2020 foi o último dia de aulas presenciais para os estudantes do Politécnico de Leiria, passando para atividades letivas à distância (síncronas e assíncronas), durante o resto do 2º semestre, do ano letivo de 2019/2020.

O questionário apresenta alguns pontos fortes como dispensar a presença do investigador, atingir maior número de sujeitos simultaneamente, há mais segurança pelo facto das respostas não serem identificadas, economiza tempos e permite a obtenção de um número considerável de dados. (Lakatos, 1988). Foram observados alguns cuidados na sua elaboração, nomeadamente a inclusão de um preâmbulo e na construção das questões. O instrumento em questão integrou 2 partes/áreas: a identificação/caraterização dos participantes e a identificação das expectativas.

O instrumento foi sujeito a uma validação de conteúdo e forma (Bryman, 2015) por dois especialistas, que tiveram a oportunidade de propor algumas alterações, ao nível da redação de algumas questões e

da tipologia de algumas respostas. Depois de introduzidas as mudanças, o questionário foi dirigido, por email, aos estudantes do CTeSP ISC (edição 2018-2020), do 2º ano e que se encontravam em fase de conclusão do curso. Foi efetuado um trabalho de sensibilização junto dos estudantes no sentido de apelar à sua participação e obter uma elevada taxa de respostas. Desta forma, consideram-se os participantes neste estudo, de cariz não representativo, os respondentes ao questionário enviado.

De forma a cumprir os procedimentos éticos, no cabeçalho do formulário apresentava-se uma descrição dos objetivos do estudo, a garantia da confidencialidade e anonimato e um pedido de autorização para participar, de forma livre e informada, no mesmo.

RESULTADOS

O questionário foi enviado por email a todos os estudantes, inscritos no CTeSP de ISC: 11 estudantes da turma de Torres Vedras e 25 estudantes da turma de Leiria. Responderam 34 participantes, o que significa uma taxa de resposta de 94,4%.

Como se pode verificar no gráfico 1, é notório que a maioria dos estudantes são do sexo feminino (94.1%), e tem idades compreendidas entre os 19 e os 50 anos. A média de idades é de 22,5.

Sexo
34 respostas

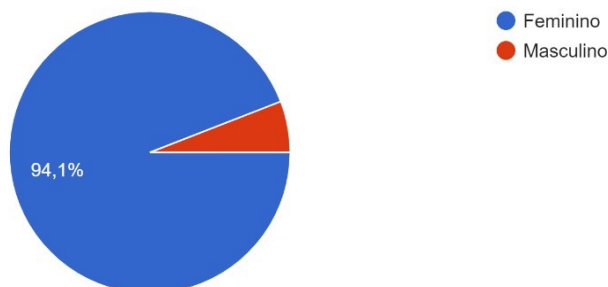


Gráfico 1 – Caracterização da amostra segundo o sexo

Quanto ao estado civil 97.1% são solteiros.

Outra das variáveis captada é a profissão dos pais. Relativamente ao pai, a área dominante é a construção civil, com 47% das respostas dos inquiridos. No que diz respeito à profissão da mãe verifica-se uma dispersão. As respostas mais indicadas são operárias fabris, artesãs, lojistas e administrativas.

Em relação ao seu local de residência durante ao ano letivo, 67.7% vivem em Leiria, seguindo-se Torres Vedras, com 13%. Regista-se uma grande diversidade de respostas sobre a naturalidade dos estudantes. Realçam-se dois aspetos: os distritos de Leiria (32, 35%), e de Lisboa (23,5%); e uma pertença ao centro e ao sul do país.

Verifica-se que 91.2% dos estudantes pretendem prosseguir os estudos e ingressar numa licenciatura. As licenciaturas mais indicadas são o Serviço Social e a Educação Social, conforme gráfico 2, o que vai ao encontro das duas áreas de formação base do CTeSP de ISC.

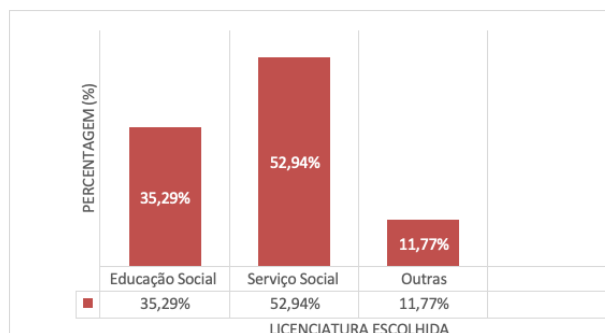


Gráfico 2 – Escolha da Licenciatura depois de terminar o CTeSP

A maioria dos inquiridos, 79.4% considera muito importante a continuidade dos estudos. A principal razão evocada prende-se com adquirir de conhecimentos e complementar a formação e desenvolver as potencialidades pessoais, com 76.5% das respostas.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Dos resultados obtidos sublinha-se uma forte presença feminina, o que vem ao encontro dos dados nacionais. Por um lado, o número de estudantes do sexo feminino é maioritário no ensino superior. Em 2020, do total de matriculados, 54,1% são do sexo feminino. Por outro lado, e tendo em conta as diferentes áreas de educação e formação esse valor pode ser mais elevado. É o que se regista na área de saúde e proteção social com 76,9%; na educação, com 77,7%; nas ciências sociais, comércio e direito com 60,5%; nas artes e humanidades com 60,1%. A engenharia, indústrias transformadoras e construção constitui a área com menos estudantes do sexo feminino (28%) (Pordata, 2021).

Outra dado que merece atenção prende-se com a naturalidade dos estudantes. Os distritos mais representados são Leiria e Lisboa. Em Leiria localiza-se a ESECS que ministra o CTsP de ISC, não esquecendo que Torres Vedras pertence ao distrito de Lisboa. Como foi referido, em 2018, aprovou-se o funcionamento deste curso da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, num novo local – Torres Vedras (Despacho nº 1813/2018, 20 de fevereiro). Desta forma, foi criado o Núcleo de Formação de Torres Vedras. O factor de proximidade pode ser relevante na escolha do curso e da instituição de ensino superior a frequentar.

Quando questionados sobre o que pretendem fazer após a conclusão do curso, uma ampla maioria dos estudantes (91,2%) clarifica a sua intenção de continuar a estudar. Este é um aspeto interessante se tivermos em conta a natureza profissionalizante do curso. A conquista do diploma possibilita a entrada no mercado de trabalho, mas estes estudantes preferem prosseguir os seus estudos ou seja aceder ao 1º ciclo do ensino superior.

As licenciaturas mais escolhidas pelos estudantes são o Serviço Social (49.9%) e a Educação Social (35.1%), o que vai ao encontro à matriz fundadora do CTeSP de ISC, visível na respetiva estrutura curricular, principalmente na composição da formação técnica e na formação em contexto de trabalho. No entanto, é possível registar outros interesses como as licenciaturas de Relações Humanas e Comunicação Organizacional, Animação Socioeducativa e Educação Básica.

Uma vez que as expectativas representam as perspetivas de futuro (Howard, 2005), este resultado pode indiciar a intenção dos estudantes continuarem o seu percurso académico na instituição de ensino na qual realizaram o CTeSP ISC. Neste caso concreto na ESECS/Politécnico de Leiria.

A continuidade dos estudos é considerada pelos estudantes como muito importante. Trata-se de um elemento interessante, revelador da valorização da dimensão formativa. Os argumentos mais escolhidos prendem-se com adquirir conhecimento, completar formação e desenvolver as potencialidades pessoais e obter trabalho que dê prazer realizar. As respostas refletem mais a preocupação com a preparação e futuro pessoal do que aspetos de dimensão social.

Considera-se importante dar continuidade a esta linha de investigação. Os CTeSPs enquanto uma (nova) oferta formativa do ensino superior são relativamente recentes, mas já com uma expressão significativa. Faz sentido acompanhar as escolhas, aspirações e expectativas dos estudantes, uma vez que podem influenciar as suas decisões relativas aos contextos de trabalho e de ensino. (Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). Na vida académica poderá ser interessante aprofundar o tipo de expectativas formuladas e a sua associação com a adaptação, com processos aprendizagem e de envolvimento/participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- SALves, E.P. (2013). *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE). Obtido em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1899>
- Alves, N. (1998). *Escola e trabalho. Atitudes, projetos e trajetórias*. In M.V.Cabral e J. M. Pais, (Eds), *Jovens Portugueses de hoje* (pp53-133). Oeiras: Celta Editora.

- Aviso nº 13916/2015 de Direção-Geral de Ensino Superior. Diário da República 82015).2º série, nº234.
- Azevedo, J. (1992). Expetativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano. Porto: Edições Asa.
- Bryman, A. (2015). Social Research Methods. Oxford: Oxford University.
- Decreto-Lei nº 74/ 2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Diário da República. I Série-A, nº 60.
- Decreto-Lei nº 63/2016 da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016). Diário da República. 1ª série, nº 176.
- Decreto-lei nº 65/2018 da Assembleia da República (2018). Diário da República. 1ª série, nº 157.
- Despacho nº 1813/2018 da Presidência do Politécnico de Leiria (2018). Diário da República. 2ª série, nº 36.
- European Higher Education Area and Bologna Process (2021). Obtido em <http://www.ehea.info/pid34135/accueil.html>
- Farinha, F. P. (2020). Trajetórias escolares, aspirações e expectativas dos alunos do ensino profissional. (Tese de Mestrado, ISCTE). Obtido em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/21465>
- Gracioli, M. M. (2016). Projetos e perspectivas de futuro de jovens em diferentes contextos. Nucleus, v.13, nº2 5-16. Obtido em <https://core.ac.uk/download/pdf/268033328.pdf>
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh,& Associates (Eds.), Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M.,& Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh,& Associates (Eds.), Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lakatos, E.;Marconi, M.A. (1988). Fundamentos de Metodologia Científica. S.Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lei nº 49/2005 da Assembleia da República (2005). Diário da República. I Série-A nº 166.
- Mendes, P.M.S. (2009). Estudantes do ensino secundário: origem social, escolhas. escolares e expectativas. (Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de mestre, ISCTE.). Obtido em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1899>.
- Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (2021). Obtido em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>
- Pais, J. M. (2001). Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar.
- Pais, J. M. (2000). Traços e riscos de vida. Porto: Ambar. Pais, J.M. (2005). Jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar.
- Pordata. (22 de fevereiro 2021). Pordata. Obtido de Pordata, Base de dados: www.pordata.pt
- Silva, C.G (1999). Escolhas escolares, heranças sociais. Oeiras: Celta Editora.
- Yin, R. (2014). Estudo de Caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

As expressões artísticas na regulação do comportamento em idade pré-escolar

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

RESUMO

A arte é essencial na vida do Ser Humano, estando presente em todos os povos e em todas as culturas. Possibilita a aquisição de diversas competências, como o conhecimento de si mesmo, do outro e do que nos rodeia. Também potencia o desenvolvimento da confiança, criatividade e pensamento divergente entre outras aptidões, como a mediação da comunicação interpares na resolução de situações problemáticas. Foi nesse sentido que as linguagens artísticas foram utilizadas neste estudo, envolvendo um grupo de crianças de um Jardim de Infância do concelho de Leiria, com idades entre os 3 e os 4 anos de idade. Foi adotado um paradigma misto de investigação pela necessidade de combinar métodos e procedimentos de recolha de dados, os quais, a cada fase do estudo necessitavam de uma complementaridade de paradigmas qualitativo-quantitativo. Através dos processos associados à metodologia de Investigação-Ação (IA) procurou compreender-se em profundidade o modo como as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados. Durante as sessões realizadas em contexto presencial de sala de Jardim de Infância, os resultados obtidos indicaram que, através de atividades que combinaram as diversas linguagens artísticas de forma estruturada e integradora, contribuíram para a diminuição de alguns comportamentos.

Palavras chave: *Pré-Escolar, Jogo Dramático/Teatro, Pintura, Desenho e Fotografia*

ABSTRACT

Art is essential in the life of the Human Being, being present in all peoples and in all cultures. Possible to acquire various skills, such as knowledge of oneself, the other and what surrounds us. It also enhances the development of trust, creativity and divergent thinking among other skills, such as mediating peer communication in solving problematic situations. It was in this sense that artistic languages were used in this study, involving a group of children from a kindergarten in the municipality of Leiria, aged between 3 and 4 years old. A mixed research paradigm was adopted because of the need to combine data collection methods and procedures, which, at each stage of the study, needed a complementary qualitative-quantitative paradigm. Through the processes associated with the Research-Action (AI) methodology, it sought to understand in depth the way in which artistic languages influence the (self) regulation of behaviours considered to be out of place. During the sessions held in the presential context of a kindergarten room, the results obtained indicated that, through activities that combined the various artistic languages in a structured and integrating way, contributed to the reduction of some behaviours considered maladjusted and the improvement of adjusted behaviours.

Key words: *Preschool, Dramatic Play / Theatre, Painting, Drawing and Photography*

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Como refere João Peneda (2018, cit. in Martins, 2018, p.7), a origem da arte confunde-se com os primeiros indícios do próprio homem, sendo por isso das suas primeiras manifestações e esteve sempre presente em todas as culturas. Já na Grécia Antiga, Platão havia reconhecido a arte como essencial para a formação dos jovens, mas com Johann Pestalozzi, pedagogo e educador do século XVIII, se viriam a formular as primeiras tentativas de inserir a arte no campo da Educação, tornando-a acessível à criança. Mais tarde, outros filósofos e educadores viriam também a destacar a importância da arte.

Ao longo do século XX, a arte tem visto o seu valor mais amplamente reconhecido e diversos autores corroboram e divulgam o seu papel fundamental na educação. Contudo, apesar do crescente reconhecimento, enquadrar o(s) lugar(es) da arte na praxis educativa, ou pensar criteriosamente a

Educação Artística, não parece ser tarefa fácil. A arte não se ensina. A arte aprende-se fazendo, como refere Ana Mae Barbosa (cit. in Ferreira, 2009, p.27), com a sua abordagem baseada em três eixos: na “Produção (fazer); Fruição (apreciação) e Reflexão (construção do conhecimento)”. De forma a permitir o conhecimento dessa linguagem a Escola deverá facultar à criança “os materiais e os símbolos da linguagem artística” (Santos, 2006, p. 7).

O Impacto das linguagens Artísticas no Desenvolvimento Humano Diversos estudos comprovam os benefícios da atividade artística nas suas diversas modalidades expressivas (cit. in Alfredo Bautista; Ana Moreno-Núñez; SweeFuan Koh; Farina Amsah e Rebecca Bull, 2018). A arte é fundamental para o desenvolvimento, sendo considerada como uma necessidade para o homem, pois proporciona o “desenvolvimento emocional e global (...) interagindo em todos os momentos da vida” (Susana Ferreira, 2009, p. 10). É essencial para o desenvolvimento de diferentes competências, contribuindo para o aumento da expressão pessoal e social (Alberto Sousa, 2003) contribuindo para a exteriorização de emoções e sentimentos, autoconhecimento, confiança pessoal, segurança em si, autonomia, formação de mentes criativas, pensamento divergente, sentido estético, criatividade e ser crítico (Marta Félix, 2018; David Best, 1996) e Ana Caldas & Eugénia Vasques, 2014). Quando se favorece o contato da criança com as linguagens artísticas estamos a contribuir para que se conheça melhor a si e ao que a rodeia (Mahylda Bessa, 1972). A arte “torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais responsável, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta” (Eurico Gonçalves, 1991, p. 21).

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é primeira etapa da Educação Básica para as crianças dos três aos seis anos de idade, sendo ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de frequência facultativa (Lei-quadro da Educação Pré-Escolar). Esta valência não tem um programa ou currículo formal, mas possui, desde 1997 um conjunto de orientações (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar OCEPE) destinadas a criar um referencial comum para a ação educativa em creche e jardim-de-infância. Neste documento há a referência à importância da educação estética através do “contacto com diferentes formas de expressão artística” (José Godinho & Maria Brito, 2010, p. 9). Mais tarde, em 2016, as OCEPE foram revistas com vista ao reforço da importância da educação artística, considerando como linguagens artísticas as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. Essas linguagens devem ser dinamizadas em contexto pré-escolar com vista a que a criança tenha um conhecimento gradual integrado e algum domínio dos instrumentos e das técnicas.

O Educador de Infância é o profissional qualificado para exercer funções de educação num estabelecimento de Educação Pré-Escolar. A ele compete planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (cit. in Perfil de Desempenho Profissional, 2001, p. 11), o que implica ter conhecimentos e competências para planificar um currículo onde integre todas as áreas do conhecimento previstas nas OCEPE. Enquanto profissional deverá ajudar as crianças “a aprender competências e atitudes essenciais” (Richard Arends 1995, p. 1). Além disso também deverá ser proficiente “em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e (...) com capacidade de reflexão e de resolução de problemas” (ibid, p.8). Isto implica que esteja em permanente aprendizagem, concretamente através da formação contínua.

METODOLOGIA

No sentido de perceber a potencialidade das linguagens artísticas no desenvolvimento de crianças, o investigador definiu realizar este projeto no jardim-de-infância onde leciona, com crianças de 3-4 anos de idade. Para o estudo recorreu-se das linguagens visuais do Desenho, da Pintura e da Fotografia e também do Jogo Dramático/Teatro. A problemática surgiu após diversas observações feitas no início do ano letivo onde se constatou haver algumas crianças que apresentavam dificuldades em se relacionar com os colegas, recorrendo à agressão física. Esta agressão chegou a ser diária por parte de algumas crianças criando bastantes problemas na gestão da interação entre pares. Além disso, também havia crianças que à mínima contrariedade se deitavam no chão e choravam e/ou gritavam. Assim definiu-se como objetivo geral Saber de que forma o contacto com as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados – e como objetivos específicos a) Compreender o impacto que podem ter as propostas de Jogo Dramático/Teatro e Artes Visuais na diminuição da frustração na criança, perante o “não” da educadora; b) Perceber como

essas propostas, quando desenvolvidas estruturada e sistematicamente junto do grupo de crianças, promovem a criação de relações interpessoais; c) Aferir até que ponto a participação em atividades de *Jogo Dramático/Teatro* e de *Artes Visuais* contribuem para o cumprimento das regras estabelecidas para a sala; d) Saber qual o contributo das linguagens artísticas para colmatar necessidades de minimização das situações de conflito interpares, através da implementação de atividades de cariz artístico e expressivo.

Participantes

O grupo foi constituído por vinte e cinco crianças de três e quatro anos de idade. São crianças interessadas nos desafios que são propostos, mas que têm alguma dificuldade em aceitar as regras de sala. Assim, distinguiu dois grupos diferentes: grupo A (quatro crianças) e o grupo B (três crianças). Ao grupo A pertenceram as crianças que manifestaram comportamentos e atitudes mais disruptivas e com implicações mais negativas no grupo, enquanto no grupo B ficaram as crianças que evidenciavam comportamentos de cumprimento de regras, sendo, por oposição, as menos problemáticas e as mais assertivas a nível comportamental.

Para a seleção dos participantes foram utilizados alguns instrumentos de Avaliação Diagnóstica: Observação Direta; Diário de Bordo e Grelha de Observação criada para o efeito.

Opções metodológicas

A investigação incidiu no paradigma misto: englobou dados quantitativos (registos das grelhas que foram contabilizados entre o início e o fim da I-A; e a análise qualitativa: análise de conteúdo do Diário de Bordo (com a codificação de categorias e subcategorias que antecederam a fase da interpretação e discussão de dados) e a análise das produções das crianças. Para a metodologia qualitativa, o contexto de recolha de dados foi o próprio local da intervenção onde os materiais daí resultantes foram registados e revistos na sua totalidade, tendo a preocupação do rigor. Por fim fez a triangulação dos métodos na procura da verificação ou da não-verificação em termos evolutivos, da autorregulação dos comportamentos desajustados.

Abordámos a investigação-ação com o intuito de melhorar a qualidade da ação pedagógica no seio de um grupo e encontrar respostas para os problemas relacionais e comportamentais desse mesmo grupo. As técnicas utilizadas foram a Observação Participante, o registo em Diário de Bordo e as Grelhas de Observação, criadas para os objetivos propostos.

Desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação

A intervenção ocorreu entre a terceira semana de janeiro e a terceira semana de março de 2020, num total de vinte e três intervenções com durações variadas nas seguintes linguagens:

- **Pintura – 7 atividades: 4 de técnicas diferentes e 3 de fruição/apreciação e diálogo sobre a obra e arte;**
- **Desenho – 4 atividades com três materiais/técnicas distintas;**
- **Fotografia – 8 atividades: 3 de captar fotografia e 5 de fruição/apreciação da imagem;**
- **Jogo Dramático/Teatro – 8 atividades: 6 de jogo simbólico e 2 de jogo dramático**

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Análise e interpretação do Diário de Bordo

O Diário de Bordo está dividido em duas partes distintas: análise dos parâmetros desenvolvidos no âmbito das linguagens artísticas e informação mais relacionada com os comportamentos.

Relativamente às sessões centradas nas linguagens artísticas (consideradas enquanto categorias), cada uma delas foi analisada tendo em conta as subcategorias que enquadram e sistematizam mais em pormenor a informação recolhida:

Jogo Dramático/Teatro

subcategorias: a) “adesão às atividades propostas”; b) “participação em sugestões para as atividades”

e c) “participação nas reflexões”; Desenho: a) “desenha de acordo com o tema/assunto sugerido” e b) “atenção às orientações da Educadora”;

Pintura:

a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”; b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”;

Fotografia:

a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” e

b) “fruição da imagem”. Dentro da primeira subcategoria houve as seguintes subcategorias: “cuidados a ter com a máquina fotográfica”; “olhar para o visor” e “atenção ao enquadramento”.

No tocante aos comportamentos específicos dos participantes, as subcategorias tidas em consideração pela investigadora foram as que revelaram, mais claramente, dados ao nível da a) “atenção e concentração”, da b) “agitação psico-motora”, da c) “recusa na participação”; do d) “abandono/desistência da atividade” e e) “respeito pelo tempo e o espaço de participação dos colegas”.

Categoria e subcategorias Jogo Dramático/Teatro:

Relativamente à “adesão às atividades propostas” tivemos necessidade em subdividi-la para melhor compreensão da evolução do grupo: no início da intervenção quatro crianças aderiram, e três acabavam por desistir. No final da intervenção cinco crianças aderiam espontaneamente e só uma desistiu. Quanto à subcategoria “participação em sugestões para as atividades”, inicialmente seis crianças deram sugestões e no final da intervenção os dados indicam que foram sete. Ainda no tocante à “participação nas reflexões” da referida categoria constatou-se que no princípio participavam seis crianças e, por fim, contabilizamos sete crianças. Assim, consideramos que todo o grupo evoluiu positivamente com a intervenção. Esta alteração manifestou-se igualmente em elementos externos aos grupos A e B (participantes diretos do estudo). Esta constatação era algo que já era esperado na consequência do ambiente de estimulação no contexto de sala, pois como refere Alberto Sousa (1980) o Jogo Dramático/Teatro contribui para o desenvolvimento da personalidade, sendo uma das linguagens mais completas na educação. Paulatinamente as crianças foram libertando-se dos seus receios e medos e experimentando novos movimentos, posturas, formas de andar, falar e mover-se, para terem uma grande satisfação na realização deste tipo de atividades. O olhar e a expressão facial e corporal das crianças demonstravam o quanto essa atividade era proveitosa e apreciada.

Esta evolução foi possível porque esta linguagem possibilitou a expressão de desejos e tendências que foram aceites sem inibições sociais, além de ter proporcionado oportunidades de criação e realização (Sousa, 1980).

Categoria e subcategorias – Desenho:

De modo a comparar os dados no início e no final da intervenção, os trabalhos foram fotografados para se poder fazer uma análise comparativa de acordo com os critérios estabelecidos. Tendo em conta a subcategoria “Desenha de acordo com o tema/assunto sugerido”, verificamos que no início e no final da intervenção não houve diferenças significativas. No princípio quatro crianças representaram graficamente a sua interpretação do que foi sugerido (Crianças 4, 8, 17 e 25) e duas não manifestaram interesse, não havendo realizado a proposta (Crianças 7 e 24). No final da intervenção, ainda dentro da mesma subcategoria foram quatro as crianças que representaram graficamente o que representava para elas o amor (Crianças 4, 7, 8 e 24), duas não se manifestaram (Crianças 17 e 25) e uma desenhou algo distinto (Criança 19). Nesta subcategoria nem sempre foi possível fazer-se uma leitura muito precisa nas produções apresentadas, não só pelas idiossincrasias de cada criança, mas também porque segundo Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1980), a criança pode ter prazer em explorar o material não tendo preocupações em representar nada em concreto. Presenciamos atitudes prazerosas de exploração sensorial do material, sem ser possível uma identificação da forma/figura associada à história lida. Os significados dos desenhos foram maioritariamente obtidos através de comentários que a criança fez durante a sua execução, o que consideramos de suma importância no desenvolvimento de construção das narrativas gráficas e da aquisição de vocabulário específico.

Em relação à subcategoria “atenção às orientações da Educadora”, as crianças evoluíram durante a intervenção. Na primeira atividade realizada dentro desta linguagem a grande maioria não teve

em atenção a indicação da Educadora. Porém, na última atividade desta linguagem artística, após a leitura orientada da história “Eu adoro o meu pai”, foi solicitado que as crianças experimentassem um novo material riscador o giz, em suporte colorido e todas aderiram. A atividade proposta foi a experimentação livre do material. Aqui houve uma grande evolução, pois no início da intervenção nem todas as crianças aderiram, para no final da ação todas estarem atentas às mesmas. Isto significa que passaram a escutar o que a Educadora lhes dizia, procurando cumprir a indicação dada.

Como refere Eurico Gonçalves (1983) nas artes visuais, na qual o desenho está inserido, possibilita a livre expressão levando a criança a conhecer-se melhor a si e aos outros respeitando-os o que a torna mais liberta para explorar as cores; e as representações gráfico-pictóricas foram incluindo produções com recursos a materiais mais diversificados: lápis de cor; lápis de cera e giz. Sempre que lhes era proposto um novo material ficavam muito entusiasmadas em o experimentar.

Por causa do Covid 19 ficaram por realizar outras técnicas de desenho, e a fruição de obras de arte.

Categoria e subcategorias – Pintura:

No que concerne à primeira subcategoria,

a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura” todos os participantes sempre realizaram as propostas, pois esta é uma atividade sempre do agrado das crianças pois ela tem prazer em manusear tintas (Gonçalves, 1991) não havendo necessidade de mais nenhuma motivação. No entanto verificaram-se diferenças nas suas preferências. Na atividade de experimentação com diferentes tipos de pincéis, as crianças variaram pouco no tipo de pincel, tendo optado pelo pincel grosso com que pintavam habitualmente. Na “experimentação da técnica de pintura” aguarela as crianças procuraram passar o pincel por água antes de trocar de cor. No entanto, só duas crianças é que lavaram corretamente o pincel não misturando cores. Na “experimentação da técnica de pintura” com digitinta todas as crianças estavam muito felizes e exploravam sensorialmente aquela técnica com movimento amplo de braços e mãos. A quarta e última atividade de “experimentação da técnica de pintura” dripping foi outra que o grupo também demonstrou interesse e estavam impacientes para a realizar. No que concerne às técnicas trabalhadas, embora as crianças aderissem à técnica de pintura com aguarela a mesma implicava a utilização correta dos pincéis a fim de evitar a mistura inadvertida de cores. Com três e quatro anos de idade ainda demonstraram, naturalmente, alguma dificuldade na motricidade fina e na execução de alguns passos associados à técnica. A técnica dripping com tinta também implicava aspetos de coordenação motora e tornou-se necessário efetuar um acompanhamento mais dirigido a algumas das crianças. Apesar da dificuldade, mostraram entusiasmo em continuar. Esta é uma característica das crianças desta faixa etária, são curiosas e gostam de ter novas experiências (Costa, 2010). Relativamente à subcategoria b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” as crianças sempre participaram, permanecendo mais ou menos tempo consoante o seu interesse pela mesma.

Em relação à subcategoria c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada” as crianças sempre participaram e deram a sua opinião, quando solicitado, apoiadas pela intervenção pedagógica da educadora que propiciou um espaço de diálogo. A seleção de obras de arte que fossem pertinentes para as atividades com as crianças desta faixa etária foi um desafio. As qualidades formais e a temática da obra apresentada devem, de acordo com Christiane Chagas (2009), ser significativas para a criança.

Também nesta linguagem artística houve evolução no grupo, apesar da intervenção ter ficado incompleta.

Categoria e subcategorias – Fotografia:

No que se refere aos dados que enquadram a primeira subcategoria: “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica”, foram observados em situações distintas, as realizadas em sala de aula e em casa com os pais/encarregados de educação. Ainda assim, optámos somente por contemplar os dados obtidos a partir da observação direta das reações dos participantes em contexto de sala de aula. Esta subcategoria, por sua vez, foi posteriormente dividida em três subcategorias: “cuidados a ter com a máquina fotográfica”; “olhar para o visor” e “atenção ao enquadramento”. Em relação à subcategoria a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” houve alterações nos

diferentes itens observados, conforme se observa na tabela 1.

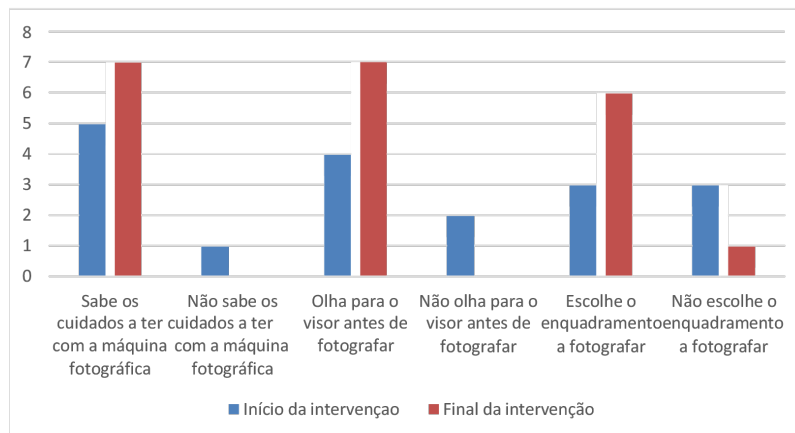


Tabela 1 Descrição dos comportamentos durante a utilização da máquina fotográfica

As próprias fotografias captadas pelas crianças participantes também foram diferentes entre a primeira e a última intervenção (quadro 1).

Crianças	Início da intervenção	Final da intervenção
Criança 4		
Criança 7		
Criança 8		
Criança 17		
Criança 19		
Criança 24		
Criança 25		

Quadro 1 Fotografias captadas no início e no final da intervenção

Como se constata, a evolução das crianças foi notória, havendo uma melhoria. Se inicialmente havia uma criança que não sabia os cuidados a ter com a máquina fotográfica e outras que não olhavam para o visor, nem escolhiam o enquadramento, no final estas preocupações passaram a estar presentes. Além disso aprenderam um novo vocábulo, ampliando o seu vocabulário. O captar fotografias possibilitou a liberdade de escolha do que se quer fotografar contribuindo para a confiança pessoal e a eventualidade de seleção de imensas situações a retratar. Segundo Ana Pereira (2017) a utilização da máquina fotográfica pela criança dá-lhe a possibilidade de se tornar responsável pelas fotografias que capta criando experiências de aprendizagem, além de ser um meio, segundo Sousa (2003 c),

para desenvolver a sensibilidade emocional.

Quanto às atividades relativas à subcategoria b) “fruição da imagem”, os participantes sempre deram a sua opinião.

A “Fotografia” foi a proposta mais inovadora que as crianças e a própria educadora e investigadora tiveram. A educadora e investigadora nunca tinha abordado esta linguagem artística com um público tão jovem. Para as crianças também foi uma novidade, pois nenhuma sabia o nome ou como utilizar uma máquina fotográfica. Todas as atividades propostas foram novidade, mas rapidamente o grupo aprendeu como manusear a máquina fotográfica e dialogar sobre a imagem. Foi com tristeza que vimos a interrupção da intervenção devido ao Covid 19. Gostaríamos de ter visto de como evoluiria o grupo. Além disso, a exploração da fotografia como algo representativo para si só foi efetuada uma única vez, em casa com os pais/encarregados de educação.

Devido à curiosidade da educadora e investigadora saber como iriam reagir as crianças a esta nova forma de expressão foram delineadas diversas atividades para a mesma, sendo das linguagens artísticas mais abordadas com oito atividades, sendo cinco de fruição da imagem. Esta insistência na fruição da imagem teve a ver do quanto é importante “pensar sobre o observado – pensar sobre uma imagem” (Susana Porto, 2018, p. 44). Segundo essa autora, a educação artística não se limita ao conhecimento e à criação. A reflexão também é essencial. Mas essa leitura, de acordo com Miriam Manini (2011) deve ir além da descrição da imagem; ou seja, deverá ser efetuada a dois níveis. No primeiro nível a visualização da imagem e no segundo a sua interpretação. Esta interpretação irá sensibilizar a criança para a ideia de Geoffrey Batchen (2004) de que a fotografia comunica e transmite algo.

Tal como as outras linguagens, também esta ficou incompleta devido à pandemia por Covid 19.

Comportamentos Específicos

Sobre os comportamentos específicos cingir-nos-emos às seguintes subcategorias: a) “atenção e concentração”, b) “agitação psico-motora”, c) “recusa na participação”; d) “abandono/desistência da atividade” e e) “respeito pelo tempo e o espaço de participação dos colegas” (tabela 2).

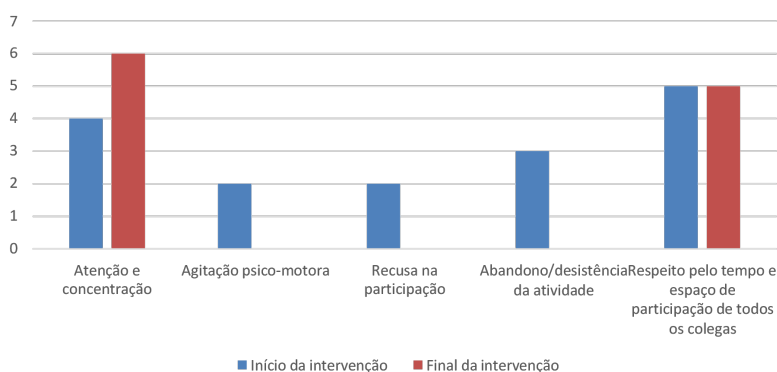


Tabela 2 Comportamentos dos participantes nas diferentes subcategorias (no início e no final da intervenção)

Analisando a tabela 2 verificou-se que nas subcategorias b) “agitação psico-motora”, a c) “recusa na participação” e d) “abandono/desistência da atividade” não se contabilizaram registos no final da intervenção, tendo a subcategoria a) “atenção e concentração” aumentado os registos de cinco para seis crianças. Já a subcategoria e) “respeito pelo tempo e espaço de participação dos colegas” manteve-se (5 crianças). Isto demonstrou que a intervenção melhorou as atitudes de comportamentos das crianças reforçando o quanto as linguagens artísticas são fundamentais para a alteração de comportamentos.

Análise e interpretação das grelhas de observação

As Grelhas de Observação foram o instrumento de recolha de dados usado em três momentos distintos preenchidas no período da manhã pela auxiliar de sala. Com esta análise procurou-se saber se haveria diferenças entre os dados registados na fase inicial de seleção dos participantes e aquelas ocorridas durante a intervenção. Além disso, também se procurou saber se haveria distinções entre os dois grupos de intervenção:

- o grupo A, que apresentava maiores valores de comportamentos disruptivos (desajustados): Crianças 4, 7, 8 e 19
- e o grupo B com maior número de comportamentos assertivos (ajustados): Crianças 17, 24 e 25.

Na comparação dos comportamentos ajustados nos dois grupos, verificou-se uma melhoria em todos os elementos, sendo maior no Grupo A (tabela 3).

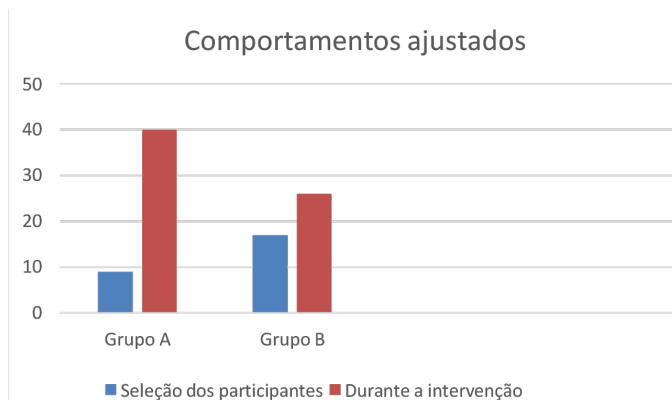


Tabela 3 Comparação dos Comportamentos ajustados dos dois grupos na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

Em relação aos comportamentos desajustados também houve uma ligeira diminuição deste tipo de comportamentos para o Grupo A, mas um aumento para o Grupo B (tabela 4).

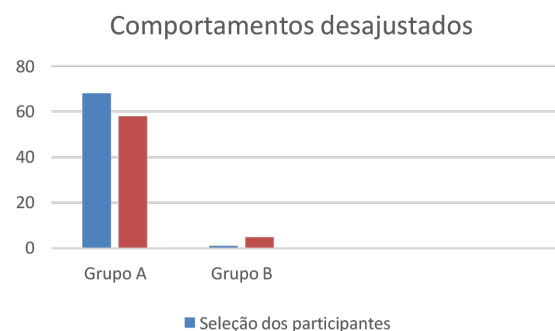


Tabela 4 Comparação dos Comportamentos desajustados na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

Se analisarmos os dados referentes a cada criança individualmente iremos encontrar algumas diferenças. Em relação às crianças pertencentes ao grupo A todas aumentaram os seus comportamentos ajustados (tabela 5). As crianças 4, 7 e 8 mostraram uma evolução positiva, mas na criança 19 o aumento foi pouco significativo.

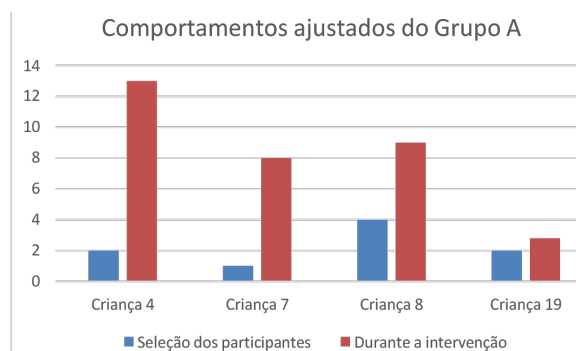


Tabela 5 Comportamentos ajustados das Crianças pertencentes ao Grupo A

Em relação ao Grupo B também se verificam diferenças entre as crianças. As crianças 17 e 24 melhoraram o comportamento, mas a criança 25 teve uma ligeira diminuição de registos para comportamentos considerados ajustados (tabela 6).

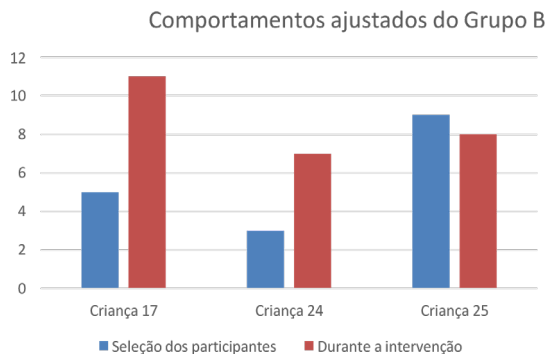


Tabela 6 Comportamentos ajustados das Crianças pertencentes ao Grupo B

Relativamente aos comportamentos desajustados também houve alterações nos dois grupos. Assim em relação ao Grupo A as crianças 4 e 19 melhoraram o seu comportamento, a criança 8 teve um ligeiro aumento dos comportamentos disruptivos e na criança 7 não se verificou alteração comportamental (tabela 7).

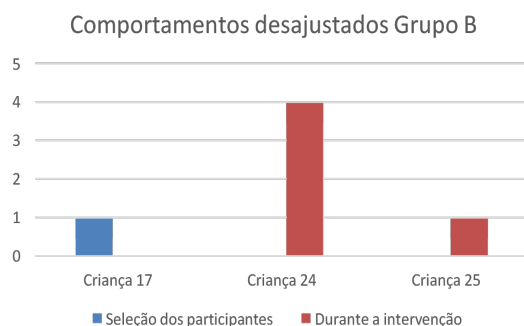


Tabela 8 Comportamentos desajustados das Crianças pertencentes ao Grupo B

Relativamente aos comportamentos desajustados, o Grupo B teve um aumento desse tipo de condutas. A justificação para o sucedido deveu-se que as crianças eram novas para os adultos da sala e na fase inicial ainda se encontravam inibidas na sua manifestação da personalidade. Como foram estimuladas nas linguagens artísticas as quais contribuem para o desenvolvimento da sua expressão, levou-as a terem outro tipo de atitudes distintas do início da intervenção. A justificação para essa atitude teve a ver com a personalidade das crianças em si. No início do ano a Criança 25 estava inibida, pois não conhecia a instituição e então era muito sossegada obedecendo a tudo o que o adulto lhe pedia. Aos poucos, foi ganhando confiança e sendo ela própria; ou seja, é uma criança que obedece ao adulto, mas que também gosta de fazer traquinices, daí ter havido este aumento. Também a Criança 24, embora frequentasse a instituição, de acordo com a mãe, leva muito tempo até demonstrar o seu carácter. Apesar do aumento dos comportamentos desajustados não consideramos negativo, mas benéfico na medida que atualmente as crianças revelaram a sua própria maneira de ser.

CONCLUSÃO

Apesar de ter sido interrompida, a intervenção teve efeitos benéficos para os participantes da intervenção, mas não exclusivamente, uma vez que a mesma era realizada em grande grupo, com a presença de todas as crianças pertencentes ao grupo. Sendo assim, é natural que todos tenham beneficiado. Na análise dos resultados já foi evidente a evolução dos participantes, como seria de esperar, uma vez que a I-A envolveu as linguagens artísticas as quais, segundo os teóricos Herbert Read, Ana Mae Barbosa e Viktor Lowenfeld, contribuem para o desenvolvimento da criança. Assim, o objetivo geral, que tinha a ver com a forma como as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados foi atingido. Ao analisarmos os comportamentos das crianças participantes verificámos que houve alteração nos mesmos pela ausência de alguns no final da intervenção e que surgiam no início da mesma: b) “agitação psicomotora”, c) “recusa na participa-

ção” e d) “abandono/desistência da atividade”. Também a a) “atenção e concentração” melhorou. Por tudo isto é possível afirmar que a intervenção contribuiu, para este grupo concreto de crianças, para a melhoria dos comportamentos. Essa melhoria foi pequena, mas alterar comportamentos é algo que requer tempo e continuidade. Continuidade essa que foi interrompida devido à pandemia por Covid 19 que levou ao encerramento das instituições.

Em relação aos objetivos específicos houve variações, não tendo sido atingidos na globalidade como seria de esperar, em virtude da interrupção da intervenção. No entanto, houve melhorias conforme se especificou em seguida.

Relativamente ao “impacto das propostas na diminuição da frustração na criança”, algumas sessões tiveram esse propósito. Embora algumas sessões não tivessem um objetivo direto à diminuição da frustração, este esteve subjacente a muitas das propostas. Ao terem sido proporcionado desafios, como os jogos simbólicos e dramáticos, as novas técnicas de desenho e pintura, o captar fotografias e a realização da fruição de obras de pintura e de fotografias, estes contribuíram para a criança lidar com a frustração. A criança teve de lidar com esses estímulos para os tentar superar, contribuindo, desse modo, para a diminuição da frustração.

A atitude do reforço positivo por parte da educadora e investigadora também contribuíram para esta diminuição. De acordo com Tiago Azevedo (2016) a valorização de um comportamento ajustado favorece esse tipo de atitudes e o reforço positivo é isso mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, T. (2016). *Reforço positivo – condicionamento operante*. Disponível em <https://psicoativo.com/2016/04/reforco-positivo-condicionamento-operante-exemplos.html>, visualizado a 30 dezembro 2019.
- Batchen, G. (2004). *Arder en deseos. La concepción de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.
- Bautista, A.; Moreno-Núñez, A.; Koh, S; Amsah, F. & Bull, R. (2018). *Arts-related Practices in Preschool Education: An Asian Perspective*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323144645_Arts-related_pedagogies_in_preschool_education_An_Asian_perspective, visualizado a 18 maio 2020.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Caldas, A. P. & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em https://www.academia.edu/15688548/CRISTIANE_SANTANA_CHAGAS_ARTE_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_A_CONTRIBUI%C3%87%C3%83O_DA_ARTE_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_I_NFANTIL_E_PARA_OS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL, visualizado a 2 junho 2020.
- Costa, L. (2010a, março). *Jean Piaget. Manual para Pais e Educadores 4 Kids*, n.º 34, pp. 30-31.
- Félix, M. A. M. (2018). *Pequenos artistas: a arte como meio para o empenhamento e construção humana. Relatório Final apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém*. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2263/1/Tese%20Final.pdf>, visualizado a 4 março 2019.
- Ferreira, S. I. S. M. J. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardimde-infância, com crianças de 5/6 anos. Tese de Mestrado em Educação Artística*. Lisboa: Universidade de Lisboa, faculdade de Belas Artes. Disponível em http://aleph18.sibul.ul.pt/F/R6KSNBKHAB3UVP89NX4YAQKPHN9GSN27SCMCY9LK4E2ED2K4-39179?func=item-global&doc_library=ULB01&type=03&doc_number=000575444&pds_handle=GUEST, visualizado a 4 de janeiro 2020.

- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (1983). *A expressão plástica da criança*. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2054/1/1982_12_205.pdf, visualizado a 1 janeiro 2019.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1990). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapetusz.
- Manini, M. P. (2011, outubro). *A leitura de imagens fotográficas: preliminares da análise documental de fotografias*. Apresentado no XII ENANCIB Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Brasília. Disponível em <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/564/A%20leitura%20-%20Manini.pdf?sequence=6>, visualizado a 9 abril 2020.
- Pereira, A. R. O. (2017). *Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Porto, S. M. (junho 2018). *A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!* Aprender Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Portalegre, n.º 8, 40-54.
- Santos, S.; P. (2006). *Educação, arte e jogo*. Brasil: Editora Vozes. Sousa, A.B. (1980). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*. Volume 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEGISLAÇÃO

- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.
- OCEPE (2016). Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2001). Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

special needs “; for Spanish -” materiales manipulables “AND” special educational needs (SEN) “). Inclusion criteria were considered the nature of the studies (intervention projects with a learning mediator, of a quantitative or qualitative nature) and being peer-reviewed articles, available and free of charge. Of the 611 articles found, the 3 that met all criteria were selected and analyzed. The results revealed that students with NE seem to benefit from interventions using Instruction | Concreto - Representational - Abstract (CRA) using manipulable materials in the exploration of the mathematical content under study, showing evidence of mathematical learning. The results of this study, are far from the most current and innovative pedagogical practices, within the scope of mathematical education. This fact leads us to reflect on the importance of adapting Special Education practices, from a perspective of Inclusion, to the most pressing issues in the realities of schools. They should value the student in a natural context, encompassed in the educational community, in which their learning within the scope of mathematical skills results in a set of multifactorial practices and actions by all stakeholders.

Key words: *Learning; Mathematics; Manipulatives; Systematic Review of Literature; Elementary School*

INTRODUÇÃO

Muitas crianças com necessidades educativas (NE) revelam dificuldades na construção de conceitos matemáticos que se relacionam de forma direta com fatores linguísticos, estratégias/métodos trabalho aplicadas em contexto educativo. O recurso a materiais manipuláveis (bom estado de conservação, número suficiente e sem tempo pré-definido no manuseamento) em contexto de sala de aula para que possam ser explorados pode ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem matemática e a criança tem um papel ativo e dinâmico na sua aprendizagem.

A Instrução | Concreto-Representacional-Abstrato (CRA) enfatiza a importância de aprender através do concreto (materiais manipuláveis), vendo e manipulando o problema. Os alunos modelam o problema recorrendo a materiais concretos, e de seguida movem-se em direção à aprendizagem representacional (ou semi-concreta), continuando a sua aprendizagem por uma representação fundamentalmente visual (forma de imagens) que, gradualmente, vai caminhando para a abstração (equações, símbolos). Este processo leva à representação e à resolução do problema (Scheuermann, Deshler, & Schumaker, 2009; Strickland & Maccini, 2012 referenciados por Marita & Hord, 2017).

Usar materiais manipuláveis como ferramentas educativas, na sala de aula, permite aos alunos concretizar aprendizagens matemáticas significativas porque materiais potenciam a abstração reflexiva (ajudam a criança na passagem do concreto para o abstrato) e a tomada de consciência da aprendizagem efetuada. O fazer, o manipular, origina uma disponibilidade para aprendizagem e interiorização dos conceitos (apelam aos sentidos e são usados pelas crianças como suporte físico na aprendizagem). É fundamental não esquecer que só a utilização/manipulação de materiais manipuláveis não pressupõe uma aprendizagem eficaz e significativa. É preciso refletir nos processos e nos produtos, uma vez que a construção de conceitos matemáticos é um processo longo que requer envolvimento ativo.

Uma aprendizagem dos números e operações centrada no desenvolvimento do sentido de número, parece consensual atualmente. Castro & Rodrigues (2008) entendem o sentido de número como “compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão ativo” (p. 11), isto é, lembram a ideia de aplicabilidade dos números no quotidiano e identificam “inclui a capacidade de compreender que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito distintos”(p. 118).

O cálculo em linha, facilita o desenvolvimento de estratégias de cálculo flexíveis uma vez que os números são vistos como se estivessem colocados na reta numérica e as operações são movimentos ao longo da reta (Treffers e Buys, 2001). Para realizar cálculo em linha, os alunos podem utilizar diversas estratégias como, a aproximação à dezena mais próxima, saltos de dez em dez, saltos com compensação, dobros e quase dobros. Estratégias de cálculo facilitam a compreensão do significado e dos procedimentos de realização das operações, nomeadamente da subtração com empréstimo.

Na aprendizagem da subtração é importante os alunos terem o sentido de número desenvolvido, o que “vai sendo progressivamente aprofundado através da construção de ideias e destrezas, da identificação e da utilização de relações na resolução de problemas, e da associação das novas às prévias

aprendizagens” (NCTM, 2008, p. 92). O desenvolvimento do sentido de número, inclui a flexibilidade de cálculo, nomeadamente, relativamente à subtração. Treffers e Buys (2001) definem três níveis de cálculo que orientam a aprendizagem da subtração: cálculo por contagem, apoiado em materiais que permitam a contagem; cálculo por estruturação, sem recorrer à contagem e com o apoio de modelos adequados; cálculo formal, com utilização dos números como objetos mentais para atingir competências de cálculo inteligentes e flexíveis, sem necessidade de recorrer a materiais estruturados.

O cálculo flexível e a compreensão das propriedades das operações, são também facilitadores do desenvolvimento do raciocínio multiplicativo. Treffers e Buys (2001) referem que a primeira abordagem à multiplicação passa normalmente pela adição sucessiva de parcelas. Os alunos reconhecem três mais três como o mesmo que duas vezes três, ou seja, começam a desenvolver o conceito de multiplicação. As pesquisas realizadas por Mulligan e Mitchelmore (1997) e Sherin e Fuson (2005) mostram que os modelos mais utilizados pelos alunos envolvem a contagem direta (utilização de estratégias de uso de material concreto ou de desenhos para resolver um problema), adição repetida e o recurso ao algoritmo.

Na aprendizagem dos algoritmos tradicionais das operações com números inteiros, é frequente usar o material multibásico, que facilita a compreensão do sistema numérico, isto é, a passagem da Unidade para a Dezena e desta para a Centena, integrando a interpretação do valor posicional dos algarismos e da sua estrutura multiplicativa.

A aprendizagem dos números racionais é reconhecida pela investigação como complexa e difícil para os alunos. Monteiro & Pinto (2005) clarificam cada um dos diferentes significados que as frações podem assumir ao nível elementar, salientando-se no âmbito deste artigo, a fração como parte-todo, que surge em situações de comparação entre uma parte e o todo e a fração como quociente, que surge em situações de partilha equitativa.

Promoção de trabalho com números racionais com uma perspetiva de desenvolvimento do sentido de número assenta em três princípios fundamentais para a ação do professor: i) usar contextos e modelos apropriados; ii) desenvolver gradualmente as grandes ideias subjacentes aos números racionais; iii) construir significados e relações (Brocardo, 2010).

No âmbito da Educação Inclusiva, os Decreto-Lei n.º 54 e 55/2018, de 6 de julho, defendem a escola como um local onde todos os alunos têm possibilidade de ter uma educação apropriada. Acolhem uma escola que dá respostas às potencialidades e necessidades de cada um dos seus alunos. Nery e Sá (2019), ressaltam a importância da flexibilidade curricular na construção de um currículo inclusivo comum/ plural que responda a todos os alunos em contexto educativo. Ancorada numa perspetiva humanista, a educação inclusiva defende a pedagogia diferenciada e incentiva a aprendizagem cooperativa/ trabalho entre pares e/ou pequenos grupos (com diferentes níveis de competências) como estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicossocial.

Considerando este quadro concetual, este trabalho visa estudar o uso dos materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática de crianças com NE.

METODOLOGIA

Querendo saber o que nos diz a ciência sobre o papel dos materiais manipuláveis como recurso educativo na aprendizagem Matemática de crianças NE, optámos por Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e princípios metodológicos baseados nas orientações constantes no PRISMA (Liberati et al., 2009; Moher et al. & The Prisma Group, 2009). Para Moher et al. (2015) “Uma revisão sistemática é uma revisão de uma pergunta formulada de forma clara, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados desses estudos que são incluídos na revisão” (p. 335). Desta forma, é importante que seja feita um registo atempado das etapas de pesquisa.

Petticrew e Roberts (2006) e Savin-Bader e Major (2010) consideram que a revisão sistemática é um meio rigoroso de sintetizar e desenvolver o conhecimento, da literatura relevante, clarificando temas, indicando tópicos para pesquisas futuras e dando prioridade às temáticas que carecem de maior investimento.

PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Após uma pesquisa sobre RSL e como se procedia a sua elaboração foi necessário compreender o que eram materiais manipuláveis e sua pertinência na aprendizagem de conceitos matemáticos no contexto da Educação Especial. Definida a temática e a lógica metodológica a adotar procedeu-se, entre 15 de janeiro e 28 de fevereiro de 2021, à recolha de dados nas bases de dados B-on, o RCAAP e a SciELO e pesquisa manual em revistas de referência e curriculum vitae de autores que estudam a temática. Natureza dos artigos tinha de estar diretamente relacionada com projetos de intervenção pedagógica (individualmente, em pequenos grupos ou em toda a turma) envolvendo a operacionalização dos materiais manipuláveis na disciplina de Matemática (contexto sala de aula, alunos com NE-1.º ciclo) com mediador da aprendizagem (professor, psicólogo, investigador). Estes deveriam estar focados em melhorar o desempenho dos alunos (independentemente do domínio matemático) e poderiam ser de índole quantitativa ou qualitativa (estudo de caso único, grupo, investigação-ação, ...). Deveriam ter peer-reviewed, estar disponíveis (texto integral) e ser de acesso gratuito. Outros critérios de inclusão foram: a data de publicação ser dos últimos 3 anos (janeiro 2018 a dezembro 2020) e os artigos estarem redigidos Inglês, Português (Portugal/Brasil) e Espanhol. Os estudos que não incluíram pelo menos um aluno com NE, que foram referenciados mais do que uma vez (ou recuperados através de mais do que uma pesquisa), que não tinham foco em aprendizagens realizadas em contexto educativo e estudos que recorressem à RSL foram excluídos. Descritores e operadores booleanos utilizados encontram-se na tabela 1.

Processo de pesquisa iniciou-se pela “pesquisa avançada” e foi concretizada pela combinação de 3 conjuntos descritores: i) um referente material manipulável (Matemática), ii) outro referente alunos com NE e iii) outro ao nível de ensino. As especificidades de cada base de dados e a indicação de Barbosa et al. (2019) de que “as palavras que podem ser usadas em cada base de dados são diferentes” (p. 302), assumimos descritores distintos.

Foi realizada uma pesquisa manual revistas científicas portuguesas (Associação Portuguesa Psicologia), inglesas (Exceptional Children, Education Sciences, International Electronic Journal of Elementary Education, Journal of Learning Disabilities, Learning Disabilities Research and Practice, Journal of Research in Special Educational Needs - Wiley Online Library, Frontiers in Psychology and Remedial and Special Education) e espanholas (Espacio, Tiempo y Educación) recorrendo aos descritores materiais manipuláveis, alunos com necessidades educativas especiais e ensino básico (por exemplo: Português – “materiais manipuláveis” AND “necessidades educativas especiais (NEE)” AND “ensino básico”). Desta, não se encontrou qualquer artigo considerado elegível. Fizemos uma pesquisa manual do currículo vitae dos investigadores de mérito reconhecido na área (identificados em artigos RSL e considerando o rigor das suas publicações). Encontraram-se artigos acesso livre e restrito que, após contato via email foram cedidos para estudo. Procedimento permitiu-nos conhecer as investigações destes autores e aprofundar conhecimento nesta área.

No processo utilizou-se o software EndNote uma vez que facilita a sistematização na pesquisa/seleção dos artigos. Primeira triagem foi realizada através da leitura do título, palavras-chave, resumo e, quando necessário, a metodologia. Processo de seleção de estudos foi realizado pela mestranda com supervisão das orientadoras, minimizando o viés da seleção.

Método de análise de resultados:	Descritores e operadores booleanos (Português: Português de Portugal e Português do Brasil, Inglês e Espanhol)	
- recurso a estatística Tau-U;	Português	"materiais manipuláveis" or "materiais didáticos" or "matemática" AND "educação especial" or "educação inclusiva" or "necessidades educativas especiais (NEE)" or "necessidades educativas específicas (NEE)" or "necessidades educativas" or "necessidades específicas" or "perturbação espectro autismo (PEA)" or "transtorno espectro autismo (TEA)" or "perturbação hiperatividade déficit atenção (PHDA)" or "transtorno hiperatividade déficit atenção (THDA)" or "perturbação desenvolvimento intelectual (PDI)" or "transtorno desenvolvimento intelectual (TDA)" or "incapacidade intelectual" or "discalculia" or "dificuldades geometria" AND "ensino básico" or "ensino fundamental" or "ensino primário" or "primeiro ciclo" or "1.ºciclo"
	- resultados apresentados com recurso a gráficos.	"manipulatives" or "concrete manipulatives" or "concrete-representational-abstract (CRA)" or "maths" or "mathematics" AND "special needs" or "special education" or "inclusive education" or "learning difficult*" or "learning disorder*" or "math* disabilit*" or "math* difficult*" or "math* learning disabilit* (MLD)" or "autism spectrum disorder (ASD)" or "attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)" or "intellectual disability (ID)" or "specific learning disorder (SLD) "dyscalculia" or "geometry difficulties" or "disab*" AND "elementary school" or "elementary education" or "primary school" or "primary education"
	Resultados dos participantes:	"materiales manipulables" or "materiales manipulativos" or «material didáctico» or "matemáticas" AND "educación especial" or "necesidades educativas especiales (NEE)" or "educación inclusiva" or "inclusión educativa" or "transtorno espectro autista (TEA)" or "discapacidad" or "discapacidad intelectual (DI)" or "trastorno déficit atención hiperactividad (TDAH)" or "trastorno específico aprendizaje (TEA) "dyscalculia" or "dificultades matemáticas" or "dificultades geometria" AND "educación primaria" or "educación básica"
- melhoraram o desempenho na multiplicação com reagrupamento;	Português	materiais manipuláveis
	- aplicaram os conhecimentos adquiridos, recorrendo a diferentes operações ao resolver situações problemáticas.	manipulatives
	Validade social:	materiales manipulables or materiales manipulativos
- questionário aos alunos (antes e depois da intervenção);	Português	materiais manipuláveis
	- lista de verificação de fidelidade entre investigadores.	manipulatives
		materiales manipulables or materiales manipulativos

Tabela1: Descritores e operadores booleanos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O processo de pesquisa sistematizado (figura 1).

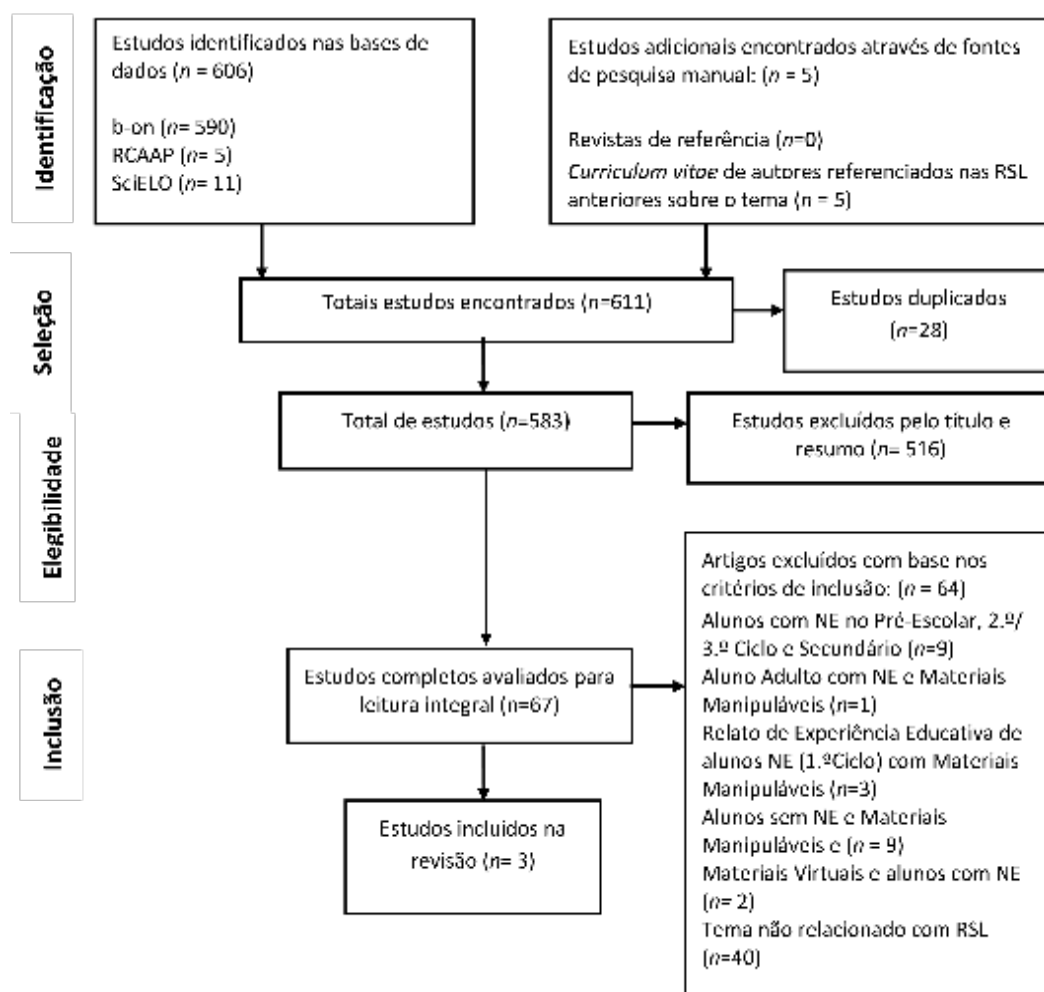


Figura1: Fluxograma. (Adaptado Moher et al., 2009).

Artigos primários selecionados:

Artigo1: Flores, M. M., & Hinton, V. M. (2019). Improvement in Elementary Students' Multiplication Skills and Understanding after Learning Through the Combination of the Concrete-Representational-Abstract Sequence and Strategic Instruction. *Education and treatment of children*, 42(1), 73-100. DOI: 10.1353/etc.2019.0004

Artigo2: Gibbs, A. S., Hinton, V. M., & Flores, M. M. (2018). A case study using CRA to teach students with disabilities to count using flexible numbers: Applying skip counting to multiplication. *Preventing School Failure*, 62(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1342218>

Artigo3: Hinton, V. M., & Flores, M. M. (2019). The Effects of the Concrete-Representational-Abstract Sequence for Students at Risk for Mathematics Failure. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 493-516. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-09316-3>

Os resultados (tabela 2) são apresentados de forma descritiva para parâmetros: N.º de artigo; Características do contexto e dos participantes; Metodologia; Conteúdo matemático e materiais manipuláveis| Intervenção com material manipulável e Contributo/ Impacto dos materiais manipuláveis na aprendizagem da criança com NE.

N.º	Caraterísticas do contexto e dos Participantes	Metodologia	Conteúdo matemático e Material manipulável Intervenção com material manipulável	Resultados (Impacto dos materiais manipuláveis na aprendizagem da criança com NE)
1	3 alunos (3.ºano) Sem experiência de Educação Especial. Propostos para uma estratégia de intervenção nível 3*, no âmbito da prevenção do fracasso à disciplina de Matemática.	Quasi-experimental	Alunos organizados em pequeno grupo (3 alunos). Intervenção nível 3 com material multibásico 4 dias por semana durante 3 semanas. Atividade com duração 20 minutos implementada por investigadores, na sala de apoio específico. Conteúdos matemáticos explorados recorrendo ao CRA e estratégia de instrução com modelos (SIM) -RENAME* e FAST RENAME*: - exploração do material multibásico para trabalhar situações problemáticas envolvendo as operações elementares, com foco na multiplicação.	Método de análise de resultados: - recurso a estatística Tau-U; - resultados apresentados com recurso a gráficos. Resultados dos participantes: - melhoraram o desempenho na multiplicação com reagrupamento; - aplicaram os conhecimentos adquiridos, recorrendo a diferentes operações ao resolver situações problemáticas. Validade social: - questionário aos alunos (antes e depois da intervenção); - lista de verificação de fidelidade entre investigadores.
2	15 alunos (3.º/ 4.ºanos) – Alunos com avaliação sustentada na DSM-5 e com experiência de Educação Especial em matemática, em ambiente natural de sala de aula.	Quasi-experimental	Alunos organizados em pequeno grupo (3 a 6 alunos). Intervenção com material multibásico para a exploração de problemas multiplicativos dois dias por semana durante 11 sessões. Atividade com duração 30 minutos de acordo com seus programas educativos individuais (PEI), pelo professor de Educação Especial dos alunos, na sala de apoio específico. Conteúdos matemáticos trabalhados recorrendo ao modelo CRA: - estratégias de cálculo; - multiplicação.	Método de análise de resultados: - avaliações realizadas antes da implementação da instrução CRA e uma semana após a última aula CRA (algoritmo multiplicação). Resultados dos participantes: - melhoraram a compreensão e a resolução de problemas de multiplicação; - melhoraram a capacidade de cálculo recorrendo a estratégias flexíveis (no início do estudo recorriam a estratégias de contagem um a um). Validade social: - lista de verificação entre investigadores (para pelo menos 25% das aulas para cada fase de instrução do CRA).
3	2 alunos (3.ºano) Sem experiência na Educação Especial. Propostos para uma estratégia de intervenção nível 3, no âmbito da prevenção do fracasso à disciplina de Matemática.	Quasi-experimental	Alunos organizados em pequeno grupo (2 alunos). Intervenção nível 3 quatro dias por semana durante 12 semanas com duração 25 minutos, implementada por investigadores na sala de apoio específico. Conteúdos matemáticos trabalhados: - Modelos da reta numérica para realização de cálculos; - Material multibásico para exploração de situações problemáticas envolvendo subtrações; - Modelos Geométricos de frações para comparação de frações.	Método de análise de resultados: - recurso a estatística Tau-U; - resultados apresentados com recurso a gráficos. Resultados dos participantes: - melhoraram as estratégias de cálculo (ou seja, os cálculos recorrendo à reta numérica com aproximações à dezena ou centena mais próxima, subtração com reagrupamento e comparações de fração). Validade social: - questionário aos alunos (antes e depois da intervenção); - lista de verificação de fidelidade entre investigadores. - observação passiva e gravação vídeo pelo investigador que não aplicava a instrução.

Nota : RENAME "Read the problem, Examine the ones column: 10 or more go next door, Note ones in the ones column, Address the tens column: tens or more go next door, Mark tens in the tens column, Examine and note hundreds and exit with a quick check" (Miller & Kaffar, 2011, p. 35) – Used to Solve Computation Problems. FAST "Find what you're solving for, Ask yourself "What are the parts of the problem?", Set up the numbers, Tie down the sign" (Miller & Kaffar, 2011, p. 35). – Used to solve word problems; Hinton & Flores (2019, p. 511) "The researchers calculated Tau-U for each set of skills using an online calculator. Tau-U combines analyses of trend within the baseline and intervention phases (Parker et al., 2011)".

Nota2: Intervenção nível 3 é intensiva (aluno continua manifestar dificuldades após período instrução nível 2). Nível envolve maior intensidade (mais tempo instrução, menor grupo estudo/ instrução individual) e maior clareza (foco na promoção específica de competências). Outros recursos de fora da sala de aula são trazidos para facilitar a aprendizagem como professor Educação Especial. Intervenção é feita à medida para aluno específico. Intervenções nível 3 podem incluir instruções com estratégias de aprendizagem fornecidas fora da sala de aula, alargando a área de conteúdos que permitirão aos alunos aprender de forma independente, assim que estejam na sua sala de aula (contexto natural).

O número do artigo, remete-nos para a referência. Verificamos dois artigos publicados em 2019 (Flores & Hinton, 2019; Hinton & Flores, 2019), no *Journal of Behavioral Education* e *Education and Treatment of Children* e um em 2018 (Gibbs, Hinton, & Flores, 2018), no *Preventing School Failure*.

Nas Características do contexto e dos participantes, os estudos revelam quantidade participantes díspar: 2 alunos (e.g. Hinton & Flores, 2019), 3 alunos (e.g. Flores & Hinton, 2019) e 15 alunos (e.g. Gibbs et al., 2018). As idades oscilam entre 8 e 10 anos. As intervenções foram implementadas de forma idêntica aos alunos do 3.º/4.º anos.

Artigo Flores & Hinton (2019) três alunos participaram no estudo que frequentavam o 3.º ano (zona rural EUA). Nunca tinham frequentado ou sido encaminhadas para a Educação Especial. O cenário para a aprendizagem da instrução sequencial foi uma sala de aula que era usada para apoio em educação especial. Os investigadores eram professores de educação especial certificados.

Artigo Gibbs et al. (2018) participaram 15 alunos que frequentavam o 3.º/4.º anos (zona rural EUA). Frequentavam já aulas de apoio de Educação Especial (em contexto de sala de aula), quando foram propostos para esta intervenção (por substituição da intervenção que já tinham) numa sala de recursos específicos para receberem apoio suplementar de matemática. A instrução CRA foi implementada em pequenos grupos de três a seis alunos.

Artigo Hinton & Flores (2019) participaram 2 duas alunas que frequentavam o 3.º ano (cidade pequena EUA). Nunca tinham frequentado ou sido encaminhadas para a Educação Especial. As dificuldades foram identificadas pelos seus professores que evidenciaram a necessidade de uma intervenção intensiva - nível 3. Dois pesquisadores, certificados em educação especial, forneceram o apoio e instrução em pequenos grupos.

A Metodologia utilizada quasi-experimental (3 artigos). Procuraram avaliar o impacto da intervenção (CRA) que visava a melhoria do desempenho escolar dos alunos. As intervenções identificadas em Hinton & Flores (2019) e Flores & Hinton (2019), consideraram alunos em risco de insucesso na disciplina de Matemática (desenvolvimento típico) e procuraram estratégias de intervenção para colmatar as fragilidades observadas. Participantes foram referenciados para receber uma intervenção nível 3 dentro de uma estrutura de prevenção de fracasso. Os participantes do estudo Gibbs et al. (2018) já recebiam apoio de Educação Especial em Matemática para complementar a aprendizagem na sala de aula (contexto natural). Flores & Hinton (2019) indagaram sobre as competências de cálculos dos alunos, em relação à multiplicação com reagrupamento, expondo os alunos a diferentes tipos de problemas de palavras dentro de uma abordagem baseada na resolução de problemas. Hinton & Flores (2019) exploraram os conceitos de aproximação à dezena ou à centena mais próxima, subtração com empréstimo e comparação de frações. Usaram, inicialmente, uma gama de modelos geométricos para a representação de frações (entendidas como parte-todo) e recorreram à comparação dos diferentes modelos para exploração do conceito de frações equivalentes. Posteriormente passaram à utilização da reta numérica com o mesmo objetivo. Gibbs et al. (2018) referem que as aulas de intervenção incluíram a instrução explícita CRA. Usaram os saltos de x em x como estratégia de contagem, que foi posteriormente utilizada para a resolução de problemas multiplicativos. O professor explicou algoritmo da multiplicação recorrendo ao material multibásico, à reta numérica ou usando apenas os números.

Na Intervenção com material manipulável existe grande oscilação em termos de duração: i) a intervenção decorreu quatro dias por semana, durante 20 minutos por dia, e durante 3 semanas no estudo Flores & Hinton (2019) por dois investigadores, externos às escolas e com formação em Educação Especial; ii) no estudo Hinton & Flores (2019) a intervenção ocorreu durante um período programado para os alunos, 4 dias por semana, durante 12 semanas. As sessões de intervenção duraram 25 minutos e ocorreram em salas de aula separadas usadas para instrução em pequenos grupos. Intervenção foi desenvolvida por dois investigadores, externos às escolas e com formação em Educação Especial; iii) Gibbs et al. (2018) revelam uma intervenção que decorreu duas vezes por semana durante 30 minutos (11 sessões) de acordo com seus programas educativos individuais (PEI), e que foi implementada pelo professor de Educação Especial dos alunos que também elaborou documento referido.

No Conteúdo matemático e materiais manipuláveis os mesmos são recursos típicos usados na matemática do ensino básico (1.º Ciclo). Os materiais manipuláveis usados como ferramenta na Instrução CRA foram o material multibásico 1 (n=3), modelos geométricos para representações de frações e reta numérica (n=1; Hinton & Flores, 2019). Artigo Hinton & Flores (2019) os conceitos matemáticos abordados ao longo do estudo relacionavam-se com as contagens recorrendo a saltos até à dezena

ou centena mais próxima, algoritmo da subtração com transporte e comparação de frações. Artigo Flores & Hinton (2019) é focada a promoção de competências de multiplicação com reagrupamento dentro de um contexto de resolução de situações problemáticas. Artigo Gibbs et al. (2018) são trabalhadas estratégias aditivas com saltos de x em x (de dois a dois até nove a nove) de acordo com o contexto de cada problema.

O Contributo/ Impacto dos materiais manipuláveis na aprendizagem da criança com NE evidencia que a intervenção CRA produziu efeitos positivos em todos os alunos participantes, apresentado os resultados conceituais e procedimentais, em formato de texto ($n=3$) tabela ($n=1$; e.g. Gibbs et al., 2018) e gráficos ($n=2$; e.g. Hinton & Flores, 2019; Flores & Hinton, 2019). Os gráficos apresentados nos estudos fornecem o progresso dos alunos.

Estudo Flores & Hinton (2019) teve foco na mobilização de competências de multiplicação. Três alunos melhoraram o seu desempenho nos cálculos e alcançaram fluência no cálculo da multiplicação com reagrupamento.

Estudo Gibbs et al. (2018) os alunos aumentaram em sua capacidade de cálculo e visualização de números de maneiras flexíveis.

Estudo Hinton & Flores (2019) os alunos melhoraram o seu desempenho em cada um dos conceitos matemáticos trabalhados (aproximação à dezena/centena mais próxima, subtração com empréstimo e comparação de frações).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Usando materiais manipuláveis em crianças com NE e explorando a Instrução CRA evidenciaram uma melhoria no desempenho dos alunos envolvidos relativamente às ideias e aos procedimentos matemáticos em estudo. O desenvolvimento de estratégias flexíveis de cálculo recorrendo aos materiais manipuláveis utilizados contribuiu para o desenvolvimento do sentido de número dos alunos, indo ao encontro da informação Castro & Rodrigues (2008) que afirmam que a utilização de estratégias flexíveis de cálculo promove o desenvolvimento do sentido de número.

Realização de tarefas associadas à operação de subtração com empréstimo e atividades específicas de desenvolvimento de cálculo mental, os resultados alcançados são consistentes com a literatura (Treffers & Byus, 2001).

Resultados apresentados nos estudos relacionados com a operação de multiplicação realçam uma melhoria no desempenho dos alunos envolvidos, embora com ênfase para o sentido aditivo da multiplicação (Vieira & Pinto, 2015).

Estudo sobre comparação de frações (Hinton & Flores, 2019), os alunos resolveram as tarefas utilizando modelos geométricos para a comparação de frações o que está de acordo com Brocado (2010) quando corrobora a importância sobre uso dos materiais manipuláveis, na promoção de atividades significativas/ativas sobre a temática, permitindo uma passagem adequada da aprendizagem do concreto para a o abstrato (Pinto & Ribeiro, 2013).

É fundamental as intervenções no âmbito da matemática (1.º ciclo) não abordem apenas competências específicas (algoritmos). Novas concepções matemáticas, devem ser alicerçadas em atividades multidisciplinares (para que todos os conceitos tenham sentido) e os problemas matemáticos têm de ser adaptados ao dia a dia, desta forma, fomentam a discussão em torno da forma como se chegou à solução, sempre no contexto sala de aula/turma, uma vez que a verdadeira inclusão acontece em contexto de grupo, através da partilha, da discussão e colaboração entre todos os intervenientes e as suas singularidades. Conforme Nery e Sá (2019), uma escola inclusiva sustenta-se diferenciação pedagógica e aprendizagem cooperativa para responder a todos os alunos.

Projetos de intervenção propostos Flores e Hinton (2019), Gibbs et al. (2018) e Hinton e Flores (2019), revelam apoio educativo fora da sala de aula regular o que não é condizente com perspetiva atual de Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem que a abordagem com CRA é uma prática baseada em evidências em alunos com NE, com diagnóstico da DSM -5 (APA, 2014) e alunos com risco de insucesso a Matemática. Estes parecem beneficiar da exploração dos materiais manipuláveis de acordo com conteúdos ma-

temáticos em estudo. Resultados ficam longe das mais atuais e inovadoras práticas pedagógicas, no âmbito da educação matemática e da educação inclusiva. Esta evidência leva-nos a refletir sobre a importância de recorrer práticas e ações multifatoriais de todos os intervenientes.

Mais estudos serão necessários para discutir o potencial educativo dos materiais manipuláveis nas crianças com NE alicerçados numa perspetiva de Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- American Psychiatry Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-5* (5.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Barbosa, F. T., Lira, A. B., Neto, O. B. O., Santos, L.L., Santos, I. O., Barbosa, L. T., Ribeiro, M. V. M., Sousa-Rodrigues, C. F. (2019). Tutorial para execução de revisões sistemáticas e metanálises com estudos de intervenção em anestesia. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 69 (3), 299-306. <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2018.11.007>
- Bouck, E. C., & Park. J. (2018). A Systematic Review of the Literature on Mathematics Manipulatives to Support Students with Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 41 (1), 65-106. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172814>
- Brocardo, J. (2010). Trabalhar os números racionais numa perspetiva do desenvolvimento do sentido do número. *Educação e Matemática*, 109, 15-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/62692123.pdf>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Retirado de https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/sent_num_net.pdf
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>
- Marita, S., & Hord, C. (2017). Review of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40, 29–40. <https://doi.org/10.1177/0731948716657495>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Reprint—Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Plos Medicine*, 6 (7), 1-6. <https://journals.plos.org/plosmedicine/article/file?id=10.1371/journal.pmed.1000097&type=printable>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA (Galvão, T. F., Pansani, T.S. A., & Harrad, D. Trad.). *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24 (2), 335-342. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222015000200335
- Monteiro, C. & Pinto, H. (2005). A Aprendizagem dos números racionais. *Quadrante*, 14 (1), 89-107. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22785/16851>
- Mulligan, J. & Mitchelmore, M. (1997). Young Children's Intuitive Models of Multiplication and Division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28 (3), 309-330. <https://www.jstor.org/stable/749783?seq=1>
- National Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Nery, É. S. S. & Sá, A. V. M. (2019). A deficiência visual em foco: estratégias lúdicas na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial*, 32. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35402/pdf>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Cornwall: Blackwell Publishing.

- Pinto, H. & Ribeiro, C. M. (2013). Diferentes significados das frações –conhecimento mobilizado por futuros professores dos primeiros anos. In R. Cadima, H. Pinto, H. Menino, I. S. Simões (Org.) proceedings of the International Conference of Research, Practices and Contexts in Education, (pp. 209-217). Leiria: ESECS. (ISBN: 978-989-97836-4-5)
- Savin-Baden, M. & Major, C. (2010.) Qualitative Research Synthesis: The Scholarship of Integration in Practice. In *New Approaches to Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty* (pp. 108-118.). Oxon: Routledge.
- Sherin, B. & Fuson, K. (2005). Multiplication strategies and appropriation of computational resources. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36 (4), 347-395. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/9322929394421d01fea4cd.pdf>
- Treffers, A. & Buys, K. (2001). Grade 2 (and 3)- calculation up to 100. In: M.HeuvelPanhuizen (Ed.) *Children learn mathematics* (pp.61-88). Netherlands: Freudenthal Institute (FI) Utrecht University & National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Vieira, H. G. & Pinto, A. T. B. R. (2015). O ensino exploratório numa primeira abordagem ao estudo da multiplicação: a importância da discussão me plenário. *Educação e Ciência*, 141, 42-44.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2021

Relatos

No combate ao Coronavírus: recursos e estratégias

Cátia Magalhães

Instituto Politécnico de Viseu (IPV), ISAMB, CI&DEI
cmagalhaes@esev.ipv.pt

José Sargento

Instituto Politécnico de Viseu (IPV), CI&DEI
jsargento@esev.ipv.pt

Ana Berta Alves

Instituto Politécnico de Viseu (IPV), CI&DEI
abaves@esev.ipv.pt

Bruno Carraça

Agrupamento de Centros de Saúde, Dão-Lafões (ARSC.IP-ACES DF), LPD-FMH
502922@arscentro.min-saude.pt

RESUMO

A COVID-19 pode assustar as crianças, bem como os educadores que, para além do apoio às crianças, têm de gerir as próprias emoções e necessidades. É descrita uma experiência educativa que utiliza recursos úteis neste desafio.

Palavras-chave: COVID-19; Educadores; Recursos.

ABSTRACT

CCOVID-19 can frighten children, as well as educators who, in addition to supporting children, have to manage their own emotions and needs. The following educative experience offer useful resources in this challenge.

Keywords: COVID-19; Educators; Resources.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Estudos vão dando conta do impacto da pandemia, designadamente, o aumento do stresse familiar e a deterioração das aprendizagens escolares (Thorell et al., 2020), o declínio da qualidade de vida (Ravens-Sieberer et al., 2021), assim como o incremento de sintomatologia depressiva e ansiosa, especialmente na população mais vulnerável (Fancourt, Steptoe, & Bu, 2021).

Perante a complexidade deste novo normal, poderá ser muito útil a criação de espaços e momentos que ajudem as crianças a enquadrarem e interpretarem a torrente informativa, ao mesmo tempo que gerem o turbilhão emocional que a situação pandémica desperta.

Embora os educadores, às vezes, controlem e bloqueiem a informação às crianças, com a nobre intenção de querer poupá-las à ansiedade e sofrimento que pode causar, dar pouca informação não é uma abordagem útil, pois pode sobre-carregar a atividade imaginativa, levando as crianças a inventar resultados e interpretações muito mais assustadores do que a própria realidade. Neste âmbito, surge a experiência educativa “No combate ao coronavírus”, que visa sensibilizar e capacitar pais e educadores e proporcionar o contacto e a utilização de recursos baseados na evidência e referenciados como boas práticas (APA; NCTSN; SAMHSA). Esta experiência educativa pretende facilitar conversas difíceis, mas importantes, e a prática de estratégias nos distintos contextos educativos: informais, não formais e formais.

Neste sentido, o Coronavírus: um guia para crianças, de Growe, Burch e Garofoli (2020) (traduzido por Magalhães, Carraça, Sargento, & Alves) é um dos recursos utilizado, publicado pela APA, de acesso livre, que explica o essencial da doença, dos cuidados a ter e dos esforços para a combater, ao mesmo tempo que oferece sugestões para gerir as emoções e dificuldades dos pais/educadores e

filhos.

O *Trinka e João no Combate ao Grande Vírus: Trinka, João e a comunidade trabalham juntos!* de Ippen e Brymer (2020) (traduzido por Magalhães, Carraça, Alves, & Sargento), outro recurso utilizado, é composto por uma história que, num registo educativo e lúdico, vai ao encontro de muitas das dúvidas, estados emocionais, experiências e desafios com que as crianças (as famílias e educadores!) se deparam; por um folheto informativo, e por um guia para pais/educadores.

A iniciativa e os recursos apresentados neste trabalho podem, neste contexto, não só ajudar a legendar muitas das angústias das crianças, famílias e educadores como contribuir para uma gestão mais eficaz do stress, autocuidado e de atitudes compassivas, neste tempo de elevada adversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fancourt, D., Steptoe, A., & Bu, F. (2021). Trajectories of anxiety and depressive symptoms during enforced isolation due to COVID-19 in England: a longitudinal observational study. *Lancet Psychiatry*, 8, 141-149. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30482-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30482-X)
- Grove, R., Burch, J., & Garofoli, V. (2020). *Coronavírus: um guia para crianças*. (C. Magalhães, B. Carraça, J. Sargento & A. Alves, Trad.) Washington, DC: Magination Press./American Psychological Association. Disponível em: <https://www.apa.org/pubs/magination/coronavirus-um-guia-para-criancas>
- Ippen, C. & Brymer, M. (2020). *Trinka e João no Combate ao Grande Vírus: Trinka, João e a comunidade trabalham juntos!* (C. Magalhães, B. Carraça, A. Alves, J. Sargento, Trad.). San Francisco: piploproductions. Disponível em: <https://piploproductions.com/trinka-e-joao-virus-portuguese/>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Thorell, L., Skoglund, C., Pena, A., Bayens, A., Fuermaier, A., Groom, M..., Christiansen, H. (2020). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>

“EstrelaEduca: recursos educativos para a valorização do Património Natural do Estrela Geopark”

Magda Fernandes

Associação Geopark Estrela

Hugo Gomes

Associação Geopark Estrela

Emanuel de Castro

Associação Geopark Estrela

Lucas Cezar

Associação Geopark Estrela

Fábio Loureiro

Associação Geopark Estrela

RESUMO

O Projeto “EstrelaEduca” pretende apresentar de forma didática o património natural do Estrela Geopark, com especial enfoque na geodiversidade, bem como os objetivos do programa Geoparks Mundiais da UNESCO (UGGp).

Palavras-chave: Educação, Património, Serra da Estrela.

ABSTRACT

The “EstrelaEduca” project aims to didactically present the natural heritage of Estrela Geopark, with special focus on geodiversity, as well as the objectives of the UNESCO Global Geopark programme UGGp.

Keywords: Education, Heritage, Serra da Estrela.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Os Geoparks Mundiais da UNESCO, classificação integrada no Programa Internacional de Geociências (IGCP) desta organização desde 2015, são territórios com paisagens e locais geológicos de relevância para o Planeta. A sua missão é a promoção do uso sustentável dos recursos naturais e valorização da geodiversidade e do património geológico, aproximando da sociedade o conhecimento científico produzido na área das Geociências. Trabalham uma estratégia holística para o desenvolvimento regional sustentável, apoiada em três pilares: a Geoconservação, o Turismo e a Educação.

O Estrela Geopark Mundial da UNESCO possui uma área de 2216 km², que inclui 9 municípios cuja identidade está diretamente ligada à Serra da Estrela, onde se encontram mais de 120 locais de interesse geológico, alguns dos quais com relevância científica internacional, daí a preocupação vital com a sua preservação. Porém, enquanto detentor desta distinção, a preservação é trabalhada a partir das estratégias de educação, ao invés de uma atitude proibitiva. A Educação é essencial também para fomentar o sentimento de pertença em relação ao seu território e ao património natural e cultural que este encerra e contribuir assim para a sua conservação. Para que se possa promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, é necessário que a Educação Ambiental seja inclusiva, equitativa e de qualidade, e que todos sejam instruídos para tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis, assegurando assim a integridade ambiental, a viabilidade económica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. Paralelamente, o dramático contexto do ano de 2020, provocado pela pandemia da COVID-19, tem imposto enormes desafios para a Educação em todo o mundo. As restrições de deslocação e convívio social têm exigido da comunidade escolar uma abrupta adaptação a um novo cenário, que se pode prolongar por meses ou mesmo anos, que prioriza o ensino não presencial e desmaterializado. A forçosa alteração da forma de trabalho docente, sem uma adequada capacitação, é ainda mais notável para conteúdos e conceitos abstratos, como muitos dos tratados nas ciências naturais e na educação para a sustentabilidade. A escassez de recursos didáticos disponíveis em português, e que relacionem os conteúdos programáticos com a realidade dos alunos, constitui uma dificuldade acrescida para essa adaptação do trabalho docente.

Para colmatar esta lacuna, foi criado o projeto “EstrelaEduca: recursos educativos para a valorização do Património Natural do Estrela Geopark”, cujo objetivo é desenvolver uma plataforma educativa online, onde se disponibilizam recursos didáticos de diferentes tipologias, adequados para cada nível escolar, que usam o património natural do Estrela UGGp como ferramenta para o ensino dos conteúdos programáticos de várias áreas disciplinares, com particular destaque para as Geociências. Neste contexto, com o propósito de tornar mais acessível o ensino de conceitos no âmbito das Ciências Naturais e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, produziu-se um vídeo animado, direcionado para o público infantojuvenil, que apresenta numa linguagem acessível o património natural do Estrela Geopark, bem como os objetivos dos UGGp [<https://www.estrelaeduca.pt/brincar/10>]. Ao longo de uma viagem pelo Estrela Geopark, a Estrelinha (mascote e protagonista desta animação) apresenta de uma forma didática a origem e formação da Serra da Estrela e a evolução da sua paisagem nos últimos milhões de anos, a Idade do Gelo na Estrela e suas marcas, o património natural deste território e a importância da sua preservação, a importância dos UGGp como capítulos do grande livro da história da Terra e os UGGp em Portugal.

Para o sucesso da plataforma, é fundamental dar a conhecer este novo recurso. Desta forma, o lançamento do website “EstrelaEduca” terá uma forte campanha de divulgação, por via dos canais de comunicação oficiais do Estrela UGGp, da comunicação interna dos parceiros da área educacional/agrupamentos de escolas e em eventos de cariz pedagógico/educativo. Em simultâneo, serão desenvolvidas ações de formação com os professores, capacitando-os para a utilização desta ferramenta.

Hacia una educación musical positiva: sinergias entre la psicología positiva y la educación positiva

José Salvador Blasco Magraner

Universitat de València

Gloria Bernabé Valero

Universidad Católica de Valencia

RESUMO

Se presenta un proyecto de investigación dentro del equipo Mind, Emotion & Behavioral Laboratory (MEB LAB) que se enmarca dentro de la psicología positiva y de la educación positiva y que pretende encontrar sinergias entre la educación musical y la psicología positiva .

Palavras-chave: *Psicología positiva, Educación positiva, Música.*

ABSTRACT

A research project is presented within the Mind, Emotion & Behavioral Laboratory (MEB LAB) team that is framed within positive psychology and positive education and that aims to find synergies between music education and positive psychology.

Keywords: *Positive psychology, Positive education, Music.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Desde hace varias décadas los avances de la psicología positiva han ayudado a incrementar las investigaciones en educación positiva, especialmente en aquellas investigaciones centradas en el bienestar y en el desarrollo infantil y juvenil. Concretamente en el ámbito de la educación musical hemos encontrado sinergias para desarrollar proyectos que buscan específicamente investigar en el bienestar personal y fortalezas de los músicos, así como el rol que juega la educación musical en el bienestar de los estudiantes en los distintos niveles educativos: escuela primaria, educación secundaria y universidad. Dentro de este contexto surge Mind, Emotion and Behavioral Laboratory (MEBLAB), un grupo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia (España) dedicado al estudio del ser humano en todas sus facetas. En este proyecto de investigación confluyen el interés de la investigación por la educación musical y por la psicología positiva. Este proyecto se ubica en la línea de investigación psicología positiva, virtudes humanas y actitudes existenciales: avances en la medición e influencia en el comportamiento humano. De este modo, uno de los primeros trabajos dentro de este proyecto profundizó el papel de la autoeficacia, el esfuerzo y la gratitud como aspectos motivacionales de los músicos a través de un modelo de redes bayesianas (Bernabe-Valero, Blasco-Magraner y Moret -Tatay, 2019). Asimismo, se han realizado diversas revisiones sistemáticas acerca del papel de la música en la esfera emocional en los niños entre 3 y 12 años de edad con el objetivo de profundizar en el impacto que tiene la educación musical en sus emociones (Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébana y Moret-Tatay, 2021). Actualmente otro trabajo se está centrando en el papel de la música en la esfera emocional de los adolescentes. Otra de nuestras líneas de investigación ha sido un acercamiento experimental para determinar qué efectos producen en las emociones distintas experiencias musicales como son la audición y la interpretación musical.

Para realizar todos los estudios se lleva a cabo una metodología teórica y empírica. En la primera se realizan análisis bibliográficos y revisiones sistemáticas para conocer el estado de la cuestión y los principales hallazgos en la literatura especializada. Por otra parte, con la metodología empírica se realizan acercamientos experimentales con estudios multivariantes que pretenden testar modelos teóricos a través de la contrastación empírica y análisis psicométricos avanzados para comprobar la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida.

Como líneas actuales y de futuro tenemos previsto avanzar y profundizar en modelos comprensivos que investiguen la influencia del sentido de la vida y la gratitud de los músicos, así como el desarrollo de medidas psicométricas que puedan dar cuenta de distintas facetas motivacionales en

los músicos no contempladas en la actualidad en otros instrumentos de medición.

En definitiva, esta línea de investigación viene a ayudar a un campo en estado incipiente para aportar nuevas evidencias del papel de la música en el ser humano y específicamente en los músicos.

Los resultados obtenidos hasta el momento demuestran que la aproximación de la psicología positiva a la educación musical es una línea de investigación emergente de suficiente importancia con resultados de alta relevancia. Constructos como la gratitud, la satisfacción, el esfuerzo y las habilidades pueden explicar procesos motivacionales en los músicos. Asimismo, las distintas experiencias musicales producen efectos emocionales beneficiosos, tanto en niños como en adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3-to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (7), 1-29.
- Bernabe-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., Moret-Tatay, C. (2019). Testing Motivational Theories in Music Education: The role of Effort and Gratitude. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13, 1-9.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em Ação na FFCS: o envolvimento dos estudantes da Licenciatura em Serviço Social

Daniela Monteiro

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Católica Portuguesa; CRC-W - Católica Research Center for Psychological, Family and Social Wellbeing

Catarina Vieira da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Católica Portuguesa; CRC-W - Católica Research Center for Psychological, Family and Social Wellbeing

RESUMO

Neste relato dá-se a conhecer uma experiência educativa no âmbito da UC de Serviço Social Contemporâneo III (SSC III) da UCP que utilizou metodologias de ensino-aprendizagem colaborativas sobre os ODS.

Palavras-chave: *Ensino Superior, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Serviço Social.*

ABSTRACT

In this report, is presented an educational experience in the curricular unit “Contemporary Social Work III” of UCP, using collaborative teaching-learning methodologies on the SDGs.

Keywords: *Higher education, Sustainable Development Goals, Social Work.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Para a agenda do Serviço Social é imperiosa a criação de sistemas políticos, económicos, familiares e comunitários que preconizem a sustentabilidade social tendo como foco o “pensamento de sétima geração”, que vocaciona a tomada de decisões com plena consideração do impacto nas futuras gerações (Powers & Rinkel, 2019). Esta perspetiva reforça a importância da reflexão sobre os ODS nas diferentes áreas de intervenção social (Healy, 2017).

Entre os aspetos partilhados pelo Serviço Social e os ODS estão duas grandes dimensões: 1) as áreas de intervenção como a pobreza, a fome, a desigualdade, a saúde, a educação, o clima, 2) os valores como a dignidade humana, inclusão, respeito à diversidade, igualdade e não discriminação, empoderamento, cooperação e resiliência (Jayasooria, 2016). Nesta sequência, sobressai o debate não apenas da intervenção dos assistentes sociais no terreno, mas a importância dos programas académicos de serviço social acentuarem a temática dos ODS, procurando-se uma maior consciencialização dos estudantes sobre questões globais (Healy, 2017).

Os ODS são parte dos conteúdos programáticos da UC de SSC III da Licenciatura em Serviço Social da FFCS-UCP. E, é nesse enquadramento que desenvolvemos um trabalho de turma que pretendeu refletir sobre o alinhamento da Faculdade com os ODS. Para tal, os estudantes debateram os objetivos procurando identificar as evidências desse alinhamento, definindo ainda novas propostas/parcerias para a sua concretização.

Através da utilização de metodologias de ensino-aprendizagem colaborativas, centradas num projeto comum à turma, foi possível conhecer a temática dos ODS, enquadrá-la teoricamente, operacionalizando os conhecimentos aprendidos. Simultaneamente procurou-se trabalhar a consciência e o comprometimento dos estudantes com os princípios e valores da profissão e dos ODS, num modelo de convivência social inclusivo, justo, promotor de harmonia entre pessoas, planeta e sistema ecológico.

Foram dedicadas 22,5h das 67,5h da UC ao ensino-aprendizagem dos ODS concretizadas num trabalho de turma intitulado “FFCS ODS em Ação: o contributo dos estudantes de Serviço Social”. Essas horas foram divididas por 4 momentos.

1º momento (6h): contextualização teórica à cerca dos ODS, trabalhando-se os conceitos-chave de desenvolvimento e sustentabilidade e fazendo um enquadramento histórico.

2º momento (3h): preparação do trabalho de turma com horas dedicadas à operacionalização prática, procurando-se ainda estimular a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem: 1) importância de um projeto coletivo de turma; 2) competências que o projeto permite adquirir enquanto cidadão e futuro profissional; 3) antever dificuldades e pensar que estratégias podem mobilizar para as superar; 4) avaliar a motivação individual e coletiva para a concretização do trabalho.

3º momento (12h): corresponde à fase mais extensa do trabalho, que implicou a pesquisa de diversos textos e variadas sessões de brainstorming em turma.

4º momento (1h30): realização de um Workshop para debater os resultados do trabalho de turma, contando com a presença de membros da Direção e colaboradores da UCP - Braga, onde se debateu o alinhamento da Faculdade com os ODS de forma colaborativa.

Considerações finais: os estudantes reconheceram maior alinhamento da ação da FFCS nos ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10, 17; apresentaram mais sugestões nos ODS 6, 7, 8, 11, 12, 13; identificando um menor alinhamento nos ODS 9, 14 e 15.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Drolet, J., Wu, H., Taylor, M., Dennehy, A. (2015) Social Work and Sustainable Social Development: Teaching and Learning Strategies for 'Green Social Work' Curriculum, *Social Work Education*, 34(5), 528-543.
- Healy, L. M. (2017) Situating social work within the post-2015 Global Agenda, *European Journal of Social Work*, 20(1), 5-16.
- Powers, M. C. F., & Rinkel, M. (2019). Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability, within and beyond the UN Sustainable Development Goals: A Degrowth Critique. In M. Rinkel & M. Powers (Eds.), *Social Work Promoting Community and Environmental Sustainability: A Workbook for Global Social Workers and Educators* (Vol. 3, pp. 17-23). Rheinfelden: IFSW.

Health Sensors – Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus+ Science Connect

Mariana Coimbra

Agrupamento de Escolas da Maia

Isabel Allen

Agrupamento de Escolas da Maia

Isabel Penteado

Agrupamento de Escolas da Maia

Marcelo Hahn

IFIMUP, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

Paulo Simeão Carvalho

UEC, IFIMUP, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

RESUMO

O projeto Health Sensors tem como objetivo criar um dispositivo de recolha de dados biomédicos ao domicílio, sem que os utentes se desloquem a uma unidade de saúde. Este dispositivo usa o microcontrolador Arduino e sensores.

Palavras-chave: *Arduino, Biosensores, Software, Programação.*

ABSTRACT

The Health Sensors project aims to create a device to collect biomedical data at home, without users going to a health unit. This device uses the Arduino microcontroller and sensors.

Keywords: *Arduino, Biosensors, Software, Programming.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A sociedade atual é marcada pelo desenvolvimento exponencial da tecnologia e pela introdução da inteligência artificial na vida quotidiana. O uso desses recursos é, ainda, limitado devido à dificuldade da sua integração em sistemas compactos e ao seu elevado custo. O projeto “Science Connect” (SCICON) é um desafio assumido por sete escolas europeias (Agrupamento de Escolas da Maia - Portugal, Colegiul Tehnic Edmond Nicolau Focsani - Roménia, Daugavpils 13. Vidusskola - Letónia, IIS M. Filetico - Itália, 20^a Escola Secundária de Salónica - Grécia, Serceev Engelsiz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi - Turquia e AGIFODENT - Asociacion Granadina para la informacion, formacion y desarrollo de las novas tecnologias - Espanha) e por três Universidades europeias (Universidade do Porto - Portugal, Universitatea Dunarea De Jos Din Galati - Roménia e Università Degli Studi Di Roma La Sapienza - Itália), que tem como objetivos definidos: utilizar a tecnologia para apoiar o processo de aprendizagem e aplicar mudanças digitais na educação a nível organizacional, especialmente as transferíveis.

Uma das áreas de maior relevância para o uso de recursos digitais e tecnológicos é a da saúde (Nabeto, 2020). Cada vez mais é necessária a prestação de auxílio médico no domicílio dos utentes, particularmente a pessoas idosas. Para isso, os cuidadores necessitam de levar material médico e registar os dados obtidos localmente. Surge, assim, a necessidade de desenvolvimento de sistemas portáteis de captação de sinais vitais (Landeiro, 2016). No âmbito do projeto SCICON, na disciplina de Química do 12^o ano e em parceria com a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, desenvolveu-se um estudo que pretende simplificar a recolha de dados biomédicos, fazendo-o de forma prática e rápida, de modo a contribuir para a portabilidade dos cuidados de saúde. A metodologia usada neste projeto foi a da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), denominação traduzida do inglês Project Based Learning (PjBL) (Markham, Larmer & Ravit, 2003). Trata-se de uma metodologia do âmbito da investigação-ação que permite que os alunos trabalhem autonomamente ou em grupo, na construção do seu próprio saber, num processo de aprendizagem dinâmico e ativo que culmina em

produtos concretos.

Para a realização deste projeto usou-se um Arduino (Banzi & Shilow, 2015) e sensores digitais. Foi desenvolvido um código para aquisição de sinais provenientes de um sensor de temperatura (DS18B20) bem como de um sensor de batimentos cardíacos e da quantidade de oxigénio no sangue (SparkFun Pulse Oximeter and Heart Rate Sensor - MAX30101 & MAX32664 (Qwiic)). Para apresentar os resultados, foi inserido na montagem final do circuito um Display OLED 0.91' 128X32 e LEDs sinalizadores de perigo para os sinais vitais.

Foi criado um dispositivo móvel, confortável que consegue monitorizar pacientes, mesmo que estes se encontrem em regiões remotas, contribuindo para a portabilidade dos cuidados médicos. Foram recolhidos dados de várias pessoas que se encontravam dentro dos padrões estipulados e os resultados estiveram dentro do esperado. Assim pode-se concluir que o dispositivo está funcional.

Este projeto permitiu, à aluna que o desenvolveu, a aquisição de competências computacionais e conceptuais, a capacidade de autoavaliação, pensamento crítico, adaptabilidade e transferibilidade do conhecimento, bem como aprimorou as suas competências digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banzi, M., & Shilow, M. (2015). *Getting Started with Arduino: The Open Source Electronics Prototyping Platform*. (3rd Edition). Maker Media.
- Landeiro, M. (2016). *Tecnologias educacionais interativas: contributo para o desenvolvimento de conhecimentos dos familiares cuidadores*. Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), Porto.
- Markham, T., Larmer, J., & Ravit, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards focused project based learning for middle and high school teachers*. (2nd Edition). Novato, CA: Buck Institute of Education.
- Nabeto, A. (2020). *A Transformação Digital no Sector da Saúde*. Instituto superior de gestão. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão, Lisboa.

A revista da escola: a escola em revista

Pedro Teixeira Pereira

Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa; CLIP – Oporto International School

RESUMO

Enquanto editor de uma revista escolar, esta comunicação procurará caracterizar este veículo ao dispor da comunidade educativa enquanto mostra coletiva da identidade de uma escola e da sua afirmação junto da comunidade.

Palavras-chave: revista escolar, comunicação escolar, identidade escolar.

ABSTRACT

As editor of a school magazine, this communication will seek to characterize this vehicle at the disposal of the educational community as a collective display of a school's identity and its affirmation with the community.

Keywords: school magazine, school communication, school identity.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A escola é um organismo social potenciador de sinergias intramuros, mas que, igualmente, gera, necessita e beneficia de dinâmicas com o exterior, adotando uma identidade aberta, em dialética com a comunidade onde se insere e com o propósito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Na escola experimenta-se, constrói-se e desconstrói-se para reconstruir. Sendo a escola um lugar de criação, a revista da escola constitui-se veículo de partilha dos resultados destas dinâmicas produtivas.

Em Portugal, várias escolas desenvolvem a edição de um jornal, numa tradição que remonta ao início da contemporaneidade, mas que se fortaleceu nas décadas de 1980 e 1990 (Cf. Vieira & Fonseca, 1996). Atualmente, o Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo jornal Público em parceria com o Ministério da Educação e com a Fundação Belmiro de Azevedo, oferece-se-nos como barómetro: 115 publicações escolares apresentaram-se ao concurso em 2020 (Cf. Simões, 2020). Este número, não sendo absoluto, permite inferir que estas publicações permanecem um ativo importante no plano anual de atividades e para os que participam na sua materialização.

Numa evolução deste contexto, uma revista surge como outro instrumento com significado para a escola. Esta tipologia de publicação, em certa medida menos comum em Portugal mas dominante em contexto internacional, apresenta diferentes potencialidades, o que vêm sendo estudadas nos EUA desde os inícios de 1970 (Cf. King & Fry, 1972): para além de poder desenhar-se como instrumento pedagógico na literacia para os média como os jornais escolares (Cf. Morais, 2009), na medida em que os alunos são igualmente chamados a colaborar na proposta de temas e redação de textos, trabalhando assim as competências de escrita e pensamento crítico, estas publicações podem constituir-se, concomitantemente, como veículos promotores da escola na sua comunidade local (Cf. Gonçalves, 2008), regional, e mesmo nacional e internacional.

Na base deste relato encontra-se a CLIPin, a revista anual do Colégio Luso-Internacional do Porto (CLIP), escola internacional que abrange o pré-escolar ao 12.º ano. Esta revista dá a conhecer o trabalho desenvolvido por alunos, professores e associação de pais e professores, funcionando como coletânea de experiências curriculares e para-curriculares, de conquistas e celebrações dos alunos e da sua comunidade educativa. Esta partilha das atividades, valências, e projetos desenvolvidos pela escola na revista induz a parcerias entre os agentes económicos da comunidade o que, em retorno, tem permitido alavancar novos projetos de índole educativa e/ou de intervenção social na comunidade. Da perspetiva da administração escolar, a revista apresenta-se, de igual modo, como veículo divulgador para a visão e valores que a liderança da escola (Cf. Costa, 2012) assume como esteios para o desenvolvimento da instituição, fomentando coesão na partilha dos objetivos a alcançar, usualmente reservando-se, na CLIPin, o editorial para este teor. Recentemente, passou a apresentar

os novos membros docentes e não-docentes da comunidade escolar, com vista à sua melhor integração. A revista é, igualmente, um espaço privilegiado para a conservação dos laços com a escola, pois tem promovido o 'regresso' de antigos alunos, partilhando experiências sobre os seus percursos académicos e profissionais com os atuais alunos. A biblioteca pôde abrir, na revista, as suas portas para a comunidade, divulgando atividades e promovendo maior interação. O desenvolvimento holístico dos alunos também encontra na revista o seu espaço de celebração dos alunos que participaram em projetos da escola ou por extensão da mesma, que se distinguiram em atividades interescolares, que desempenharam funções de liderança entre pares, bem como os que alcançaram maior sucesso académico e desportivo.

À luz dos meios de comunicação atuais, uma revista pode aparentar ser um suporte menos apelativo, contudo, além da mesma poder ser desmaterializada, devemos perspetivar o virtual não como competição, mas enquanto um canal multiplicador para uma revista e, como tal, da escola, o que potencia o alcance da sua ação. Ao longo dos anos de publicação da CLIPin, a revista tem crescido em número de páginas e em diferentes rubricas, acompanhando a dinâmica da comunidade educativa da escola. Apresenta-se, cada vez mais, como fórum de partilha, o que reforça a identidade, o sentimento de pertença – um número crescente de alunos quer partilhar as suas experiências e conquistas, sendo uma motivação para todos. Por outro lado, a revista constitui-se num 'cartão de visita', dado o seu carácter de mostra de boas práticas pedagógicas e iniciativas da escola, através da qual as famílias e toda a comunidade têm um contacto alargado com a instituição. De igual modo, a revista contribui para a construção da memória histórica da escola, sendo, para todos, um barómetro do ponto em que estamos hoje e para onde poderemos caminhar amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLIPin. (2020). N.º 12, Porto: Oporto International School.
- Costa, L. (2012). *O Jornal Escolar: instrumento de liderança*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, J. (2008). *Jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo*. In M. L. Martins & M. Pinto (Orgs). *Comunicação e Cidadania - Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 - 8 Setembro 2007*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 1953-1965.
- King, R., & Fry, J. (1972). *School Magazines*. *English in Education*, 6(1), 75-80.
- Morais, R. (2009). *Família, Educação e Media: os desafios educativos dos meios de comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Simões, B. (2020). *Há 115 jornais escolares inscritos no concurso promovido pelo PÚBLICO na Escola*. *Público*, 3 de junho de 2020.
- Vieira, A., & Fonseca, T. (1996). *Jornais escolares: quantos somos, quem somos e como somos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

El proyecto de innovación docente Voces y letras contra la violencia: imaginarios literarios y creación en videoarte

Josefa Badía Herrera

Universitat de València

Santiago Vicente Llavata

Universitat de València

RESUMO

El objetivo fundamental de este relato es el de dar a conocer las líneas generales del proyecto de innovación docente todavía en curso “Voces y letras contra la violencia: imaginarios literarios y creación en videoarte”.

Palabras-chave: *metodologías docentes innovadoras; formación integral y competencial del alumnado; recursos tecnológicos para el aprendizaje.*

ABSTRACT

The main objective of this contribution is to announce the broad outlines of the teaching innovation project still in progress “Voces y letras contra la violencia: imaginarios literarios y creación en videoarte”.

Keywords: *innovative teaching methodologies; comprehensive and competency-based training of students; technological resources for learning.*

TEXTO DE LA COMUNICACIÓN

En el diseño de los planes de estudio fundamentados en una orientación que hace prevalecer las competencias, se enfrentan dos fuerzas que revelan concepciones alternativas de la Universidad: aquella que la concibe como motor de cambios sociales y aquella que la considera reflejo de una sociedad regida por las reglas del mercado.

La dimensión humana y social que impulsa la vida universitaria queda explícitamente definida en el preámbulo de la Ley 4/2007. Asumiendo el compromiso de la universidad con el progreso social y con su entorno, planteamos un proyecto de innovación docente que apuesta por un aprendizaje competencial orientado a favorecer la reflexión sobre las formas de violencia que amenazan la libertad del ser humano. Metodológicamente, se ha optado por un enfoque por tareas con producto final concebido desde la perspectiva del ApS (Martínez, 2008).

El proyecto implica a estudiantes pertenecientes a distintos grados humanísticos de la Universitat de València: Estudios Hispánicos, Estudios Ingleses, Traducción y Mediación Interlingüística, Lenguas Modernas y sus literaturas. Dado que pretendemos convertir a los estudiantes en protagonistas del desarrollo integral de las tareas orientadas a la acción de servicio que se presta a la comunidad, el diseño de la plataforma digital distribuida que relaciona videoarte y literatura ha sido desarrollado por un estudiante del Máster Universitario en Tecnologías, Computación en la Nube y Aplicaciones Móviles en el marco de su TFM. En cualquier caso, la tarea central de este proyecto radica en esa acción de servicio en torno a las formas de violencia, llevada a cabo en los centros de enseñanza secundaria.

La situación pandémica que se desató en marzo de 2020 impidió la culminación de la acción de servicio en veintiún centros de enseñanza secundaria con motivo del Día Internacional Contra el Acoso Escolar, y nos obligó a prorrogar el proyecto. Sin embargo, la acción de servicio sí que pudo completarse durante el primer cuatrimestre del curso 2019-20. Por ello, nos centramos a continuación en la experiencia práctica “Traducir lo indecible: voces y letras contra la violencia”. Dicha intervención educativa se llevó a cabo en la asignatura “Estilística de la lengua española”.

Esta secuencia didáctica, articulada en diferentes microtarefas, se propuso como objetivo el de reflexionar de forma crítica en torno a las diferentes formas de violencia, así como destacar la necesidad de fomentar una cultura asentada en la paz, en la convivencia respetuosa y en la cooperación, enten-

didados como valores orientados hacia el bienestar personal y colectivo. Un objetivo complementario ha sido el de reforzar las relaciones de signo formativo entre los centros de educación secundaria y los centros universitarios con una colaboración articulada en un viaje de ida y vuelta, en el que tanto desde los institutos como desde la Universidad se favoreciera el intercambio educativo de objetos de aprendizaje centrados en el tema de la violencia, con lo que se propicia la consecución del objetivo principal del proyecto.

En ese sentido, la secuencia didáctica presentó como tarea final la elaboración de un videopoema por parte de diferentes grupos de estudiantes, con la finalidad de que esos objetos de aprendizaje fuesen visionados por el alumnado de los centros educativos destinatarios, quienes emitieron una valoración positiva. Además de visionarlo en el aula, los estudiantes recibieron un marcapáginas con la inclusión de un código QR con el acceso directo al videopoema. Tras su visualización, se generó un debate acerca de su contenido, conducido por el grupo de estudiantes universitarios que había elaborado dicho videopoema. Como actividad de cierre, los estudiantes de los centros educativos de enseñanza secundaria redactaron una valoración a modo de síntesis de lo integrado y aprendido, en las que se puso de manifiesto una satisfacción general con la experiencia educativa. En vista de ello, los resultados del proyecto se orientan hacia una consecución exitosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez, M. (coord.) (2008), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Madrid/Barcelona: MEC/Octaedro.

Maralfalfa sweet Maralfalfa

Margarida Rodrigues

Colégio da Imaculada Conceição e Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

Susana Devesa

Colégio da Imaculada Conceição e Instituto Superior de Engenharia de Coimbra

RESUMO

Projeto interdisciplinar, focado nas disciplinas de Físico-Química e de Ciências Naturais, numa turma de 8.º ano, aplicando-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Resolveu-se um problema real: extração de açúcar da Maralfalfa.

Palavras-chave: ABP, Investigação, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Interdisciplinary project, focused on the subjects of Physical Chemistry and Natural Sciences, in a class of 8th grade, applying the Project Based Learning (PBL). A real problem has been solved: sugar extraction from Pennisetum sp.

Keywords: PBL, Research, Interdisciplinarity.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O projeto interdisciplinar que aqui se apresenta foi desenvolvido no ano letivo 2017/2018, no Colégio da Imaculada Conceição, por alunos do oitavo ano de escolaridade, mais especificamente, no âmbito das disciplinas de Físico-Química e de Ciências Naturais. Teve como principal objetivo a extração de açúcar a partir da espécie *Pennisetum purpureum*, vulgo Maralfalfa, e materializou-se, basicamente, num trabalho de investigação, que, tanto quanto é do nosso conhecimento, constituiu a primeira tentativa, documentada, de extração de açúcar a partir da Maralfalfa. Foi assim proposto aos alunos uma forma diferente de adquirirem competências e conhecimentos, resolvendo um problema real e não trivial (Blumenfeld et al., 1991).

A Maralfalfa poderá apresentar potencial para extração de açúcar, embora o seu elevado teor proteico, nomeadamente, no contexto de alimentação animal, seja a característica mais estudada. Com o intuito de averiguar esta possibilidade, foi lançado o desafio aos alunos e definiram-se os objetivos para cada uma das disciplinas intervenientes no projeto. Na disciplina de Ciências Naturais pretendeu-se conhecer a planta *Pennisetum sp.*, cultivá-la em laboratório, utilizá-la para testar a influência de quatro fatores abióticos (luz, água, solo, temperatura) e analisar a possibilidade desta espécie exótica funcionar como planta invasora. Na disciplina de Físico-Química estudou-se o pH do solo para o cultivo de Maralfalfa e aplicaram-se os diferentes processos físico-químicos inerentes à extração e identificação do açúcar, permitindo o estudo, em contexto, de reações ácido-base e de oxidação-redução. Para além destas unidades curriculares, o projeto contou ainda com a participação de todas as outras disciplinas do Conselho de Turma, rentabilizando-se os recursos que os alunos tinham a seu dispor. O trabalho foi desenvolvido em grupo, criando-se as estratégias e as etapas de abordagem ao problema, bem como construindo as experiências, a partir da definição de procedimentos experimentais e, inclusive, criando alguns dos dispositivos experimentais. O papel das professoras foi o de monitorizar os alunos e facultar a informação/ferramentas necessárias ao desenvolvimento do mesmo, realizando uma avaliação contínua e não formal. A evolução do projeto foi documentada por cada um dos grupos de trabalho e publicitada nos órgãos de comunicação da escola e na atividade “Café com Ciência e Arte”. A natureza do projeto, o envolvimento entusiástico dos alunos e também a participação de tantas disciplinas, acabou por cativar a comunidade educativa, que acompanhou o desenrolar dos trabalhos com curiosidade.

Os resultados obtidos pelos alunos, como em qualquer investigação, foram analisados, identificando-se os aspetos a reformular, a melhorar e a acrescentar. Concretizando, na parte experimental desenvolvida em Ciências Naturais cultivaram-se as plantas em laboratório, mas não se conseguiram quantificar resultados porque as plantas morreram, sendo necessário repetir os procedimentos noutra altura do ano. No caso de Físico-Química conseguiu definir-se um mapa de pH do solo do colégio, identificar a zona viável para o cultivo da planta, construir um procedimento experimental

para identificar a presença de açúcares na Maralfalfa e extraí-los.

O projeto Maralfalfa sweet Maralfalfa foi distinguido com o prémio de mérito no Concurso de Ideias do Prémio Fundação Ilídio Pinho, “Ciência na Escola”, na edição de 2018.

Este projeto permitiu o desenvolvimento de competências no âmbito da pesquisa, seleção de informação, organização de tarefas prático-laboratoriais, interpretação de resultados, mobilização de conhecimento, comunicação, autonomia e trabalho de grupo, indo ao encontro do que se preconiza no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: “...importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Martins, 2017).

Na Figura 1 apresentam-se alguns dos momentos do desenvolvimento deste projeto, enfatizando

• Inovação • Responsabilidade • Organização • Conhecimento

Criatividade • Autonomia • Colaboração • Cooperação

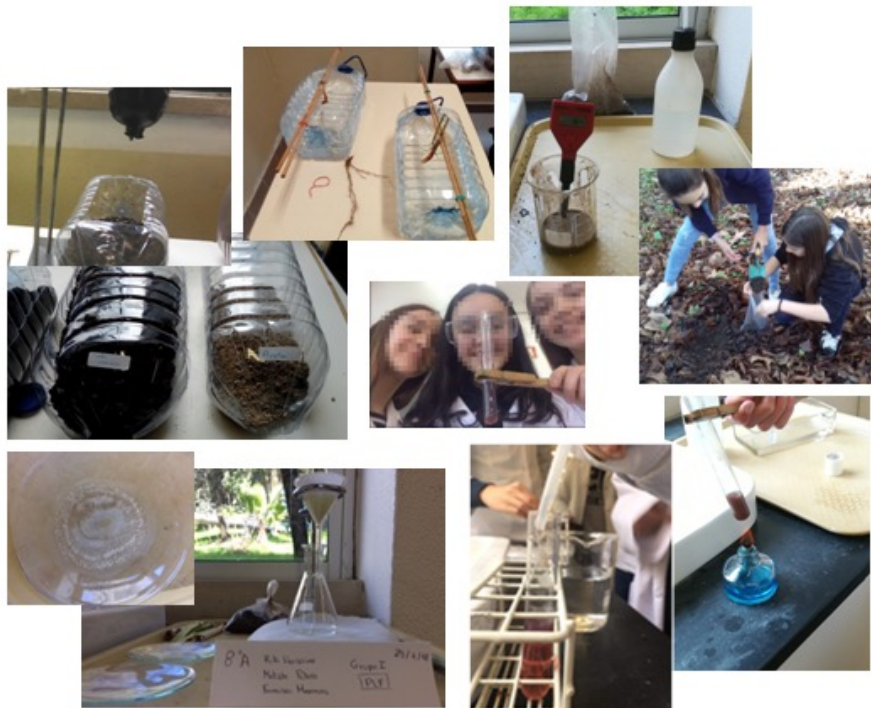


Figura 1 -Momentos-chave do projeto Maralfalfa sweet Maralfalfa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Martins, G. (Coord.) (2017). O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Integrated study of physical phenomena based on modeling and video analysis

Petronia-Gabriela Moraru

Technical College "Edmond Nicolau" Focșani, Romania

Petrică Moraru

Gymnasium School "Duiliu Zamfirescu" Focșani, Romania

RESUMO

O trabalho foi realizado no âmbito do projeto Erasmus + Science Connect, com o objetivo de desenvolver uma metodologia adaptável a diferentes tipos de aprendizagem dos alunos, incluindo modelação e análise de vídeo.

Palavras-chave: : Modelagem, Algodoo, Tracker, Análise de vídeo.

ABSTRACT

The work was carried out within the Erasmus + Science Connect project, in order to develop a methodology adaptable to different types of students' learning style, including modeling and video analysis.

Keywords: modeling, Algodoo, Tracker, Video analysis.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

As part of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics), physics does not benefit from easy emotional and scientific assimilation by students. The search for different approaches, which would bring us closer to changing students' perceptions of this field of knowledge, was the impetus that led to the Erasmus + project entitled Science Connect (SciCon), developed in partnership by seven European schools in Romanian, Portugal, Greece, Italy, Lithuania, Spain and Turkey, under the scientific coordination of the University of Porto and the methodological coordination of Universities La Sapienza from Italy and the "Dunarea de Jos", from Romania.

The ongoing project, scheduled to run for 33 months starting in October 2019, aims to develop alternative methods of working with students, which will contribute to empowering students with the tools and skills necessary for natural assimilation, easier, of STEAM knowledge, especially of physics.

One of the intellectual results of the project is applications for virtual laboratories. For this, we developed and applied a methodology that addresses students with different learning styles, and that can be transferred to the study of other STEAM fields.

A first integrated methodology was developed for the ballistic study of the catapult, for the rediscovery of the laws of kinematics, basic principles of dynamics and the development of media and IT (Information Technology) skills.

The project included two different phases, as basic elements applicable to different topics, a first phase of accommodation and knowledge of the working tools, and the second, their application to a concrete case.

The ballistic study of the catapult was selected due to the possibility it offers to identify scientific laws based on practical examples, as well as due to the complexity of the analysis of its realization and use.

The accommodation phase included the use of video tutorials to make models of a catapult, basic training aimed at using the freeware applications Algodoo and Tracker.

The inclusion of the construction of models and applications that allow the realization of an interactive simulation of it, with the provision of scientific data, has significantly contributed to students' awareness of how scientific and digital concepts can be applied in everyday life (Çepni, Taş and Köse, 2006).

The selection of the model for the practical construction and the realization of the interactive simu-

lation contributed to the enhancement of the imagination and visualization, stages of a scientific design. Their potential to make learning more engaging and effective has been exploited (Kommers, 2001)

The second phase of the project was the study of catapult ballistics, based on previously acquired skills.

Students organized in groups of four or three, were asked to design and make a functional model of a catapult, using minimal material resources, and to build using the Algodoo application an interactive model of it.

The interactive simulation created the possibility for students to investigate the influential potentials that can determine different performances of the realized model, while providing different data and graphical representations, depending on the parameters used. These data were exported and stored in CVS files, for further analysis.

Both models made were video recorded. The students identified the conditions they must meet for a quality video, which can then be subjected to analysis.

The last stage was the video analysis using the Tracker application, which allowed the identification, collection and processing of data collected from previous video recordings. Based on this, scientific conclusions were drawn regarding the proposed topic.

The pedagogical methodology is a mix between Project Based Learning and Inquiry Based Learning, both contributing to the creation of complex competencies for students, transferable in distinct educational situations, both within school and after graduation.

The project allowed the development of the students' abilities necessary for the STEAM study, contributing at the same time to the modification of their perception on the study and the importance of the targeted field.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, D. (2008). Video Modeling: Combining Dynamic Model Simulations with Traditional Video Analysis. Proc. AAPT 2008 Summer Meeting, Edmonton, Alberta. <https://www.compadre.org/Repository/document/ServeFile.cfm?ID=7844&DocID=633>.
- Brown, D., & Cox, A. (2009). Innovative Uses of Video Analysis. *The Physics Teacher*, 47, 145-150.
- Çepni, S., Taş, E., & Köse, S. (2006). The effects of computer-assisted material on students cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science. *Computers and Education*, 46, 192-205
- Gregorcic, B., & Bodin, M. (2017). Algodoo: A Tool for Encouraging Creativity in Physics Teaching and Learning. *The Physics Teacher*, 55, 25-28.
- Kommers, P. A. M. (2001). *Playing for cognitive growth: learning the unknown. Bridging the information and knowledge societies* (pp. 65-91). Tartu University Press.
- Laws, P., Pfister, H. (1998). Using digital video analysis in introductory mechanics projects. *The Physics Teacher*, 36, 282-287.
- Trocaru, S., Berlic, C., Miron, C., Barna, V. (2019). USING TRACKER AS VIDEO ANALYSIS AND AUGMENTED REALITY TOOL FOR INVESTIGATION OF THE OSCILLATIONS FOR COUPLED PENDULA, Proc. Romanian reports in Physics, 72, 902, http://www.rrp.infim.ro/2020_72_1.html
- Wee, LK., Leong, TK. (2015) "Video Analysis and Modeling Performance Task to Promote Becoming Like Scientists in Classrooms." *American Journal of Educational Research* 3 (2) 197-207.

Brincar em tempos de pandemia - recursos digitais em contexto de Jardim de Infância

Diana Martins

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Nídia Mesquita

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Maria José Gamboa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

RESUMO

Este relato mostra uma vivência educativa, num cenário de pandemia, durante uma prática pedagógica em contexto de educação pré-escolar. A partir da necessidade de intervir à distância e através de meios digitais, são apresentadas três experiências educativas que colocam em ênfase a integração do currículo, os interesses das crianças e a exploração lúdica de diferentes recursos pedagógicos.

Palavras-chave: recursos digitais; educação Pré-Escolar; Covid-19; abordagem Reggio Emilia.

ABSTRACT

This report shows an educational experience, in a pandemic scenario, during a pedagogical practice in the context of pre-school education. From the need to intervene remotely and through digital media, three educational experiences are presented that emphasize the integration of the curriculum, the interests of children and the playful exploration of different pedagogical resources.

Keywords: digital resources; pre-school education; Covid-19; Reggio Emilia approach.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Recursos digitais e a Abordagem Reggio Emilia: reinvenção na ação

Perante os tempos de mudança que a pandemia Covid-19 acarretou em Portugal, a ação educativa na Educação Pré-Escolar sofreu alterações e desafiou os educadores a agir à distância, a partir das diretrizes do ensino remoto de emergência, aconselhados pela Direção Geral de Educação.

A reinvenção educativa confirmou as potencialidades pedagógicas das tecnologias e dos recursos digitais, demonstrando a utilidade dos mesmos para a promoção de ambientes de aprendizagem, que levassem ao desenvolvimento das diferentes áreas do currículo. Da mesma forma tivemos em conta a agência e a voz da criança, o envolvimento dos pais e o potencial pedagógico da exploração da arte.

As tecnologias, aliadas ao lúdico, são uma forma de potenciar o desenvolvimento de competências essenciais, ao nível da formação pessoal e social, expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. Efetivamente, os recursos digitais, “(...) são um processo rico na construção de múltiplas aprendizagens” (Teixeira, 2014, p. 20), permitindo que “as crianças explorem, pesquisam e manuseiem sem receios, nem limitações” (Teixeira, 2014, p. 20).

Neste sentido, a partir dos pressupostos enunciados anteriormente, foram pensadas propostas para serem usufruídas pelas crianças, em casa com a família, que tinham com objetivo o desenvolvimento holístico das mesmas. Estas propostas foram pensadas a partir dos seguintes fundamentos: terem curta duração, integradas nas cem linguagens das crianças (Reggio Emilia, 2012), explorarem o currículo de uma forma integradora e lúdica, serem promotoras do uso de materiais do cotidiano (Rinaldi, 2016) e apresentadas através de um guião, com possíveis pistas de orientação.

Por outro lado, a formulação das propostas assentou nos gostos e preferências das crianças, recolhidos no período de observação, da escuta ativa, da análise e da interpretação dos registos de observa-

ção. Assim foi possível perceber que as crianças eram muito curiosas e observadoras, interessadas por animais, levantavam questões sobre o que as rodeavam, usavam o desenho como forma de comunicação e expressão, eram interessadas por atividades que envolviam o faz de conta e exploravam materiais do cotidiano, usando os cinco sentidos.

Neste sentido, foram elaboradas vinte e uma propostas com diferentes recursos digitais, no entanto, por economia de espaço, vamos apenas relatar três, usufruídas durante três semanas, que têm como indutor o maçarico, uma ave marinha: Piper, o passarinho curioso; O nosso Piper e Um dia na praia com o Piper.

A proposta Piper, o passarinho curioso, consiste na visualização de uma curta metragem com o título Piper de Alan Barillaro, que consta no Plano Nacional de Cinema na Direção Geral de Educação Portuguesa e a descrição da personagem e das ações da mesma. Esta descrição aponta pistas/questões orientadoras que permitem o processo de compreensão, partindo da premissa de que “o desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37).

A expansão do léxico das crianças, na linha de uma abordagem integradora da compreensão oral, acompanha todo o processo do seu envolvimento nesta proposta (Viana & Ribeiro, 2014)

A segunda proposta, O nosso Piper..., apresenta como desafio a recriação do Piper através da utilização da ferramenta digital Art Builder. A aplicação enunciada permite a criação digital de composições visuais com colagens (de materiais como tecidos, botões, penas entre outros). A partir desta proposta, as crianças são desafiadas a aliar o uso de ferramentas tecnológicas ao processo criativo da construção do Piper, usando a arte como meio de comunicação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A terceira proposta, Um dia na praia com o Piper, tem como intuito a transformação da sala de estar numa praia, sendo as crianças convidadas a vestir o fato de banho e a brincar, fingindo que estavam a usufruir de um dia de praia. Esta proposta permite, ludicamente, o uso da expressão e da comunicação “(...) através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, [onde] a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela (...)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 51), numa lógica de progressiva autonomia.

Considerações finais

A apresentação destas propostas educativas são um exemplo de uma prática rica na promoção da integração do currículo. Dos múltiplos caminhos possíveis para estabelecer o ponto de interação pedagógica com a família, numa ação educativa à distância e em torno de uma exploração artística e sensorial, destacamos estes três exemplos, que efetivamente procurámos que estivessem ancorados na abordagem Reggio Emilia, nas tecnologias, na arte, na escuta ativa, nas intencionalidades educativas e promoção de competências atitudinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Emilia, T. M. (2012). *The Wonder of Learning: the hundred languages of children*. Reggio Emilia : Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp.107-116). Porto Alegre: Editora Penso.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, S. d. (2014). *Recursos digitais no Jardim de Infância: A narrativa digital para promover multiliteracias*. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para o Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana

Desenvolvimento de microsferas ferromagnéticas à base de Quitosano para tratamento de efluentes

Dinis Gabriel Moutinho Vieira

Agrupamento de Escolas da Maia

Francisco Castro Alves de Lima

Agrupamento de Escolas da Maia

Inês Pereira Desport Coelho

Agrupamento de Escolas da Maia

Maria Luís Campos Dias

Agrupamento de Escolas da Maia

Anabela Veiga

Agrupamento de Escolas da Maia

Paula Figueiredo

Agrupamento de Escolas da Maia

RESUMO

Usando a metodologia de projeto, alunos do 12.º ano do Agrupamento de Escolas da Maia pretendem sintetizar quitosano e desenvolver microsferas ferromagnéticas à base deste para remoção de iões metálicos de efluentes.

Palavras-chave: *Metodologia de projeto, Quitosano, Sustentabilidade.*

ABSTRACT

Using project methodology, 12th grade students from Agrupamento de Escolas da Maia intend to synthesize chitosan and develop ferromagnetic microspheres based on it to remove metallic ions from effluents.

Keywords: *Project methodology, Chitosan, Sustainability.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A poluição da água configura-se como um dos maiores problemas atuais para a humanidade. As águas residuais geradas por inúmeras indústrias contêm concentração substancial de metais e corantes que são descarregados nos corpos de água com tratamento parcial ou mesmo sem tratamento. A tarefa de desenvolver novos materiais, recicláveis, económicos, e inócuos para o ambiente é de enorme importância. Tentando dar resposta a este problema e utilizando a metodologia de trabalho e projeto, os alunos do 12.º ano, na disciplina de Química e no âmbito do protocolo de parceria estabelecido entre o Agrupamento de Escolas da Maia – AEMaia e a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto – FCUP, pretendem sintetizar quitosano a partir de cascas de camarão e desenvolver microsferas magnéticas à base de quitosano, que permitam remover iões metálicos de águas contaminadas de uma forma sustentável (Leitão, Primavera, Sá, Martins, Meira, Allen & Assis, 2020).

A importância dos biomateriais para a sustentabilidade do planeta é atualmente um dado adquirido e incontornável e é o tema central deste projeto.

A quitina e o quitosano são polissacarídeos que podem ser obtidos dos animais ou de fontes microbianas (Pinto, 2005).

O quitosano é o derivado mais conhecido da quitina e é obtido através da desacetilação da quitina. O quitosano é um biopolímero catiónico, com baixa toxicidade e biocompatível. Este pode ser utilizado em inúmeras aplicações como, por exemplo, no tratamento de águas, veiculação controlada de fármacos (Batista, 2008), como suporte em colunas para cromatografia, bem como na produção de cosméticos e biomateriais.

Já as nanopartículas magnéticas são geralmente constituídas por um elemento metálico e podem

ser manipuladas utilizando um campo magnético externo. Estas propriedades tornam-nas extremamente vantajosas para a sua aplicação na medicina, tanto no diagnóstico como na terapêutica. Sendo assim, podem ser utilizadas na nanomedicina, bioengenharia, biossensores e no melhoramento da qualidade de diagnóstico médico como, por exemplo, a ressonância magnética nuclear.

Na primeira fase do projeto os alunos sintetizaram quitosano a partir da quitina da casca de camarão.

Posteriormente serão preparadas partículas ferromagnéticas de quitosano de modo a serem usadas na extração de íões metálicos de águas contaminadas.

No fim do projeto espera-se que os alunos tenham desenvolvido competências de criatividade, autoavaliação, capacidade de comunicação, colaboração, competências digitais, pensamento crítico e responsabilidade pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, Mary (2008) – Estudo da síntese de Derivados do Quitosano Potencialmente Úteis na Veiculação de Fármacos. Porto: Faculdade de Ciências. 141p. Tese de Doutoramento. [Consult. 12 abr. 2021]. Disponível em DOI:10.13140/RG.2.1.1799.1442.
- Leitão. A.L., Primavera. G., Sá. I., Martins. I., Meira. L., Allen. I., & Assis. M. (2020).
Production of Magnetic Chitosan Nanoparticles Computadores, Hands-on Science. Science Education. Discovering and understanding the wonders of Nature, 111-114.
- Pinto, Luiz (2005) – Síntese e estudo de derivados do quitosano com potencial interesse biológico e ambiental. Porto: Faculdade de Ciências. 117 p. Tese de Mestrado. [Consult. 12 abr. 2021]. Disponível em WWW: <URL: <https://hdl.handle.net/10216/64059> .

Interacciones grupales y el desarrollo de la expresión oral en inglés: una experiencia con la plataforma Microsoft Teams en el ámbito de la enseñanza superior

Lidia Mañoso-Pacheco

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMO

Se presenta una experiencia en educación superior a través de la plataforma virtual Teams para fomentar la práctica oral del inglés. Distintas dinámicas grupales y los resultados de aprendizaje observados son abordados.

Palavras-chave: *educación superior, inglés, plataforma virtual.*

ABSTRACT

This paper presents an experience in higher education through the virtual platform Teams to encourage the oral practice of English. Different group dynamics and their resulting learning outcomes are addressed.

Keywords: *higher education, English, virtual platform.*

1. INTRODUCCIÓN

Este relato presenta una experiencia de aprendizaje en educación superior a distancia a través de la plataforma virtual Microsoft Teams, la cual está orientada a la mejora de la práctica oral del inglés como lengua extranjera con grupos numerosos. Esta plataforma ha sido elegida debido a que es la herramienta utilizada para la impartición de la docencia síncrona online en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). A continuación, se procede a presentar las distintas dinámicas grupales que se han establecido a través de la plataforma con estudiantes de habilidades lingüísticas mixtas para enriquecer su experiencia educativa (Al-Subaiei, 2017), las cuales serán analizadas en la sección 2:

- 1) Interacción mediante reunión general.
- 2) Interacción mediante sub-salas dentro de la reunión general.
- 3) Interacción mediante reuniones en canales privados del equipo.
- 4) Interacción mediante sub-salas dentro de la reunión de un canal privado.

2. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES GRUPALES

En el caso de la interacción 1) el docente ha observado una actitud pasiva si se trata de enseñanza remota con grupos numerosos, entendidos como aquellos cuyo alumnado ronda (e incluso supera) los/las 50 alumnos/as. Con frecuencia, el alumnado más participativo acaba siendo aquellos/as que cuentan con mayor competencia en la segunda lengua (en adelante L2), o que se sienten menos cohibidos a la hora de compartir sus opiniones en público.

La interacción tipo 2) no es aconsejable si la actividad es de duración media / larga, y el nivel de competencia lingüística del alumnado es intermedio bajo, ya que se requiere la supervisión constante del docente. Para interacciones cortas durante las sesiones remotas, siempre que se fijen objetivos claros que precisen de cooperación grupal, se puede recurrir a este tipo de interacción.

Con respecto a la interacción tipo 3), se observa un aumento y mejora notable de la práctica oral, ya que baja el filtro afectivo al reducir el nivel de ansiedad que provoca intervenir en un grupo numeroso y generarse un clima de confort y confianza entre sus miembros, lo que favorece la adquisición de la L2 (Krashen, 1982). Para poder acogerse a esta modalidad, se sugiere crear grupos no superiores a 15 miembros (o 20 miembros, en el caso de que fluctúe la asistencia a clase), y establecer dinámicas

educativas centradas en temáticas de actualidad con aplicación en contextos reales para así favorecer el aprendizaje significativo (Flores y Ramírez, 2020). Cuando el docente se reúne en un canal privado debe haber fijado previamente tareas para el resto del alumnado no incluido en el canal, las cuales deben poder realizarse de forma autónoma (ej. comprensión lectora o auditiva), pudiéndose fijar un tiempo posterior para la resolución de dudas mediante la interacción tipo 1).

Por último, la interacción tipo 4) ha resultado ser de gran utilidad dado que a menudo la interacción tipo 3) deriva en clase magistral, adoptando el alumnado un rol pasivo a la espera de su turno de intervención. Durante la fase de calentamiento, se sugiere mantener la interacción tipo 3) para después dar paso a la 4). El tiempo para esta interacción debe ser breve, durante el cual el alumnado debe resolver o llegar a un acuerdo sobre un asunto propuesto de forma colaborativa. Tras esta interacción, se sugiere dedicar un tiempo para la puesta común y la reflexión conjunta mediante la interacción tipo 3).

3. EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LA UAM: CONSIDERACIONES FINALES

Tras testear los cuatro tipos de interacción con un total de 200 alumnos/as pertenecientes a los grados en Educación de la UAM durante el curso 2020-2021, se ha observado una mejora significativa en la competencia oral tras la aplicación de las interacciones 3) y 4). No obstante, la educación superior a distancia sigue haciendo necesaria la interacción 1) para coordinar los distintos grupos, y facilitar instrucciones generales y de dinámica interna del curso. Tanto en el caso de subgrupos elegidos por el propio alumnado, como aquellos que la propia plataforma ordena de forma aleatoria (interacciones 2 y 4), se debe tener constancia escrita de los miembros participantes si se pretende dar continuidad a la actividad en sesiones posteriores de forma colaborativa. Además, se aconseja no dividir el grupo de la reunión en más de 4 grupos para poder supervisar de forma intermitente sus contribuciones entrando en las salas internas.

Para concluir, esta experiencia educativa pretende ser de utilidad para futuros docentes que se tengan que enfrentar a la enseñanza del inglés como L2 a distancia con grupos numerosos y tengan como objetivo no descuidar la destreza de la producción oral en el aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Subaiei, M. (2017). Challenges in mixed ability classes and strategies utilized by ELI teachers to cope with them. *English Language Teaching* 10(6), 182-189. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n6p182>
- Flores, A. & Ramírez, L. E. (2020). Innovar las formas de enseñanza + Involucrar a los alumnos = Provocar aprendizaje significativo. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 46-52. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5436>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

A Linguística Sistêmico-Funcional e a Terapia da Fala

Marta Filipe Alexandre

ESECS-Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC/UC

RESUMO

Apresenta-se uma reflexão em curso sobre a relevância de introduzir o modelo de descrição e análise sistêmico-funcional no âmbito de disciplinas de Linguística do curso de licenciatura em Terapia da Fala.

Palavras-chave: *Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Clínica, Terapia da Fala.*

ABSTRACT

It is unveiled an ongoing reflection concerning the relevance of integrating the systemic-functional linguistic model of description and analysis within the scope of the Speech Therapy graduation Linguistics disciplines.

Keywords: *Systemic-Functional Linguistics, Clinical Linguistics, Speech Therapy.*

PERGUNTAS

No âmbito específico da docência de disciplinas de Linguística no curso de Licenciatura em Terapia da Fala na Escola Superior de Saúde de Leiria do Politécnico de Leiria, nasce a reflexão sobre a relação entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Terapia da Fala (TF). Mais concretamente, surgem três perguntas:

1. Que estudos empíricos foram, até ao momento, desenvolvidos no âmbito da TF enquadrados pela LSF?
2. Será relevante introduzir o modelo da LSF em aulas teóricas e práticas de disciplinas de Linguística destinadas a estudantes de licenciatura em TF?
3. Será relevante introduzir o modelo da LSF para enquadrar atividades de investigação aplicada desenvolvidas por estudantes de licenciatura em TF?

As perguntas estão naturalmente relacionadas entre si. Dos estudos empíricos e dos seus resultados depende a relevância e utilidade da adoção da LSF no ensino-aprendizagem de conceitos e métodos de análise linguísticos fundamentais. Da mesma forma, destes últimos dependem as possibilidades de integrar atividades mais aplicadas no enquadramento teórico em foco. Apresentamos agora a resposta à primeira pergunta e esperamos, no futuro próximo, ensaiar respostas para as outras.

Em Ferguson et al. (2017) lê-se um ponto de situação relativamente recente da relação entre a LSF e Linguística Clínica em geral.

O número de estudos empíricos referenciados não é impressionante: os estudos empíricos com adultos somam 30 e os com crianças somam 8. Os estudos realizados com adultos enquadram-se sobretudo em cenários de problemas de linguagem (afasia) e de comunicação e/ou cognitivos ao nível cerebral decorrentes de acidentes. Os estudos com crianças reportam a cenários de problemas de linguagem associados a perturbações do espectro do autismo e necessidades complexas de comunicação. Todos os estudos recenseados (à exceção de um) envolvem a análise de dados orais.

Os escassos números acima apontados não são, por si, um indicador de que não haja relevância em aplicar a LSF nestes domínios. As razões para a sua fraca representatividade encontram-se explicitadas no mesmo volume e em Butler (2018).

Por um lado, a orientação social, o foco sobre as relações paradigmáticas (relacionadas com a escola), a centralidade do estudo do texto e a preocupação com a aplicabilidade da teoria são aspetos tão predominantes em LSF que, embora não a esgotem, levam muitos linguistas a olhá-la enviesadamente e a considerá-la como modelo pouco robusto e/ou difícil de aplicar numa perspetiva cognitivista ou comportamentalista. Aliás, a LSF tem vindo a ser aplicada a muitos e diversos domínios (dos

quais se destacam a educação, a tradução, o desenvolvimento da linguagem, a multimodalidade e a linguística computacional) e as referências explícitas (e elogiosas) à sua aplicabilidade são notórias.

Por outro lado, os modelos linguísticos mais comuns nos estudos de natureza clínica pressupõem a separação entre níveis de língua, implicando a localização do(s) problema(s) num nível específico. Esta premissa contrasta com o modelo estratificado da LSF, no âmbito do qual se postula uma visão multidimensional da gramática. Diferentemente de outros modelos, sobretudo de modelos modulares, em LSF aborda-se o conhecimento linguístico como uma rede de sistemas de escolhas interligadas. Abundam os autores que referem explicitamente a complexidade da modelização desenvolvida na LSF.

Vejam os aspetos gerais dos resultados dos estudos recenseados. O enquadramento da LSF permitiu analisar, por exemplo, os complexos oracionais e dar conta de problemas específicos situados acima do nível da oração e comuns em certos tipos de afasia. A análise orientada pelas categorias da Transitividade, por sua vez, ajudou a identificar o papel fundamental do grupo verbal em determinados casos de afasia – quando as análises não enquadradas pela LSF se restringem aos grupos nominais.

Outros resultados interessantes incluem identificação de diferenças no uso dos recursos interpersonais: em concreto, dificuldades de expressão linguística de opiniões e sentimentos em casos clínicos com problemas cognitivos e de comunicação decorrentes de lesão cerebral. A par de contributos para uma visão analítica mais articulada dos problemas linguísticos manifestados pelos participantes, a LSF tem fornecido ferramentas para a análise da prática discursiva dos próprios profissionais e para significativas melhorias na sua intervenção. Neste âmbito, destacam-se, por exemplo, os dados sobre o impacto dos recursos avaliativos usados pelos profissionais, das escolhas ideacionais ou até da estrutura conversacional na interação com o cliente.

Parecem, enfim, indiscutíveis os contributos dos (poucos) estudos clínicos realizados com fundamentação na LSF e destaca-se a força teórica deste modelo. Ao incorporar o contexto e a dimensão discursiva da língua, não exige uma visão descontextualizada das competências linguísticas – e estranha aos profissionais clínicos. Pelo contrário, as competências linguísticas são concebidas na situação terapêutica e na vida real. O uso da língua é abordado e avaliado de acordo com o seu significado e a sua função num determinado contexto, numa determinada interação com determinados interlocutores. Porque em LSF, a língua não é um código: ela faz parte do comportamento social; o uso da língua não é inócuo: ele tem sempre um propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asp, E., & De Villiers, J. (2019). Clinical Linguistics. In G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schönthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 587-619). Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Christopher S. (2018) Review of Bartlett, T., O'Grady, G. (Eds.) 2017. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Routledge, London, New York, pp. 642 + xiv. *Lingua* 205, 113-123.
- Butler, Christopher S. (2013). Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and psycholinguistics: opportunities for dialogue. *Functions of Language* 20:2, 185–218.
- Ferguson, A., Spencer, E. & Armstrong, E. (2017). Systemic Functional Linguistics and clinical linguistics. In T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Routledge Systemic Functional Linguistic Handbook* (pp. 491-505). New York: Routledge.
- Martin, J.R., Zappavigna, M. (2019) Embodied meaning: a systemic functional perspective on paralinguistic. *Functional Linguist*, 6, 1.
- Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala (2020). *Dicionário Terminológico de Terapia da Fala*. Lisboa: Papa-Letras.
- Tench, P. (2017). The Phoneme and Word Phonology in SFL. In T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Routledge Systemic Functional Linguistic Handbook*. New York: Routledge.

(Des)Alinhados da Escola - Representações sociais e trajetórias dos jovens face aos desafios e tensões da escola atual

Célia Cristina Santos Rodrigues

Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

RESUMO

Este relato apresenta o caminho traçado no âmbito da tese de doutoramento em Sociologia, que procura compreender as representações sociais dos jovens que se encontram a concluir a escolaridade obrigatória em relação aos desafios e tensões da escola atual, bem como, refletir a forma como percebem os contributos da escola para o seu futuro.

Palavras-chave: Escola, Jovens, Trajetórias escolares.

ABSTRACT

This report presents the path outlined in the scope of the doctoral thesis in Sociology, which seeks to understand the social representations of young people who are completing compulsory education in relation to the challenges and tensions of the current school, as well as reflecting with them the form how they perceive the school's contributions to its future.

Keywords: School, Youngsters, School trajectories.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A escola continua a ser uma instituição de referência na sociedade e recorrentemente ouvimos falar da crise da escola, da escola em crise, ao mesmo tempo que proliferam os discursos políticos sobre a “escola do futuro”, a “escola do século XXI”. São chamados ao debate os governantes, os docentes, as famílias, a comunidade. Mas e os jovens? O que é a escola para os jovens? Que escola querem?

O objetivo desta investigação é o de compreender qual a representação social de escola para os jovens que se encontram a concluir a escolaridade obrigatória face aos desafios e tensões da escola atual. Procura-se identificar quem são estes jovens, as suas trajetórias escolares e as suas expectativas. Procuraremos dar voz aos jovens, colocando em evidência as suas capacidades críticas e reflexivas, analisando a perceção e as práticas do jovens que se traduzem em diferentes acordos e controvérsias face à escola, e verificar se se encontram (des)alinhados com a escola.

Propõe-se como tema de investigação: As representações sociais dos jovens que se encontram a concluir a escolaridade obrigatória face às tensões e desafios da escola atual. Do qual resulta a seguinte pergunta de partida: Em que medida as trajetórias dos jovens que se encontram a concluir a escolaridade obrigatória influenciam as suas representações sociais face aos desafios e tensões da escola atual?

Para além de identificarmos as trajetórias escolares dos jovens, as representações sociais face à escola, a abordagem das tensões e desafios da escola atual, o que se pretende é trazer para a arena investigativa a voz dos alunos, considerando a escola como espaço e tempo onde permanecem durante grande parte do seu quotidiano, da infância e juventude, uns de forma voluntária, outros involuntariamente. Além da elaboração de uma tese, este projeto pretende também facilitar uma reflexão em torno da escola, a partir do ponto de vista dos jovens, com recurso à construção de retratos sociológicos e ao photovoice, de forma discutida e participada.

Quanto à amostra propõe-se incidir sobre jovens que se encontram a na fase final da escolaridade obrigatória, através do recurso a entrevistas biográficas a 20 jovens. Considerando que a escolaridade obrigatória corresponde à conclusão do 12.º ano de escolaridade e/ou atingir os 18 anos de idade, gostaríamos de incidir a análise neste grupo de jovens no sentido de possibilitar a análise das suas trajetórias escolares, das representações sociais face à escola, podendo fazer a ponte com o repensar a escola e apresentar (ou não) um modelo de escola diferente do atual.

Através da trajetória escolar dos jovens estamos convictos de que poderemos perceber a relação alu-

no/jovem/escola, dando a possibilidade de refletirem sobre as suas trajetórias relacionando-as com subtemas como a família, o grupo de pares, os docentes, a vida na escola, a participação e as práticas culturais, as aprendizagens e as expectativas.

Importa saber: Quem são esses jovens? Quais as suas trajetórias? Que expectativas têm da escola? Quais os desafios e tensões da escola? Como contribui a escola para o futuro? Qual o papel e a participação dos jovens neste contexto? Será que os jovens com contextos sociais diferentes, com classe social de pertença diferente têm representações sociais, trajetórias e expectativas diferentes face à escola? Transportam os jovens para a escola as ideologias e modos de agir assentes na classe social de pertença e com claras repercussões na trajetória escolar? O que têm eles a dizer sobre a escola do futuro?

Propõe-se a análise do conceito de escola a partir de duas dimensões: Enquanto modelo (programas, conteúdos, políticas, objetivos) e como meio de socialização dos jovens com referência a autores como Bourdieu no que se refere à ideia de escola reprodutora (*habitus* e capitais); Lahire do ponto de vista da escola como socialização dos jovens (ator plural-trajetórias sociais); Thévenot e Boltanski na perspetiva de identificar os desafios e tensões da escola a partir das ordens de grandeza; Derouet como forma de repensar a escola promotora de equidade.

Os resultados obtidos serão objeto de uma apresentação pública à comunidade, com principal interesse para os atores da escola e respetivos decisores, no âmbito do Fórum Educação-2022, aproveitando o acontecimento para promover a discussão sobre a escola. Partindo do trabalho e da reflexão realizados pelos alunos, será organizada uma exposição fotográfica: “(Des)Alinhados com a Escola”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A J, & Palhares, J A (2019). Entre a Escola e a Vida – a condição de jovem para além do ofício de aluno. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ABRANTES, Pedro (2003) Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. in: Sociologia Problemas e Práticas. N.º 41. Lisboa: Edições CIES
- ABRANTES, P. (2008) Os Muros da Escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino (Lisboa, Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa, tese de doutoramento – não editada).
- ALVES, Mariana Gaio (2017) A sociologia da educação em Portugal na viragem do século: uma parte constitutiva das ciências de educação e uma subespecialização da sociologia. in: Jornal de Sociologia da Educação. n.º. Secção Temática de Sociologia da Educação |Associação Portuguesa de Sociologia. Edição online: <https://journalsocedu.wordpress.com>
- AZEVEDO, Joaquim (2017) Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BOLTANSKI, Luc e Laurent Thévenot (2006) On Justification – Economies of Worth. Oxford: Princeton University Press
- BOLTANSKI, Luc e Ève Chiapello (2009) O Novo Espírito do Capitalismo. São Paulo. Martins Fontes. Brasil
- BOURDIEU, Pierre (1994) O Poder Simbólico. Editora Difel
- BOURDIEU, Pierre (2017) Razões Práticas: Sobre A Teoria Da Ação. Papyrus Editora Idioma- eBook. Brasil
- CRISTO, Alexandre Homem (2013) Escola para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação. Fundação Francisco Manuel dos Santos

- DEROUET, Jean-Louis, (2019) Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 , *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL: [http:// journals.openedition.org/rfp/101](http://journals.openedition.org/rfp/101); DOI: 10.4000/rfp.101
- DIONÍSIO, Bruno, Leonor Lima Torres & Mariana Gaio Alves (2018) A sociologia da educação em Portugal: Perspetivas de futuro. in: *Fórum Sociológico* [Online], 32 | 2018, RL: <http://journals.openedition.org/sociologico/2098>. DOI: 10.4000/sociologico.2098
- ESTEVIÃO, Carlos Vilar (2019) Ideologias de conveniência em Educação. Ensaio: Avaliação Políticas Públicas de Educação. N.º 27. Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.1590/SO104-40362018002701031>
- FERREIRA de Vítor Sérgio (2017) *Pesquisar Jovens – Caminhos e desafios metodológicos*. Imprensa de Ciências Sociais.
- LAHIRE, Bernard (2003) *O Homem Plural*. Instituto Piaget. Lisboa
- LAHIRE, Bernard (2004) *Retratos Sociológicos - Disposições e Variações Individuais*. Artmed Editora. Brasil
- LOPES, João Teixeira (2012) *Registos do Ator Plural – Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento
- PAIS, José Machado, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (2011) *Jovens e Rumos*. Imprensa de Ciências Sociais
- PALHARES, José A. (2008) Os sítios da educação e socialização juvenis – Experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*. N.º 27. Pp 109-130. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Porto
- PEREIRA, Cícero Roberto e José Machado Pais (2016) *Os Jovens Portugueses no Contexto da Ibero-América*. Imprensa de Ciências Sociais
- RESENDE, José e Bruno Dionísio (2016) Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar in: *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política*. Volume 6, número 1, pp 200-235 . <http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/terceiro-milenio-revista-critica-de-sociologia-e-politica/>
- RESENDE, José Manuel, Luís Gouveia & David Beirante (2019) Está o governo da escola sob o comando da norma padronizada? Quando a crítica mordaz curto-circuita as ordens de grandeza das formas de governação, *SOCIOLOGIA ON-LINE*, N.º 21, dezembro 2019, pp. 11-35 | DOI: 10.30553/sociologiaonline.2019.21.1
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2012) Os desafios da Política Educativa de Educação no século XXI in: *Sociologia, Problemas e Práticas*. N.º 68. pp. 171-176. Lisboa: Edições CIES
- THÉVENOT, Laurent de e Luc Boltanski (2006) *On Justification*. Princeton University Press
- THÉVENOT, Laurent de (2019) *La Acción En Plural (eBook) - Una Introducción A La Sociología Pragmática*. Editor: Siglo XXI Editores
- TORRES, Leonor Lima (2008a) A escola como entreposto cultural e simbólica no desenvolvimento democrático da escola. in: *Revista Portuguesa de Educação*. pp. 59-81. CIED – Universidade do Minho. Braga

OUTRAS REFERÊNCIAS:

- MARTINS, Guilherme D'Oliveira – coord. (2017) O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (2017). Autonomia e Flexibilidade Curricular. <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- OCDE.org. Retrieved 4 May 2018, from <http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

A Intervenção Precoce na Infância e o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho: a voz de Educadores de Infância e de Famílias

Cecília Margarida Azeitona Guilherme

Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (PL/ESECS). Portugal.

Isabel Simões Dias

¹Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (PL/ESECS). Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV). Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&dei). Portugal.

RESUMO

Este relato procura dar a conhecer o projeto de investigação em curso que visa estudar em que medida o Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho terá benefícios para a prática de uma Intervenção Precoce na Infância (IPI) de qualidade. Seguindo uma metodologia qualitativa, dá voz a Educadores de Infância e a famílias de crianças em acompanhamento por uma Equipa Local de IPI.

Palavras-chave: DL 54/2018, Intervenção Precoce na Infância.

ABSTRACT

This report seeks to divulge the research project in progress that aims to study the extent to which Law no. 54/2018, of July 6th will benefit the practice of a quality Early Childhood Intervention. Following a qualitative methodology, it gives voice to Kindergarten teachers and families of children under monitoring by a Local Early Childhood Intervention Team.

Keywords: DL 54/2018, Early Childhood Intervention.

INTRODUÇÃO

Durante os três primeiros anos de vida ocorrem muitas transformações no cérebro humano. A fisiologia neuronal, as experiências sociais e as interações com o meio serão determinantes para o desenvolvimento da criança. Desta forma, é importante que a intervenção, quando necessária, aconteça o mais cedo possível (Fuentes, 2016). A Intervenção Precoce para a Infância (IPI) é uma resposta que “abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias” (Art. 2.º, DL n.º281/2009, de 6 de Outubro). De acordo com Skonkoff e Meisels (2000), o desenvolvimento da IPI parece acontecer de forma interligada ao desenvolvimento de quatro domínios: (1) do atendimento à primeira infância; (2) do serviço de saúde materno e infantil; (3) da educação especial, (4) e da investigação ao nível do desenvolvimento da criança.

No contexto específico de Portugal as primeiras respostas de atendimento precoce surgiram na década de 60 e foram desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Domiciliária, criado pelo Instituto de Assistência aos Menores, que centrava a sua atuação no apoio às famílias de crianças com deficiência visual até aos 6/7 anos de idade. Ao longo da década de 80, a preocupação pelo atendimento precoce tornou-se relevante e já na segunda metade dessa década surgiram alguns projetos inovadores no âmbito da IPI (por exemplo, a atividade desenvolvida pela Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica, em Coimbra). No entanto, só na década de 90, e por influência do que acontecia noutros países (principalmente nos Estados Unidos da América), foram publicados os primeiros normativos portugueses que enquadraram a prática da IPI a nível nacional (Carvalho, 2007; Pimentel, 2005). Atualmente, a IPI está organizada num Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), estabelecido pelo Decreto-Lei n.º281/2009, de 6 de Outubro e tal como estipulado no seu art.º 5.º “funciona por articulação das estruturas representativas dos Ministérios do Traba-

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional-

lho Social, da Saúde e da Educação, em colaboração direta com as famílias”. Carvalho et al (2018) afirmam que a família deverá ser percebida como membro integrante da equipa da IPI, com o intuito de uma prática (de sucesso) centrada na família.

A 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei n.º 54 (DL 54/2018) destaca como prioridade uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos, independentemente da sua condição social e pessoal. Valorizando a promoção das potencialidades de todos e cada um dos alunos, este normativo sustenta-se numa visão holística do aluno e da escola, afastando-se da “concepção que é necessário categorizar para intervir” (preâmbulo, DL n.º 54/2018, de 6 de julho). É no seu 16º art.º que o DL 54/2018: i) define a criação de uma rede de escolas de referência para a intervenção precoce; ii) garante a continuidade do SNIPI e iii) assegura os recursos humanos necessários nas escolas de referência que, em articulação com os serviços de saúde e de segurança social, “permitem (...) estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição” .

No âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria), surgiu o interesse em estudar a Intervenção Precoce na Infância, aferindo em que medida o DL 54/2018 terá benefícios para a prática de uma IPI de qualidade. Querendo i) conhecer realidades de práticas de Intervenção Precoce em Portugal após a implementação do DL 54/2018; ii) relacionar o DL 54/2018 com a IPI e iii) analisar o impacto do DL 54/2018 nas práticas de IPI, optou-se por uma metodologia qualitativa. Escolheu-se a análise documental e a entrevista semi-estruturada como instrumentos de recolha de dados. Tendo em conta que se pretende um estudo em profundidade, selecionaram-se como participantes, dois Educadores de Infância de uma Equipa Local de IPI e a duas famílias acompanhadas pela mesma equipa. Ambiciona-se que este estudo possa contribuir para a prática pedagógica de Educadores de Infância/ Professores de Educação Especial, bem como dar voz às crianças/famílias em IPI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, F. J. R. (2007). “Escola para todos? A Educação de crianças com deficiência na perspectiva da Ecologia Humana”. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., ... Franco, V. (2018). Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: um guia para profissionais (2ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República n.º 193/2009, 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Fuertes, M. (2016). Intervenção Precoce na linha de horizonte das famílias. In M. Fuertes, C. Nunes, J. Rosa (coord.), Evidências em Intervenção Precoce (pp.9-18). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pimentel, J. (2005). Intervenção Focada na Família: Desejo ou Realidade - Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Skonkoff, J., Meisels, S. (2010). Handbook of Early Childhood Intervention (2nd ed) (pp 3-17). New York: Cambridge University Press.

“Com o porco descobrimos o nosso corpo”: a exploração do corpo humano numa turma de 3.º e 4.º anos

Carlota Oliveira

Casa de Árvore do Jardim do Fraldinhas

Ana Rita Sobreira

Casa de Árvore do Jardim do Fraldinhas

Rui Inglês

Casa de Árvore do Jardim do Fraldinhas

RESUMO

Apresentamos experiências educativas através das quais, num paradigma socioconstrutivista para a aprendizagem das ciências, se promoveram aprendizagens significativas sobre o corpo humano em alunos de 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Palavras-chave: *experiência educativa, corpo humano, 1.º CEB.*

ABSTRACT

We present educational experiences through which, in a social-constructivist paradigm for the learning of sciences, significant learning about the human body was promoted in students of the 3rd and 4th grades of primary school.

Keywords: *educational experience, human body, primary school.*

A APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS

Atualmente, no compromisso da escola com a educação para a cidadania, é necessária a implementação de práticas pedagógicas que contemplem a compreensão da realidade e do papel transformador de cada um na sua vida pessoal, coletiva e ambiental. Em relação ao corpo humano é fundamental que a criança conheça o seu corpo (constituintes e interações entre eles) e aprenda a cuidá-lo, valorizando e adotando hábitos que visem a promoção da qualidade de vida individual e coletiva (Martins et al., 2012).

Nesta perspetiva, a abordagem do corpo humano no ensino formal deve beneficiar de uma diversidade de experiências e metodologias que promovam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo de competências de reflexão, resolução de problemas, entre outras, e também de uma atitude crítica que permita aos “futuros adultos” compreender “fenómenos importantes (...) e tomar decisões democráticas de modo informado” (Martins et al., 2007: 16). Numa perspetiva socioconstrutivista, defendida para a aprendizagem das Ciências (Vieira, 2018), esta abordagem deve ser integradora, a partir de experiências “que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis” (Bean, 2003: 94).

Assim, enquanto professoras-tutoras de uma turma de 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, ao planificarmos a exploração do tema do corpo humano preocupamo-nos em primeiramente aceder ao conhecimento prévio das crianças sobre este tema, em identificar possíveis conceções alternativas (Martins et al., 2007) e em conhecer os seus interesses e curiosidades. A partir das ideias recolhidas desenvolvemos experiências educativas assentes em atividades de trabalho prático e momentos de exposição e de discussão, permitindo aos alunos realizar conexões com as suas experiências de aprendizagem prévias, levando-as a um conflito conceptual entre seu paradigma pessoal e o científico, promovendo a construção de conhecimento científico e o desenvolvimento de competências (Martins et al., 2007).

COM O PORCO DESCOBRIMOS O NOSSO CORPO

Este conjunto de experiências educativas, ao qual os alunos deram o nome “Com o porco descobrimos o nosso corpo” decorreu no ensino presencial entre janeiro e março de 2021. Um novo sistema do corpo humano foi explorado a cada semana.

Nestas experiências os alunos começaram por, em grande grupo, conversar sobre as funções dos

sistemas de órgãos e dos papéis de cada órgão nos sistemas. Através do questionamento, da apresentação de exemplos e de ideias erradas (com vista a provocar o pensamento), os alunos foram desconstruindo ideias que se afastam das cientificamente aceites e estabelecendo relações entre os conteúdos discutidos, promovendo a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências de reflexão e pensamento crítico (Martins et al., 2007). Experiências sensoriais, como sentir no próprio corpo a passagem do ar nas narinas e a dilatação do abdómen na inspiração associaram-se a experiências de verificação (Martins et al., 2007), como medir e calcular a amplitude do perímetro torácico durante a respiração.

Após este momento inicial os alunos visualizaram vídeos e exploraram esquemas relacionados com cada sistema, seguindo-se nova discussão. De seguida, com o intuito de, simultaneamente, motivar os alunos para a aprendizagem (respondendo a um dos desejos expressos aquando da conversa inicial sobre o tema do corpo humano) e proporcionar-lhes experiências sensoriais importantes para a aprendizagem, os alunos exploraram vários órgãos do porco, como o coração, estômago, rins, entre outros. Nestas experiências foi continuamente realizado um paralelismo entre os órgãos do porco e os do ser humano, assinalando as semelhanças e diferenças mais evidentes. No final de cada exploração seguiu-se nova discussão e uma síntese dos conceitos abordados, relacionando-os com aprendizagens anteriores e com as ideias prévias dos alunos. Neste processo houve a preocupação constante de refletir sobre a saúde e segurança do corpo e sobre o papel fundamental de cada um na promoção e aquisição de hábitos saudáveis, promovendo o desenvolvimento de uma atitude crítica perante ações e comportamentos do quotidiano classificando-os como prejudiciais ou benéficos para a saúde individual e coletiva. A cada problema de saúde identificado (como, por exemplo, o sedentarismo) as crianças foram apresentando possíveis soluções para a sua prevenção e/ou tratamento, promovendo o desenvolvimento de competências de resolução de problemas (Martins et al., 2007), numa lógica de educação para a cidadania (idem, 2007; 2012).

Ao longo destas experiências os alunos foram avaliando e refletindo sobre as suas aprendizagens, tendo referido transformações no seu conhecimento, evidenciando a ocorrência de aprendizagens (Vieira, 2018), algo que as tutoras puderam também verificar na avaliação que foram realizando ao longo e após o período em que decorreram as experiências.

Em suma, a diversidade de experiências e atividades realizadas foi benéfica para a aprendizagem dos alunos. Destas, destaca-se a exploração de órgãos do porco como um fator preponderante para o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, tornando evidente a importância de planificar experiências educativas que interessem e “fascinem” os alunos, atribuindo significado às aprendizagens (Bean, 2003). A promoção da discussão com base no questionamento, na exploração de vídeos e de esquemas, em experiências de verificação e experiências sensoriais foi determinante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas entre os alunos (Martins et al., 2007, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bean, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, 91-110.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – formação de professores* (2.^a Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Sá, P.. (2012). *A complexidade do corpo humano – guião didático para professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, R. M. (2018). *Didática das ciências para o ensino básico*. Faro: Sílabas & Desafios – Unipessoal Lda.

Mediadores promovem o sucesso escolar em Torres Novas

Luísa Graís Martins

Município de Torres Novas

Jorge Salgado Simões

Município de Torres Novas

RESUMO

O projeto de mediação escolar, implementado em Torres Novas desde 2018/2019, pretende contribuir para a redução das taxas de insucesso escolar de alunos do 2.º e 3.º CEB, através da capacitação dos alunos e do treino de competências não cognitivas.

Palavras-chave: *mediação, sucesso escolar.*

ABSTRACT

The school mediation project, developed in Torres Novas since 2018/2019, aims to contribute to the reduction of school failure rates of students from the 2nd and 3rd CEB, through the training of non-cognitive skills.

Keywords: *mediation, school achievement.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O Município de Torres Novas implementa, desde o ano letivo 2018/2019, um projeto de mediação com o objetivo de promover o sucesso escolar no concelho. Com base nos dados que apontavam para taxas de insucesso mais elevadas nos 2.º e 3.º ciclos, optou-se pelo desenvolvimento da ação junto destes alunos. Aplicou-se a metodologia desenvolvida pela EPIS (Empresários para a Inclusão Social), que trabalha as competências não cognitivas dos alunos em risco de insucesso, capacitando-os com ferramentas que permitam melhorar as aprendizagens e, por conseguinte, os resultados escolares. A abordagem desta metodologia é centrada no aluno, mas trabalha também outros eixos paralelos, como a família, a escola e o território.

O projeto “Mediadores para o sucesso escolar” foi desenvolvido nos dois agrupamentos de escolas do concelho, abrangendo as quatro escolas públicas com estes níveis de escolaridade: Escola Básica Manuel Figueiredo e Escola Secundária Maria Lamas (Agrupamento de Escolas Gil Paes), e Escola Básica Dr. António Chora Barroso e Escola Secundária Artur Gonçalves (Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves). Para a sua implementação, o município contratou quatro mediadoras na área da psicologia clínica.

O treino de competências não cognitivas pode passar, entre outros, pela aplicação de estratégias e técnicas de intervenção como a resolução de problemas, a auto monitorização de reações emocionais ou comportamentais. No entanto, para além da intervenção direta (na maior parte dos casos realizada em sessões individuais), o mediador tem também um papel importante ao nível da capacitação parental e da articulação junto dos restantes atores da comunidade escolar que interagem com os alunos e que são parte importante do seu desenvolvimento integral.

Operacionalmente, a metodologia desenvolve-se em quatro fases: sinalização, encarteiramento, plano pessoal e capacitação.

A 1.ª fase decorre ao longo do 1.º período letivo e consiste na identificação dos alunos em risco de insucesso escolar, tendo por base a aplicação de um inquérito (Scoring, para o 2.º CEB, e Screening, para o 3.º CEB), que avalia os vários riscos (aluno, família, escola e território). Esta fase é transversal à totalidade dos alunos que frequentam os 5.º e 7.º anos, mediante, no entanto, a autorização expressa e escrita do encarregado de educação.

A 2.ª fase acontece no início do 2.º período. A conjugação entre as respostas dadas nos scorings e screenings e as notas obtidas no 1.º período permite avaliar o grau de risco de cada aluno, identificando se há necessidade de intervir diretamente. Os alunos com maior risco vão, assim, integrar a carteira de proximidade e passar a ser acompanhados por um mediador, entrando, desde logo, na 3.º

fase do processo, que se consubstancia na criação de um plano pessoal, adaptado de forma específica a cada aluno, mediante os riscos que apresenta. Este plano é assinado conjuntamente e de forma comprometida, pelo aluno, mediador, família e Diretor de Turma.

A partir deste momento, entramos na 4.º fase do processo, com o início do processo de capacitação. Também nesta fase da capacitação é fundamental o envolvimento de todos os atores, pelo que o mediador mantém contactos frequentes não só com o aluno, mas também com a família e com os seus professores.

Em Torres Novas, em 2018/2019, tivemos no projeto 56 alunos do 2.º ciclo e 106 do 3.º ciclo. Em 2019/2020, para além dos alunos de continuidade, acompanhados desde o ano anterior, entraram em carteira mais 22 alunos do 2.º ciclo e 63 do 3.º ciclo. No total, foram acompanhados 238 alunos, cerca de 60 alunos por cada mediadora.

No que se refere a resultados escolares destes alunos, e comparando a zona de aprovação do 1.º período com a taxa de transição ocorrida no final do ano, verificou-se, nos primeiros dois anos de intervenção, uma evolução muito significativa, sobretudo se comparada no universo dos restantes alunos. Conclui-se, que, não obstante todas as outras variáveis que concorrem para o sucesso escolar, o projeto terá contribuído significativamente para a melhoria dos resultados, mas também para as próprias aprendizagens e integração destes alunos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martins, Pedro (2017). (How) Do Non-Cognitive Skills Programs Improve Adolescent School Achievement? Experimental Evidence-. Queen Mary University of London & NovaSBE & IZA. Acedido em 17 de março, 2021, em <http://epis.pt/upload/documents/59fob17fd5597.pdf>

Município de Torres Novas (2019). Plano Estratégico Educativo Municipal, Relatório Intermédio de Execução 2018/2019, Torres Novas. Acedido em 19 de Abril, 2021, em https://www.cm-torresnovas.pt/images/documents/Educacao/carta_educativa/Relatorio_Execu%C3%A7ao_Intermedio.pdf

Município de Torres Novas (2021). Plano Estratégico Educativo Municipal, Relatório Intermédio de Execução 2019/2020, Torres Novas. Acedido em 19 de Abril, 2021, em https://www.cm-torresnovas.pt/images/documents/Educacao/carta_educativa/Relatorio_Execu%C3%A7ao_Intermedio_2019_2020.pdf

Projeto Sentir@Ser – promoção de competências socioemocionais através de mindfulness

Ana Salomé Almeida de Jesus

Universidad de Salamanca

Ricardo Pocinho

CICS.NOVA.IPLeiria – ESECS.IPLeiria

Cristóvão Margarido

CICS.NOVA.IPLeiria – ESECS.IPLeiria

Eva María Torrecilla Sánchez

Universidad de Salamanca

RESUMO

O presente relato pretende dar a conhecer um projeto de promoção de competências sociais e emocionais, com alunos desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, através de práticas de mindfulness e gestão emocional. O referido projeto, o qual inclui vários programas e atividades, tem por base, essencialmente, o desenvolvimento de práticas de mindfulness e gestão emocional.

Palavras-chave: *competências socioemocionais; mindfulness; gestão emocional; educação pré-escolar; ensino básico.*

ABSTRACT

The present report aims to present a project which promotes social and emotional skills of students. It targets pupils from preschool education until the ninth grade of secondary school, through mindfulness and emotional management practices. This project, which includes several programs and activities, is essentially based on the development of mindfulness and emotional management practices.

Keywords: *socioemotional skills; mindfulness; emotional management; basic education; preschool education.*

RELATO

Vários estudos têm demonstrado que o desenvolvimento de competências socio-emocionais é fundamental para a adaptação das crianças às exigências da sociedade, de forma a responderem às necessidades complexas do próprio crescimento e do desenvolvimento (Greenberg et al., 2003). Aliado a esta necessidade de promoção de competências socio-emocionais, surge o conceito de mindfulness, cuja prática ajuda a promover a atenção, a regulação emocional e outras capacidades relacionadas que dão suporte a um conjunto de competências sociais, emocionais e académicas (Hawkins, 2019).

O Projeto Sentir@Ser, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Arronches, distrito de Portalegre, ao longo do presente ano letivo, é dirigido a alunos desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, com o intuito de promover as competências sociais (ser) e emocionais (sentir) dos alunos, essencialmente, através de práticas de mindfulness e gestão emocional.

O projeto inclui vários programas e atividades, desenhados de acordo com os objetivos e destinatários específicos, os quais se passam a descrever.

O Programa Mindfulness – Pré-Escolar, destinado a crianças entre os 3 e os 6 anos, desenvolve-se ao longo do ano letivo, com sessões semanais de 25 minutos. Através de estratégias lúdicas, apelativas e adequadas à faixa etária, promove-se a consciência, regulação e autonomia emocionais, as competências relacionais, a consciência social, a autorregulação para aumento da atenção-concentração, entre outras competências sociais e emocionais.

Os Programas Mindfulness – 2º Ciclo e Mindfulness – 3º Ciclo são compostos por 8 sessões, semanais, de 50 minutos cada. Destinando-se a alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, respetivamente, visam, essencialmente, o desenvolvimento de práticas de mindfulness e gestão emocional, sendo

abordados temas como “o funcionamento do cérebro”, “as emoções”, “a mente”, “o piloto-automático”, “a preocupação”, “a atenção”, “os pensamentos”, “o stress”. São realizadas técnicas como respiração consciente, meditações guiadas, body scan e práticas informais de mindfulness.

A atividade de enriquecimento curricular Sentir@Ser destina-se aos alunos de 1º ciclo do ensino básico, realizando-se uma vez por semana, em sessões de 60 minutos. São, essencialmente, promovidas competências socioemocionais (competências relacionais; consciência social; consciência, regulação e autonomia emocionais; atenção-concentração), através de práticas de mindfulness.

O Programa Desconfinando Emoções surgiu on-line durante o período de ensino à distância, com as turmas do 2º ciclo do ensino básico, mantendo-se no regresso ao ensino presencial. Tem como objetivo avaliar e promover o bem-estar e a saúde psicológica dos alunos, através da partilha de vivências, sentimentos e emoções, e da abordagem de temáticas como o auto-cuidado, a resiliência, a individualidade, o espírito de grupo, entre outras.

As atividades Diz Não à Violência!, Rir é o melhor remédio!, Felicidade é... e Aprender com a diversidade cultural são atividades resultantes de dias temáticos e que visam a abordagem de temas pertinentes nas áreas social, relacional e emocional, através de estratégias dinâmicas.

Nenhum dos programas ou atividades referidos foi alvo de uma avaliação formal, estando prevista, no final do ano letivo, a aplicação de um questionário aos pais, professores e alunos, de forma a avaliar a sua perceção em relação à pertinência e eficácia do projeto Sentir@Ser. Considera-se que as práticas descritas beneficiariam de um estudo empírico sobre a eficácia da sua implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hawkins, K. (2019). Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar. In A. M. Pinto & J. S. Carvalho (Coorsd.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (Ed. 1, Cap. 2, pp. 19-33). Lisboa, Portugal: Coisas de Ler.

Orquestra de Afectos – Para a valorização da comunicação afectiva através da expressão musical no Jardim de Infância

Matilde Caldas

Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP)

Helena Lima

Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP)

Daniela Leal

Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP)

RESUMO

A Orquestra de Afectos tem como objectivo trabalhar a comunicação afectiva no Jardim de Infância através da música, explorando a relação entre esta linguagem artística e o universo das emoções, em territórios com diversas vulnerabilidades socio-económicas.

Palavras-chave: música, comunicação afectiva, Jardim de Infância.

ABSTRACT

Orquestra de Afectos aims to work the pre-school affective communication through music experience. This project explores the relation between this artistic language and the world of emotions in social and economic vulnerable contexts.

Keywords: music, affective communication, pre-school.

RELATO

A Orquestra de Afectos (OA) é um projecto da Orquestra Geração (OG) ¹ e surgiu em 2018, fruto da necessidade de combater a comunicação agressiva no contexto do Agrupamento de Escolas de Carnaxide-Portela (AECPE), concelho de Oeiras. A equipa da OG, a partir de 2009, verificou que os alunos estabeleciam, já no 1º ciclo – primeira fase de intervenção da OG –, relações frequentemente marcadas pela agressividade. A necessidade de intervir desde uma idade mais precoce ficou evidenciada não apenas pela experiência no terreno, mas também pelo Projecto Educativo do Agrupamento (PEA). Entre as vulnerabilidades sociais e económicas elencadas no PEA, destacam-se fenómenos de violência, “surgindo como um dos principais indicadores no quadro das sinalizações de situações referenciadas por vários departamentos camarários e judiciais” (AECPE, 2016: 8).

A OA explora a relação entre música, desenvolvimento emocional e comunicação positiva na comunidade escolar, através de um repertório variado de canções, lengalengas e jogos, bem como de instrumentos musicais, sempre em diálogo com o universo das emoções. De início, a OA definiu como destinatários diretos duas turmas de JI do AECPE (50 crianças e respectivas educadoras e auxiliares) e como destinatários indiretos a comunidade escolar e as famílias ².

O projecto assentou em três pressupostos: 1) a construção de relações afectivas constitui um factor primordial para um desenvolvimento harmonioso das crianças nas dimensões académica, pessoal e social (Walgrave, 2000); 2) estudos (ver, por exemplo, Gordon, 1993, 1997 e Habibi e Damásio, 2014), realçam o impacto da música no desenvolvimento emocional, cognitivo e expressivo das crianças; 3) a prática musical de conjunto tem um papel muito relevante ao nível da sociabilização e do desenvolvimento de soft skills (Hallam, 2010). A estes pressupostos, aliou-se a convicção de que o sucesso do projecto dependeria da sua qualidade simultaneamente artística e social, devendo garantir competências em ambas as dimensões e uma monitorização reflexiva do seu desenvolvimento

1 O projecto foi concebido pela Prof. Helena Lima (Vice-Presidente da AOSJSP/Orquestra Geração).

2 Através do apoio do PARTIS/Fundação Calouste Gulbenkian, a OA abrange hoje mais quatro salas de JI do AECPE e três salas do JI da EB1 Alto do Moinho (Amadora).

e resultados³.

A OA realiza sessões de expressão musical, duas vezes por semana, em sala de aula, envolvendo crianças, educadoras e auxiliares. São dinamizadas por músicos, monitorizadas pela coordenação do projecto ⁴e beneficiam da participação de formandas (alunas de nível avançado da OG). As sessões são articuladas com outras esferas e protagonistas: sessões partilhadas com familiares, com turmas do 1º ciclo, com a OG e com actividades no exterior, de acesso a bens culturais. Paralelamente, são realizados workshops interactivos com os profissionais educativos e famílias, em parceria com o Grupo de Teatro LUPA, através dos quais se estimula a reflexão em torno de questões chave da vida escolar.⁵

A participação activa dos educadores e auxiliares, bem como a articulação com a restante comunidade educativa, visam dar coesão e sustentabilidade às mudanças alcançadas. Seguindo esta lógica, o projecto terá como legados, entre outros, um Guião de Intervenção e um Cancioneiro, que os parceiros poderão usar autonomamente.

O projecto segue um plano de avaliação de resultados desenhado a partir da construção de uma Teoria da Mudança, cujos dados são sistematizados numa grelha de registo, decorrente da observação participante e não participante dos membros da coordenação da OA, monitorizados em parceria com a equipa de avaliação artística e social do programa PARTIS/Fundação Calouste Gulbenkian. Estes resultados serão analisados e sistematizados no final da parceria PARTIS, no ano lectivo de 2021/2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Carnaxide-Portela (2016). Projeto Educativo 2016-2020.
- Gordon, Edwin (1997). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA.
- Gordon, Edwin (1993). *Learning sequences in Music. Skill, content and patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA.
- Habibi A., Damasio A. (2014). Music, feelings and the human brain. *Psychology: Music, mind and brain*, vol. 1, 92-102.
- Hallam, Susan (2010) The power of music: Its impact on the intellectual, personal and social development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Walgrave, L. (2000). Vulnerabilidade Societal e Acção Social. In M. Soulet (Org.), *Da Não-Integração, Tentativas de Definição Teórica de Um Problema Social Con-temporâneo*. Coimbra: Quarteto, 75-106.

3 Tendo por base a Teoria da Mudança, a OA utiliza um conjunto diverso de ferramentas para monitorizar os seus efeitos no desenvolvimento artístico e socio-emocional das crianças, entre elas, observação participante e não participante, testes Audie, testes SDQ, focus group com educadoras e auxiliares, bem como um registo sistemático de dados por categorias e evolução cronológica.

4 A coordenação é responsável pelas componentes musical e social da OA, abrangendo formações nas áreas da música, antropologia e psicologia

5 O trabalho do Grupo de Teatro Lupa reúne metodologias do Teatro do Oprimido – Teatro Fórum, Teatro de Imagem e Psicodrama. Ver Augusto Boal (1982) *200 Exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Da antecipação à análise de respostas dos alunos: uma experiência educativa na formação inicial

Bárbara Brites dos Santos Crespo

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Carolina Tomás Santos Fontes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal

Natalina José Antunes Batista Patrício

Centro Escolar de Monte Redondo, Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Portugal

Raquel Sofia Antunes Vieira

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa e Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, Politécnico de Leiria, Portugal

Susana Alexandre dos Reis

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

Descrevemos um estudo de aula com foco na área de Matemática do 2.º ano-1.º CEB integrado na Prática Pedagógica, evidenciando a importância da antecipação de respostas e dificuldades dos alunos na fase de planeamento da aula.

Palavras-chave: *Estudo de Aula, Formação Inicial, Ensino de Matemática.*

ABSTRACT

This report describes a lesson study carried out in ITE as part of a fieldwork course focused in 2nd grade's Maths. We highlight the importance of anticipating students' answers and difficulties in the lesson planning phase.

Keywords: *Lesson Study, Initial Teacher Education, Mathematics Teaching.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Começamos por assumir que uma experiência educativa não começa na sala de aula, mas, sim, no momento da sua preparação: desde o diagnóstico das necessidades dos alunos ao confronto com as orientações curriculares e materiais pedagógicos. Ao longo da formação inicial deve ser dada a oportunidade ao futuro professor de percorrer estas diferentes etapas, que culminam com a intervenção em sala de aula e respetiva avaliação do trabalho realizado. Há evidências de que o estudo de aula (EA), ao gerar dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores em formação inicial, investigadores e professores em serviço, cria oportunidades de aprendizagem no campo dos conhecimentos matemáticos específicos (Cavanagh & Garvey, 2013; Yu, 2011) e do conhecimento didático (Burroughs & Luebeck, 2010; Leavy & Hourigan, 2016). Para além disso, facilita, a conexão entre as especificidades da sala de aula e os princípios de ensino e aprendizagem (Amador & Carter, 2018). O EA é um processo de desenvolvimento profissional de professores, orientado para a prática de ensino, focado na aprendizagem do aluno. Promove trabalho de natureza colaborativa entre professores que abordam um problema identificado, planificam uma aula que visa a sua resolução, concretizam essa aula (aula de investigação) e discutem e refletem sobre o processo. Takahashi e Yoshida (2004) apelam para a importância de estudar currículos, manuais escolares, materiais manipuláveis e, também, várias estratégias didáticas que incluam possíveis percursos de aprendizagem. A discussão em torno destas estratégias prepara os participantes para uma fase posterior, a antecipação de respostas dos alunos, sendo fundamental integrar estudos e resultados de investigação em Matemática e em Educação, realizados em contexto académico (Fujii, 2018). A equipa que participa no EA deve construir tarefas adaptadas ao contexto respetivo; antecipar as respostas dos alunos e construir um plano de aula que preveja a atuação do professor, mediante as dificuldades previstas. Na antecipação das respostas dos alunos devem considerar-se várias direções, as que conduzem a respostas corretas, mas, também, a supostos percursos de erro. Esta antecipação permite sustentar a atuação do professor que, quando leciona a aula, passa a dispor de um número significativo de estratégias que respondem

diretamente a um conjunto de dificuldades que os alunos, podem, potencialmente, revelar, dotando-os de maior capacidade de resposta aos desafios emergentes.

Partindo destes pressupostos, a investigadora e a professora supervisora estruturaram e concretizaram um EA, onde participaram duas estudantes da UC de Prática Pedagógica do 1.º CEB I (1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB) e respetiva professora cooperante. O EA decorreu entre setembro e dezembro de 2020, em 9 sessões de, aproximadamente, 2 horas cada uma. Por sugestão da professora cooperante, tendo por base o diagnóstico das dificuldades dos alunos, foi selecionado o tema das Áreas. Seguimos a estrutura tradicional de um EA, contemplando os momentos de (1) preparação, (2) planeamento, (3) aula de investigação e (4) reflexão pós-aula. Considerámos, ainda, uma 5.ª fase - a partilha de resultados, concretizada, de entre outros momentos, com a nossa participação nesta conferência (Stiegler & Hiebert, 1999). Privilegiámos a abordagem exploratória, nos seus 3 momentos: (i) lançamento da tarefa; (ii) trabalho autónomo dos alunos e (iii) discussão e síntese (Ponte Quaresma, Mata-Pereira, & Baptista 2018). Na última sessão foi realizada a reflexão sobre o processo. A equipa analisou produções de alunos das aulas de investigação e confrontou dados recolhidos por toda a equipa. Desta discussão resultaram propostas para reformulação de aspetos particulares dos planos de aula.

As futuras professoras destacaram que a antecipação de respostas e dificuldades dos alunos permite ao professor prever situações de sala de aula e intervir de modo mais fundamentado e imediato. Evidenciaram, ainda, que este trabalho de preparação prévio facilita a análise das produções dos alunos, contribuindo desta forma o EA para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, J. M., & Carter, I. S. (2018). Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(5-34).
- Burroughs, E. A., & Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 391-400.
- Cavanagh, M. S., & Garvey, T. (2013). A professional experience learning community for pre-service secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 57-75.
- Fujii, T. (2018). Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a cart. In M. Quaresma, C. Winslow, S. Clivaz, J. P. da Ponte, A. N. Shúilleabháin, A. Takahashi (Eds.), *Mathematics lesson study around the world* (pp. 1-21). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_1
- Leavy, A., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175.
- Ponte J. P., Quaresma M., Mata-Pereira J., Baptista M. (2018). Fitting Lesson Study to the Portuguese Context. In: Quaresma M., Winslow C., Clivaz S., da Ponte J. P., Ní Shúilleabháin, A., & Takahashi A. (Eds) *Mathematics lesson study around the World* (pp. 87–103). Springer, Cham.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York, NY: Free Press.
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching children mathematics*, 10(9), 436-437.
- Yu, P. W. D. (2011). Lesson study as a framework for preservice teachers' early field-based experiences In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study, research and practice in mathematics education* (pp. 117-126). Dordrecht: Springer.

(Re)contos do Oriente: um projeto de escrita

Fausto Caels

CELGA-ILTEC, UC; ESECS-Politécnico de Leiria

Paula Cristina Ferreira

CI&DEI; ESECS-Politécnico de Leiria

RESUMO

Apresenta-se um projeto de escrita colaborativa, de contos tradicionais orientais, levado a cabo com estudantes internacionais do Politécnico de Leiria. O projeto visou o estabelecimento de pontes entre o Oriente e o Ocidente, bem como o enriquecimento linguístico e cultural dos estudantes. Revelam-se, neste relato, as diferentes fases do projeto, bem como o seu produto final público, um “ebook” de acesso livre.

Palavras-chave: contos tradicionais, cultura oriental, escrita colaborativas.

ABSTRACT

This paper presents a collaborative writing project of oriental folk tales, carried out with international students from the Polytechnic of Leiria. The project aimed at building bridges between East and West, as well as the linguistic and cultural enrichment of the students. The paper reveals the different phases of the project, as well as its final public product: an open-access “ebook”.

Keywords: traditional tales, oriental culture, collaborative writing.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Em 2019-2020, desenvolvemos um projeto de escrita na unidade curricular (UC) de Géneros Textuais I, do 2.º ano de Tradução e Interpretação Chinês-Português e Português-Chinês (TIPC), com o objetivo de promover o conhecimento metatextual dos 31 estudantes chineses, incrementar a sua capacidade de análise e produção de textos e incentivá-los a divulgar a cultura oriental. A atividade exigiu 5 horas presenciais, de acompanhamento próximo por parte do professor, sendo que a partilha de revisão textual estudante -professor dependeu das dificuldades dos estudantes e da sua proficiência linguística. Houve textos que foram revistos e otimizados apenas duas vezes e outros que exigiram uma maior atenção dos intervenientes. O projeto culminou com a publicação de um “ebook”, intitulado (Re)Contos do Oriente, um olhar dos estudantes chineses, composto por 28 contos (Ferreira & Caels, 2021). Os contos foram elaborados individualmente ou em pequenos grupos, sob a coordenação dos docentes. A maioria dos textos é acompanhada de ilustrações pelos estudantes. Reproduz-se, abaixo, a capa do livro:



Figura 1: Capa do “ebook” resultante do projeto

O projeto envolveu uma abordagem faseada e colaborativa, ancorada em pedagogias de literacia de base genológica (Rose & Martin, 2012; Pereira & Cardoso, 2013). Foram percorridas várias etapas: a) leitura e discussão de textos narrativos em português; b) seleção de contos tradicionais chineses/orientais; c) apresentação oral dos contos; d) escrita do conto; e) revisão dos contos por parte dos docentes; f) melhoramento e entrega da versão final do conto.

Revelou-se essencial a colaboração estreita entre pares (aluno-aluno), desejável e profícua, por um lado, e a monitorização por parte dos docentes, por outro, assumindo estes um papel de mediação linguística e cultural. Os docentes interferiram apenas o suficiente para otimizar os textos, pois era intenção que os mesmos representassem competências linguísticas dos alunos, sabendo-se que dispunham, em média, de um ano e meio de aprendizagem formal do português. A partir das dúvidas colocadas pelos estudantes, verificou-se um maior cuidado na seleção lexical e na estrutura sintática. Procuravam a melhor expressão, questionavam mais as suas opções e traduções da mensagem. Genericamente, perante o objetivo da publicação dos textos, foi notória, desde o início do projeto, uma maior preocupação da maior parte dos estudantes., tendo-se tornado mais exigentes com o próprio desempenho linguístico.

A coletânea revela vários aspetos interessantes sobre a cultura oriental. Destacamos alguns, porventura menos familiares para leitores ocidentais:

- Os contos situam-se em diferentes momentos do passado, sejam tempos imemoriais, em que os seres humanos interagiam com os deuses, sejam momentos específicos da história da China, como “o período antigo dos Cinco imperadores” ou “a Dinastia Jin”;
- Os contos têm como protagonistas pessoas, figuras mitológicas e animais. O herói masculino, jovem e forte surge em várias histórias. Frequentemente o protagonista é uma figura mais frágil, como uma criança ou um idoso. Ganha particular destaque a figura feminina, dotada de amor maternal, poderes sobrenaturais, beleza exterior e interior e/ou uma coragem ímpar;
- Os contos cumprem diferentes finalidades sociais, históricas, lúdicas ou morais. Várias histórias insistem na transmissão de valores nobres e universais – tipicamente orientais, e, ao mesmo tempo, tão universais – como a perseverança, a humildade, a honestidade ou o valor do trabalho.

Reproduz-se, em seguida, um conto a título ilustrativo. A ilustração, em aguarela, foi feita pela própria estudante. O título apresenta-se formato trilingue (português, mandarim e pinyin), como forma de celebrar a diversidade linguística inerente ao projeto.

O Pan Ku, criador do mundo

盤古開天闢地 – Pán Gǔ Kāi Tiān Pì Dì
Wong Ka I (Karie)

Muito antes de o universo ter sido criado, não havia o céu e a terra, não havia os seres. Havia apenas escuridão e caos. Dentro do caos havia um ovo grande, que tinha sido chocado durante milhões de anos. Um dia, um homem chamado Pan Ku nasceu deste ovo. Pan Ku era um gigante, tinha quase 6 metros de altura, como um prédio de dois andares. Ele tinha cabelo preto, uma barba espessa, dois grandes olhos e um corpo mais forte do que um urso. Trazia na mão um enorme machado. Ele tinha estado a dormir neste ovo durante milhares e milhares de anos.



Quando a cordou, ele disse:

– Caramba! Está tudo tão escuro aqui dentro e não consigo espreguiçar-me! Tenho de fazer alguma coisa para mudar esta terrível situação!

Então, ele partiu a casca do ovo com um golpe do seu machado e dividiu-o em duas metades. Estas metades chamavam-se o Yin e o Yang. O Yin, mais leve e mais claro, elevou-se e formou o céu, enquanto o Yang, mais pesado e mais denso, afundou-se e transformou-se na terra. Pan Ku estava no meio das duas metades, evitando que se juntassem novamente, pois ele sustentava-os com o seu corpo, dia após dia.

À medida que ele crescia, o céu ficava mais alto e a terra ficava mais lá no fundo. Depois de 18 mil anos, quando o céu não podia subir mais e a terra não podia descer mais, Pan Ku ficou finalmente descansado.

Nessa altura, ele exclamou:

– Estou exausto! Esgotei todas as minhas forças, acho que cumpri a minha missão.

À seguir, ele caiu e morreu. Depois da sua morte, o seu hálito tornou-se o vento e o suor caiu como chuva, o seu corpo transformou-se nas montanhas, o seu sangue tornou-se os rios, os seus músculos produziram a vegetação, o olho esquerdo deu origem ao sol e o direito, à lua, a barba formou as estrelas. Foi assim que se criou, segundo este conto tradicional chinês, o mundo que hoje conhecemos.

Figura 2: Exemplo de um conto

O livro foi apresentado numa cerimónia pública que contou com a presença dos estudantes-autores, de vários professores do Politécnico de Leiria e de representantes institucionais do Politécnico de Leiria e do Politécnico de Macau. Os estudantes testemunharam não só sobre o processo, como o produto, mas também sobre as mais-valias a nível do envolvimento responsável e colaborativo que lhes foi exigido. Consideramos que o facto de haver um produto textual que teve um interlocutor público, e diferente dos docentes, aguçou desde sempre as exigências e a competência linguística dos estudantes, reação a levar em conta para anos e projetos posteriores. O livro encontra-se disponível para consulta e “download” em <https://www.ipleiria.pt/esecs/investigacao/edicoes/>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreira, P. & Caels, F. (2021). (Re)contos do Oriente, um olhar dos estudantes chineses. ESECS-Politécnico de Leiria.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Coord.). Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos (pp. 33-65). UA Ed.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. *Equinox*.

Paulatinamente...o “mindset” e a escrita

Paula Cristina Ferreira

FPCEUP, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

Na escola atual que se pretende interativa, um espaço de construção e partilha de saber, apresenta-se uma estratégia – audição da canção Melhor de mim – que potencia o “mindset” de crescimento e em simultâneo pode contribuir para a reflexão sobre o processo de escrita.

Palavras-chave: “mindset” de crescimento; perseverança; escrita.

ABSTRACT

At the moment, school must be interactive, a space to build and share knowledge, that's why we present a strategy – listen the song Melhor de mim – to improve growth mindset and at the same time contribute to thinking about writing process.

Keywords: growth mindset; grit; writing.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A escola atual requer mudanças de fundo, quer no que concerne às práticas pedagógicas mais interativas quer na mentalidade dinâmica, pró-ativa com vista à melhoria contínua, ao sucesso que paulatinamente deverá ocorrer.

Neste âmbito, apresenta-se uma das estratégias levadas a cabo com vista à promoção de uma atitude mental dinâmica (“mindset” de crescimento), aquando da investigação-ação que decorreu no ano letivo 2019-2020, com três turmas de 7.º ano, numa escola do Ensino Básico no distrito de Leiria.

Em termos teórico-conceituais, o estudo enquadra-se, por um lado, na perspetiva da psicologia do sucesso (Dweck, 2018; Duckworth, 2016) e, por outro, na perspetiva do interacionismo sócio-discursivo, nomeadamente a sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). O estudo tem por objetivo promover a determinação, o esforço aquando da produção textual por forma a que o aluno-escrevente desenvolva a sua competência de escrita e simultaneamente se consciencialize de que a prática deliberada, autorregulada conduz a um melhor produto. Ao longo do estudo, as estratégias levadas a cabo, o discurso do professor bem como o “feedback”, oral e escrito, aos trabalhos foi sempre no sentido de promover uma atitude dinâmica perante a aprendizagem, cujos princípios se elencam brevemente na tabela que se segue.

“Mindset” Fixo	“Mindset” de Crescimento
Estatismo da inteligência e das habilidades	Desenvolvimento da inteligência e das habilidades
Dificuldade em ver as limitações	Procura aprender para superar as suas limitações
Esforço é infrutífero	Esforço é o caminho para a excelência e para o sucesso
Problemas são obstáculos intransponíveis	Problemas são desafios e possibilidades de otimização
Erro é a prova da dificuldade/incapacidade	Erro permite evolução, é uma fase da aprendizagem
Desvalorização do feedback útil (considerado uma crítica pessoal)	Valorização do feedback (informação útil para melhorar o desempenho)
Potencial é predeterminado	Potencial cresce
Desiste facilmente perante a dificuldade, o insucesso e a frustração	Persiste perante a dificuldade
Vive na zona de conforto e do medo	Vive na zona de aprendizagem e de superação
Crenças-tipo:	Crenças-tipo:
Não sou inteligente. Não tenho jeito para isto.	Posso fazer melhor. Não estou a usar o meu potencial. Preciso de fazer outra vez.

Tabela n.º 1 – Breve distinção entre “Mindset” fixo e de crescimento

Com base nestes pressupostos, ao longo do ano letivo, semanalmente, os alunos realizavam atividades relacionadas com a escrita (planificação, textualização, revisão e reescrita de textos) pertencen-

tes a diferentes géneros textuais. O discurso da professora bem como todos os recursos pedagógicos utilizados pretendiam estimular o “mindset” de crescimento e minorar o “mindset” fixo, de cariz genericamente negativo.

Defende-se que uma atitude dinâmica, envolvida e positiva, conduz ao sucesso e que a perseverança, a determinação e a prática deliberada contribuem para a capacidade de vencer obstáculos sejam eles académicos ou profissionais (Duckworth, 2016).

Para a estratégia que se apresenta foram considerados dois aspetos de extrema importância: a necessidade do reforço do “mindset” de crescimento (basilar ao estudo) e o momento em que ocorreu na planificação das atividades, ou seja, decidiu-se que seria na penúltima aula do primeiro período escolar, aquando da reflexão, auto e heteroavaliação. Assim sendo, procedeu-se à audição da canção “Melhor de Mim” da fadista Mariza, seguida da análise do respetivo poema (Firmino; Machado, 2015), tomando notas das ideias essenciais no caderno diário.

<p>Hoje a semente que dorme na terra E que se esconde no escuro que encerra Amanhã nascerá uma flor Ainda que a esperança da luz seja escassa A chuva que molha e que passa Vai trazer numa gota amor Também eu estou à espera da luz Deixo-me aqui onde a sombra seduz Também eu estou à espera de mim Algo me diz que a tormenta passará É preciso perder para depois se ganhar E mesmo sem ver, acreditar É a vida que segue e não espera pela gente Cada passo que dermos em frente Caminhando sem medo de errar Creio que a noite sempre se tornará dia E o brilho que o sol irradia Há de sempre me iluminar Quebro as algemas neste meu lamento Se renasço a cada momento meu destino na vida é maior Também eu vou em busca da luz Saio daqui onde a sombra seduz Também eu estou à espera de mim Algo me diz que a tormenta passará É preciso perder para depois se ganhar E mesmo sem ver, acreditar A vida que segue e não espera pela gente Cada passo que dermos em frente Caminhando sem medo de errar E creio que noite sempre se tornará dia E o brilho que o sol irradia há de sempre nos iluminar Sei que o melhor de mim está pra chegar Sei que o melhor de mim está por chegar Sei que o melhor de mim está pra chegar</p>	<p>Crescer, desenvolver competências – é sempre possível promover competências (“Mindset” de crescimento)</p> <p>Acreditar que se consegue mesmo quando se erra ou perde algo</p> <p>O potencial individual existe</p> <p>Requisitos para o sucesso Perceber por que razão e onde se erra Ter consciência do erro O erro é um processo Erro, Esforço, Empenho trarão Eficácia</p> <p>Valorizar a ação, o querer e desvalorizar a perda, Valorizar a pequena conquista</p> <p>Crescer e desenvolver o potencial é possível com esforço e determinação</p> <p>Acreditar nas capacidades para ser e fazer melhor a cada dia</p>
---	--

Tabela n.º 2 – Melhor de Mim (canção) e “mindset” de crescimento

Com recurso à observação direta e através da relação dialógica, foi feita a exploração da canção, que foi escutada duas vezes. As três turmas reagiram à estratégia de forma extremamente positiva e participativa e a relação entre a mensagem do poema da canção e o processo de escrita também foi estabelecida de modo natural e intuitivo. Com um questionário oral e dirigido, os alunos começaram por emitir juízos de valor sobre a beleza da voz, do ritmo e a mensagem em geral. De seguida foram estimulados a relacionar o poema com o processo de escrita.

Durante a interação professora-alunos, com questões orientadoras, os alunos foram paulatinamente concluindo e registando, no seu caderno diário, três aspetos extremamente relevantes: a) a escrita é um processo complexo que se desenvolve com a prática, i.e. as dificuldades (tormenta) no domínio da escrita passarão e para tal é “preciso perder para depois se ganhar”; b) a planificação é essencial à produção textual, pois, perante a falta de ideias ou a dificuldade em organizá-las, a prática deliberada otimizará desempenhos (“vou em busca da luz/saio daqui onde a sombra seduz”); c) a revisão consciente elimina muitas incorreções porque há intenção na atuação metalinguística, ou seja, “o melhor de mim está pra chegar”.

Para além da utilidade da estratégia implementada, considerando o objetivo delineado – escrever

mais, melhor e com satisfação, acredita-se também que, por um lado, a literacia artística, e a música em particular, é/pode ser, um caminho para a promoção de inúmeras competências (cognitivas, afetivas, sociais), corroborando Palhares (2018) e Sellent e Koscheck (2019) e por outro que, paulatinamente, com esforço e empenho de todos os agentes educativos (alunos, professores e famílias), o “mindset” de crescimento venha a ser uma realidade nas escolas e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L. (1999). Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita. FCG.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In R. Rojo & G. Cordeiro (org. e trad.), Géneros orais e escritos na escola (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- Duckworth, A. (2016). Grit – O poder da paixão e da perseverança. Vogais.
- Dweck, C. (2018). Mindset, a atitude mental para o sucesso. Vogais.
- Palhares, S. (2018). A educação artística no presente e no futuro. In, Saber & Educar. A educação artística na escola do século XXI. n.º 24. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.331>.
- Sellent, A. e Koscheck, A. (2019). A música no processo de aprendizagem na educação infantil. In, <http://www.gestaouniversitaria.com.br>.
- Firmino, A.C.; Machado, T. (2015). Mariza - Melhor de mim. https://www.youtube.com/watch?v=2UDZH_Htpq8

Os museus e a sétima arte no Programa 60+: atividades online em contexto de pandemia

Ana Catarina Abreu

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

Matilde Amaro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

Cezarina Santinho Maurício

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

Luísa Pimentel

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

RESUMO

No âmbito dos estágios curriculares desenvolvidos no Programa 60+, em 20/21, estão a ser dinamizadas atividades online, de cariz socioeducativo e intergeracional: Clube de Cinema e Documentário e Visitas Virtuais a Museus. Estas atividades, que acontecem quinzenalmente, de forma alternada, apresentam como objetivos adquirir/partilhar (novos) de conhecimentos, promover a intergeracionalidade, combater o isolamento e e reativar laços entre todos. Esta é uma preocupação que se impõe num contexto, especialmente, desafiante para os estudantes seniores.

Palavras-chave: *Aprendizagens; Intergeracionalidade; Atividades online.*

ABSTRACT

Within the scope of the curricular internships developed in the 60+ Program, on 20/21, online activities of a socio-educational and intergenerational nature are being promoted: Clube de Cinema e Documentário and Virtual Visits to Museums.

Keywords: *Learning; intergenerationality, online activities.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A promoção de uma cultura que valorize a experiência, a diversidade de saberes, bem como os contributos de pessoas mais velhas, é uma das principais premissas do Programa 60+. Esta iniciativa socioeducativa, em funcionamento deste 2008, destina-se a pessoas reformadas, com 50 ou mais anos, facilitando o seu acesso ao ensino superior e a interação com os estudantes dos cursos lecionados nas várias escolas do Politécnico de Leiria.

A aquisição de novos conhecimentos e a intergeracionalidade assumem um papel preponderante. O processo de aprendizagem ao longo da vida visa, no entendimento de Leeson (2009, citado em Vieira & Pimentel, 2016: 116) “preparar as pessoas de todas as idades para a cidadania plena nas suas famílias e comunidades, permitindo-lhes dar o seu contributo para o desenvolvimento e responsabilizarem-se por ele”. Isto pressupõe que, enquanto agentes sociais, tenhamos a responsabilidade de promover a aprendizagem aberta e inclusiva.

A intergeracionalidade implica, como afirmam Pimentel e Vieira (2016: 116) “o envolvimento das pessoas mais velhas em todos os domínios da vida das sociedades, potencia as interações e constitui-se como uma mais-valia extraordinariamente importante para as gerações mais jovens, uma vez que o amadurecimento e a experiência de vida dos mais velhos lhes permite transmitir saberes que dificilmente os mais jovens obtêm por outras vias”. Assim, a educação intergeracional permite uma troca de saberes, com base em distintas experiências de vida.

Entre outras colaborações, o Programa 60+ oferece a oportunidade de realização de estágios curriculares de diferentes áreas. No ano letivo 2020/2021 acolheu duas estagiárias da ESECS: uma estudante do curso TeSP Intervenção Social e Comunitária e uma estudante Serviço Social.

Tendo como base as linhas orientadoras do Programa 60+, as estagiárias delinearam duas atividades: o clube de cinema e documentário e as visitas virtuais a museus. Para a sua criação contribuiu

o contexto pandémico e de confinamento que teve repercussões no funcionamento do ano letivo 2020/2021. O modelo presencial foi substituído pelo ensino a distância, o que exigiu um processo de adaptação : “Parece haver fatores relacionados com algum desânimo face às limitações que estas estratégias alternativas colocam às interações sociais, assim como algum receio face aos riscos associados a uma certa exposição pública inerente ao uso das mesmas” (Lopes, S. M.; Beato, I.; Pimentel, L. & Maurício, C. S. 2021: 210).

O Clube de Cinema e Documentário, realiza-se através da plataforma Zoom e destina-se a todos aqueles que entendem ter a cinefilia “presente no seu ADN” ou que querem desenvolver o gosto pela sétima arte. Esta atividade tem como objetivo central a criação de um espaço virtual de debate, reflexão e partilha acerca de conteúdos cinematográficos, à luz das vivências pessoais dos participantes.

As Visitas Virtuais a Museus também se realizam através da plataforma Zoom e pressupõem uma articulação prévia com as entidades responsáveis pelos museus, no sentido de preparar a sessão, que é dinamizada por um guia qualificado. Tem como principal objetivo possibilitar o conhecimento de novos espaços culturais, de forma imersiva e interativa, sem que os seniores tenham necessidade de sair das suas casas. Permite, desta forma, manter o acesso à cultura, dando espaço ao debate, partilha de experiências e conhecimentos, bem como o esclarecimento de dúvidas sobre os espaços e conteúdos visitados.

Estas atividades, que acontecem quinzenalmente, de forma alternada, são divulgadas por e-mail e através das redes sociais. As sessões são abertas à comunidade, o que permite (mais) partilha de conhecimentos e o reforço da intergeracionalidade. Desta forma, pretende-se combater o isolamento e reativar laços sociais entre todos. Para além dos seniores inscritos no presente semestre, pretende-se cativar estudantes de anos anteriores.

Por último, sublinha-se a preocupação com a participação dos estudantes do Programa 60+ e a avaliação das atividades. A mobilização da participação é operacionalizada através da auscultação e do levantamento de sugestões dos estudantes seniores, quer para o Clube de Cinema e Documentário, quer para as Visitas Virtuais a Museus. A promoção do debate e a adoção de um modelo interativo e dinâmico favoreceu, igualmente, essa participação. No que concerne à avaliação destas atividades optou-se por uma avaliação de processo, traduzida por relatórios relativos a cada sessão (Guerra,). A avaliação final contempla o número total de sessões e de visitas realizadas, o número de participantes e a sua opinião/satisfação. O trabalho já desenvolvido e a respetiva análise avaliativa, ainda que parcelar, permite evidenciar resultados positivos no que respeita à forma participada das sessões e ao número de participantes. Pode ser feita uma especial menção aos estudantes que não estão inscritos no programa, mas que pretendem regressar logo que as condições de saúde pública permitam o reinício das atividades presenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guerra, I. (2002). Fundamentos e Processos de uma Sociologia de ação – o planeamento em ciências sociais, Lisboa :Principia.
- Lopes, S. M.; Beato, I.; Pimentel, L. & Maurício, C. S. (2021). A adaptação a contextos de ensino a distância por estudantes seniores de uma instituição de ensino superior portuguesa, numa conjuntura pandémica. *Revista Conhecimento Online*, a. 13, v. 1, 193-215.
- Vieira, M. & Pimentel, L. (2016). Relações Intergeracionais: a arte de envelhecer aprendendo com os jovens. In L. Pimentel, S. M. Lopes & S. Faria (coord.). *Envelhecendo e Aprendendo. A Aprendizagem ao Longo da Vida no Processo de Envelhecimento Ativo* (pp. 165-194). Lisboa: Coisas de Ler.

Poesia: arte difícil ou inútil?

Cristina Nobre

ESECS | Politécnico de Leiria

RESUMO

Trinta estudantes chineses foram submetidos à leitura e à audição de poemas vários de Sophia de Mello Breyner Andresen e foi-lhes pedido que memorizassem um à sua escolha e fizessem um podcast para partilhar com os colegas.

Palavras-chave: *poesia, dizer/declamar poesia, estratégias de aprendizagem.*

ABSTRACT

Thirty Chinese students have been exposed to reading and listening of an amount of Sophia de Mello Breyner Andresen poems and they have been asked to memorize one of their personal choice to do a podcast to show their fellows.

Keywords: *poetry, poetry declamation, learning strategies.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Ler, ouvir e dizer poesia

Neste relato dá-se conta de uma experiência pedagógica com trinta estudantes chineses do Instituto Politécnico de Macau, na sua estadia na ESECS durante o ano de 2020-21, no 2.º ano do curso de Tradução e Interpretação Português-Chinês / Chinês-Português (3001), na unidade curricular de Leitura Extensiva em Português I.

Os estudantes foram submetidos à leitura e à audição de poemas vários de Sophia de Mello Breyner Andresen e foi-lhes pedido que memorizassem um à sua escolha e fizessem um podcast para partilhar com os colegas. Como não havia restrições, um número reduzido de poemas favoritos foi escolhido repetidamente.

O impacto que estes podcast tiveram na evolução da proficiência oral dos estudantes foi notório e revela como um tipo de texto – a poesia – considerado difícil para aprendizes com um nível A1 ou A2 de língua portuguesa não materna, favorece a absorção de aspetos de difícil aquisição como as pausas respiratórias e as ligações rítmicas.

A poesia como arte

Desde a antiguidade clássica que a ligação da poesia à música e ao ritmo é sublinhada, sobretudo quando ainda exclusivamente do lado da oralidade. Como Platão destacou, os grandes instrumentos e chaves da aprendizagem e ensino são a música e a arte, auxiliares em todos os outros tópicos. É conhecida a preponderância que a música tem hoje entre os jovens de todo o mundo e como ela pode ser usada para tentar favorecer a aprendizagem de uma língua não materna, como bem destacaram dois investigadores gregos, a propósito da aprendizagem do Inglês por falantes não nativos:

Music is an element that people encounter every day in their lives, whether they are out on the street, in a store or when they watch television. People might start singing at any time and for no reason at all. Sometimes they might even use music in order to escape reality and heal or express their soul and emotions (Salcedo, 2010) and might even recall a happy moment when hearing a specific song. Generally, music is an element that comes to people naturally. A reason why this might be happening, is that music is part of almost every culture, with its own meaning and effect on each individual. [...] Research has shown that lyrics play a significant role in music and songs, as well as in poetry, which consists of language that is separated into lines, while using various linguistic devices (Fabb, 2015; Maley and Moulding, 1985). What all these have in common are the use of rhythm, rhyme, stress, tone, pauses, volume and meter, which make them memorable and easy to recall (Chan & Fang, n.d.; Fabb, 2015; Holmes & Moulton, 2001; Vinyets, 2013). (Kanonidou & Papachristou, 2018)

Alguns estudos já demonstraram os benefícios da poesia a aumentar consideravelmente a fluência, a pronúncia correta, assim como as capacidades produtivas e recetoras, insistindo no pensamento crítico e na criatividade (Lee & Lin, 2015; Mittal, 2014; Stampoulidis, 2014; Yilmaz & Seker, 2014).

Ultrapassar as dificuldades

O quadro seguinte resume as escolhas feitas pelos trinta estudantes, sendo de notar que dois optaram por escolher os dois autores canônicos da nossa língua (Camões & Pessoa), convictos, segundo expuseram perante a turma, que a dificuldade do texto valorizaria a sua prestação – embora a atividade não fosse competitiva e tivesse como objetivo uma consciencialização e autoavaliação das evoluções registadas.

POETA ESCOLHIDO	POEMA SELECIONADO	N.º de ESTUDANTES
Sophia Andresen	Esta é a madrugada...	4
	Terror de te amar	3
	Ausência	2
	Biografia	2
	Este é o tempo	2
	Mar	2
	Se tanto me dói...	2
	Porque	1
	Praia	1
	Catarina Eufémia	1
	Coral	1
	Gesto	1
	Lusitânia	1
	A anémoma dos dias	1
	O mar dos meus olhos	1
	O rei de Ítaca	1
	Ofício de poeta	1
	Que nenhuma estrela	1
Fernando Pessoa	Autopsicografia	1
Luís Vaz de Camões	Ao desconcerto do mundo	1

As principais evoluções foram a nível de pronúncia e de pausas rítmicas, que a estrutura do verso lhes permitiu absorver com mais naturalidade, aproximando-se do sentido do poema tal como a sua cultura o entende.

O debate final permitiu que toda a assembleia-turma reagisse com elogios (as manifestações de agrado da cultura chinesa); porém, iniciaram a reflexão crítica, analisando o peso como uma pausa colocada fora do verso métrico pode afetar o sentido geral de todo o poema ou até mesmo desvirtuá-lo. Na sua futura condição de tradutores/intérpretes, essa pode vir a ser uma aprendizagem fulcral: difícil, mas nunca inútil...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kanonidou, E., & Papachristou, V. (2018). The Use of Songs, Lyrics and Poetry in EFL Teaching and in SLA: Students' and Teachers' Views in Conference: Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics At: Thessaloniki, Greece. Acedido em 9 de março, 2021, em <https://www.researchgate.net/publication/332543076>
- Lee, L. & Lin, S.C. (2015). The Impact of Music Activities on Foreign Language English Learning for Young Children, *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 13-23. Acedido em 9 de março, 2021, em <http://jetenonline.org/index.php/jeten/article/view/63/53>
- Mittal, R. (2014). Teaching English Through Poetry: A Powerful Medium for Learning Second Language. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(5), 21-23. Acedido em 9 de março, 2021, em <http://www.iosrjournals.org/iosrjhss/papers/Vol19-issue5/Version-3/DO19532123.pdf>
- Stampoulidis, G. (2014). The Role of Singing in Foreign Language Learning. *Language and Music Course*, Lund University. Acedido em 9 de março, 2021, em https://www.researchgate.net/publication/268817074_The_role_of_Singing_in_Foreign_Language_Learning
- Yilmaz, F. & Seker, M. (2014). Motivating Secondary School Students to Learn Languages with Relevant Media. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(3), 52-58.

Learning from modern board game design to build educative games

Micael Sousa

University of Coimbra

ABSTRACT

Modern board games are reinventing game habits. These game designs can provide teachers and educators with tools and inspire their educative game designs. This report presents a project that aims to support these usages.

TEXT

We are living in a golden age of board games (Booth, 2015), and recent sales data supports this claim (Sousa & Bernardo, 2019). Despite the pandemic restrictions, the board game industry continues to grow and these games are explored as a digital “detox” activity (Matalucci, 2021).

But what are modern board games? Modern board games can be classified by their innovative design and by being produced for a specific audience that demands high standards (Sousa & Bernardo, 2019). Although this definition relates more to the hobby board game market, publishers are bringing modern board game designs to the mass market. The modern board game can be complex or simpler, have long or short gameplay. Many of the board games are becoming popular and played by many families, games like Catan, Ticket to Ride, and Carcassonne. We can say that modern board games can be suited for families and children’s play.

Using games in education is not new. Digital games dominate. However, the analog game experiences are unique. The tangibility, materiality, easiness to adapt, transparency of the game systems, face-to-face communication, and interactive collaboration are important traits of board games (Sousa, 2020a; Xu et al., 2011; Zagal et al., 2006).

There are several cases of modern board game usage in teaching (Sato & de Haan, 2016; Sousa, 2020b), in libraries (Mayer & Harris, 2010), and many other related applications. Teachers and educators try to benefit from them through gamification and serious game approaches (Arnab et al., 2015). The continuous innovation of modern board game mechanisms and mechanics (Engelstein & Shalev, 2019) makes them perfect tools to adapt and build new educative games (Sousa & Dias, 2020). If teachers and educators learned to build their game from these “building blocks” they could avoid the games where the mechanics are disconnected from the contents.

Many educative games are boring and lack engagement because they copy the game systems of mass-market games and introduce questions/answers to advance in the game or scoring (Wilson, 2015). That “lazy design” can be avoided when teachers and educators learn game design. But how help teachers and educators to use modern board game designs? Universities and not yet prepared for this. We need to start elsewhere first.

Our report presents the experience of addressing mechanisms of existing modern board games to educative goals. During a year, Micael Sousa created 28 Youtube videos related to popular modern board games, focusing on a specific mechanic or game dynamic (Hunicke et al., 2004) and its possible relation to learning issues. The videos are available at www.youtube.com/c/jogosnotabuleiro in the section related to educative games (Jogos Educativos). The videos are spoken in Portuguese, with a duration of fewer than 5 minutes. The videos structures include:

- Introduction;
- example of the game dynamic;
- summary of the relation of the mechanics and dynamics to the contents.

The following topics summary the approached games and suggested educative uses:

- Agricola: sustainable development;

- Ticket to Ride: Geography and map interpretation;
- Splendor: networks and relationships of costs;
- Kingdomino: multiplication calculus;
- Hanabi: collaboration;
- Century the spice road: planning cycles;
- Dobble: observation and fast reactions;
- Colt Express: programming;
- 6 Castelos: medieval History;
- Power Grid: planning networks;
- Twilight Struggle: Cold War history;
- Clans of Caledonia: economy and free markets;
- Lisboa: basics of urban planning;
- Klask: eye-hand skills;
- Blitz Ghost: decision algorithms;
- Russian railroads: planning sequences;
- It is a Wonderful World: time scales;
- Mombasa: spatial economy effects;
- Point salad: combinations and groups;
- Suburbia: growth limits;
- Black Angel: spatial movement;
- Barrage: resource management;
- Glass Road: composed production;
- Café: economy of scale;
- A Feast for Odin: diet variety;
- CO2 Second Chance: cooperation;
- Sagrada: managing difficulty levels;
- Tzolkin - the Mayan calendar: time management.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391–411.
- Booth, P. (2015). *Game play: paratextuality in contemporary board games*. Bloomsbury Publishing USA.
- Engelstein, G., & Shalev, I. (2019). *Building Blocks of Tabletop Game Design: An Encyclopedia of Mechanisms*. CRC Press LLC. <https://doi.org/10.1201/9780429430701>
- Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. AAAI Workshop - Technical Report, 1, 1722– 1726.
- Matalucci, S. (2021, February 1). *Coronavirus: Rapid growth of board games market faces pandemic hurdles*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/en/coronavirus-rapid-growth-of-board-games- market-faces-pandemic-hurdles/a-56370700>
- Mayer, B., & Harris, C. (2010). *Libraries got game: Aligned learning through modern board games*. American Library Association.

- Sato, A., & de Haan, J. (2016). Applying an Experiential Learning Model to the Teaching of Gateway Strategy Board Games. *International Journal of Instruction*, 9, 3–16.
- Sousa, M. (2020a). Como os jogos de tabuleiro modernos podem ensinar colaboração. In University of Coimbra (Ed.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/90484/1/App_para_dispositivos_Mov_eis.pdf
- Sousa, M. (2020b). Modern Serious Board Games: modding games to teach and train civil engineering students. 2020 IEEE Global Engineering

As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: o que pensam as futuras educadoras?

Cátia Mangas Ferreira

Bela Infância, Creche e Jardim de Infância, Faro

Francisco Gil

Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve

Rute Rocha

Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve

RESUMO

Com este trabalho pretendeu-se conhecer o que as futuras educadoras em Educação Pré-Escolar pensam sobre a integração das artes visuais nas atividades educativas com crianças.

Palavras-chave: COVID-19; Educadores; Recursos.

ABSTRACT

The purpose of this work was to know what future preschool educators think about the integration of visual arts in school activities with children.

Keywords: visual arts, creativity, preschool education.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A conclusão da parte curricular de um Mestrado em Ensino e a entrada no sistema educativo dos(as) educadores(as) colocam algumas questões sobre as opções pedagógicas. Estas opções podem ser condicionadas ou pelas orientações das instituições ou pelas diferentes sensibilidades e percursos de vida dos novos profissionais da educação.

Sabendo que são várias as áreas de atuação que estão previstas para os diferentes espaços e momentos educativos, procurámos conhecer o que pensam as futuras educadoras, especificamente da Educação Pré-Escolar, sobre a importância das artes visuais no jardim de infância.

Das diferentes metodologias que poderíamos implementar, decidimos por um estudo de caráter qualitativo. Segundo Sousa e Baptista (2011) este caráter é mais eficaz para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações.

Para implementar este trabalho, contámos com a participação e a colaboração de quatro mestrandas que realizaram em simultâneo, a sua prática de ensino supervisionada (PES) na mesma instituição. Instituição que, por sua vez, dá ênfase ao seu projeto educativo e às atividades centradas em temas artísticos. O tema do Projeto Educativo (PE) para o ano letivo em análise designava-se: «Arte com lixo ou lixo com arte».

Primeiramente realizámos uma análise documental ao PE da instituição e numa segunda fase procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas às quatro mestrandas, futuras educadoras, que realizaram a PES na referida instituição.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião orientador, com questões sobre: (i) o percurso académico das entrevistadas; (ii) as pedagogias em Educação Pré-Escolar; (iii) as Artes Visuais como processo pedagógico; e, por fim, (iv) as atividades na área das Artes Visuais desenvolvidas na PES.

As entrevistas foram concretizadas em duas fases: uma primeira fase, individualmente a cada uma das entrevistadas e uma segunda fase, para explorar com mais profundidade, com algumas questões mais pertinentes, no modelo de focus group.

Das entrevistas realizadas, podemos destacar que as atividades e as estratégias implementadas, foram todas no âmbito das artes visuais como o previsto no plano institucional. Esta constatação na relevância das artes visuais nas práticas desenvolvidas, foi reforçada pelas participantes do estudo,

considerando que as artes visuais podem e conseguem ser uma adequada estratégia para que as crianças consigam adquirir competências em vários domínios. As reações das crianças perante as atividades no âmbito da expressão plástica são normalmente muito positivas. A opinião das futuras educadoras é de que as crianças aprimoram o seu sentido estético, bem como o gosto pela cultura em geral. É importante referir que as entrevistadas mencionaram que as crianças, nas atividades artísticas, se tornam mais sensíveis, mais cultas e que consideraram existir uma melhoria ao nível da motricidade fina e da coordenação motora.

Sobre as estratégias em contexto de jardim de infância, não houve consenso, sendo que, por um lado, consideraram que as atividades em desenho e expressão plástica devem ser livres, sem imposição de técnicas ou de valores estéticos, porque a expressão livre faz com que a criança se liberte e exprima os seus sentimentos. Por outro lado, e em determinadas situações, considerou-se ser importante que as atividades sejam orientadas, apesar de alguma forma, se condicionar a criatividade da criança. Visões diferentes que nos remetem para os diferentes modelos de educação artística (Marín, 1997; Aguirre, 2005; Cobos, 2012).

Em síntese, percebemos que o(a) educador(a) e a instituição entendem a área das Artes Visuais como propícia ao desenvolvimento de atividades livres, espontâneas e naturais, centradas nas próprias crianças e não só! Também, através de atividades interdisciplinares centradas em temas agregadores que se reforça o crescimento pessoal e cultural das crianças, numa ótica de desenvolvimento integral e não apenas de desenvolvimento de habilidades manuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro
- Cobos, D. F. (2012). Modelos de Educação Artística. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/321066863_MODELOS_DE_EDUCACION_ARTISTICA
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), 55. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Projeto AquaSaverApp

Carolina Mendes

Agrupamento de Escolas da Maia

Filipa Carvalho

Agrupamento de Escolas da Maia

Guilherme Amaral

Agrupamento de Escolas da Maia

Rafael Pereira

Agrupamento de Escolas da Maia

Rafael Pereira

Agrupamento de Escolas da Maia

Helena Rosário

Agrupamento de Escolas da Maia

Isabel Allen

Agrupamento de Escolas da Maia

RESUMO

A AquaSaverApp programa um alarme que é emitido quando é ultrapassada a quantidade de água e o tempo considerado necessário para um banho. A aplicação usa sensores de caudal e o microcontrolador Arduino.

Palavras-chave: *Arduino, Automação, Sustentabilidade.*

ABSTRACT

The AquaSaverApp allows you to program an alarm that is emitted when the amount of water and the time considered necessary for a bath is exceeded. The application uses flow sensors and the Arduino microcontroller.

Keywords: *Arduino, Automation, Sustainability.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A água é um bem essencial à vida e é necessário termos consciência de que esta é limitada. Cada pessoa, no mínimo, precisaria de utilizar 20 litros de água, por dia, porém, o que acontece na realidade está longe de ser assim. Dadas as discrepâncias no uso da água, um habitante de Moçambique utiliza, em média, menos de 10 litros de água por dia, enquanto um europeu consome entre 200 e 300 litros de água, por dia e um norte-americano, 575 litros (50 litros, só em descargas). Aproximadamente, 1,1 mil milhões de pessoas não têm acesso à água tratada no mundo e nem

1

todas as pessoas têm acesso à água necessária para as suas necessidades básicas. Dessa forma, a AquaSaverApp tem como principal objetivo melhorar as condições de vida da população que sofre diariamente com estas dificuldades e o mundo em geral. A temática do uso eficiente da água tem sido já abordada com maior frequência e é-lhe atribuída, a cada dia, maior importância e a utilização desta aplicação possibilita-se um maior controlo destes consumos.

Este projeto está a ser desenvolvido por alunos do 12º ano do Agrupamento de Escolas da Maia, com vista à diminuição dos gastos excessivos de água, nomeadamente, durante um banho, e das consequências do desperdício da água no planeta Terra.

A metodologia centrada na aprendizagem baseada em projetos, com utilização da plataforma, de baixo custo, Arduino, permite aos alunos desenvolver competências de pesquisa, de resolução de problemas e uma maior envolvimento no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, neste traba-

lho, é utilizada a tecnologia do Arduino Uno, uma placa microcontrolada baseada no ATmega328P que contém tudo o que é necessário para dar suporte ao microcontrolador, sendo apenas necessário conectá-lo a um computador com um cabo USB ou ligá-lo com um adaptador AC-DC ou bateria para estar apto a funcionar. O sensor de caudal utilizado possui internamente um rotor cujas pás possuem um íman. A câmara onde o rotor está localizado é totalmente isolada evitando vazamentos de água. Externamente à câmara existe um sensor de efeito hall que deteta o campo magnético do íman da pá e com este o movimento do rotor. Este, por sua vez, envia os pulsos por um dos cabos do sensor, sendo estes posteriormente convertidos em fluxo, conseguindo assim medir o consumo de água. A saída de pulso é uma onda quadrada cuja frequência é proporcional à taxa de fluxo. O fator de conversão de frequência (Hz) para fluxo (L / min) varia entre os modelos e depende da pressão, densidade e até mesmo do próprio fluxo. Para o caso do sensor de 1/2" (YF-S201) temos: $f \text{ (Hz)} = K \times Q \text{ (L/min)}$ $= 7.5 \times Q \text{ (L/min)}$. O programa vai calcular a frequência dos pulsos do sensor para, posteriormente, com o fator de conversão calcular o caudal (fluxo de água), que é a variação do volume em relação ao tempo. Os gastos irão poder ser vistos e analisados na aplicação que permitirá um maior controlo dos mesmos e, ainda, contribuir para a redução do valor das contas da água.

No fim do projeto espera-se que os alunos tenham desenvolvido algumas das competências descritas no Perfil do Aluno para o século XXI tais como pensamento crítico, tomada de decisões, colaboração/trabalho em equipa, criatividade, resolução de problemas e cidadania digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arduino. (2021). Arduino Uno Rev3. Acedido em 20 de outubro, 2020, em <https://store.arduino.cc/arduino-uno-rev3>.
- Cosme, A. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Porto Editora.
- EPAL S. A. (2021). Uso Eficiente. Acedido em 07 abril 2021, em <https://www.epal.pt/EPAL/menu/%C3%A1gua/campanhas/uso-eficiente..>

PREVEST NA UFBA: PROJETO SOCIAL E EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES DE BAIXA RENDA E O DESAFIO PANDEMIA (aula remota)

Juracy Marques de Jesus Junior

Instituto Politécnico de Leiria
Faculdade de Educação São Luís

RESUMO

Este trabalho relata as experiências do curso comunitário preparatório para as provas do 12º ano. “PreVest na UFBA” é um curso gerenciado por estudantes universitários que ensinam para estudantes de baixa renda e desfavorecidos socialmente os conteúdos da prova que dá acesso a Universidade Pública. Este curso gratuito permite que alunos carentes conquistem vagas em Universidade 100% pública.

Palavras-chave: *Estudantes Carentes; Curso Comunitário, Universidade, Pandemia.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O Projeto Social e Educacional para estudantes de baixa renda, PreVest na UFBA, ajuda desde o ano da sua fundação, 2016, jovens que irão realizar as provas do 12º ano com o intuito de ingressarem no Ensino Superior Público. Carvalho et al (2011) destacam que o professor tem um papel importante em todo processo de ensino- aprendizagem, fornece o suporte necessário para o crescimento intelectual dos discentes, auxiliando para que informações de conteúdos técnicos e específicos possam chegar aos estudantes em forma clara, acessível e compreensível. Neste curso comunitário, os professores são os próprios estudantes que já pertencem a Universidade (UFBA) dos cursos de matemática, física, engenharia, biologia, letras, direito, geofísica, geologia, história, geografia etc, estudantes-professores que doam de forma voluntária e sem fins-lucrativos seu tempo e dedicação para ajudar outros estudantes a obterem a mesma oportunidade de fazerem parte do ambiente universitário após terminarem o 12º ano da escola.

Extremamente importante garantir a educação para todos e todas, o curso visa ajudar esses jovens de baixa condição social, muitos deles moradores de bairros menos favorecidos e que diversas vezes ficam a margem da sociedade, esquecidos. Como dito pelo grande Professor brasileiro Paulo Freire, cuja ideias brilhantes se expandiram pelo mundo “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”, a educação é o fator modificador social e a sociedade necessita andar de mãos dadas para galgar caminhos cada vez mais longínquos onde todos possam ter o igual direito a educação e a um futuro melhor, digno.

Este trabalho retrata a experiência do curso “PreVest na UFBA” oferecido desde 2016 para a comunidade de Salvador, Bahia, Brasil, com o objetivo de promover a inclusão de jovens de baixa renda na Universidade Pública, pois acesso a Universidade é um direito de todos. Um dos grandes problemas atuais é a questão pandêmica, pois o curso teve que se tornar online. Como é um curso voltado para pessoas de baixa renda, não é uma tarefa fácil ter computador e internet à disposição para muitos desses jovens.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste curso baseia-se nas concepções de Paulo Freire e também tem como princípio o que foi dito pela ilustre poetisa brasileira Cora Coralina “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, é o local onde os estudantes já membros da Universidade Pública trocam seus conhecimentos adquiridos com os estudantes carentes que almejam e sonham com uma vaga na Universidade.

Libaneo (2010), no seu livro sobre didática, afirma que a pedagogia pode ser entendida como a ciência que estuda o processo de ensino-aprendizagem, é através dela que se estuda o conjunto de técnicas, estratégias e metodologias para o ensino: a didática. Por isso, o curso PreVest na UFBA se

preocupa bastante com a didática utilizada dentro e fora da sala de aula com os alunos.

Para a preparação das aulas é feita em 2 partes: teórica e prática. Cada disciplina possui um professor principal (estudante universitário) e um professor auxiliar (também um estudante universitário). O professor principal é responsável por compartilhar os conhecimentos teóricos da disciplina que está alocado e o professor auxiliar pela parte prática. A parte prática é a realização de questões, jogos e provas antigas para a fixação do conteúdo aprendido na aula teórica. As aulas são na própria universidade, o que ajuda aos alunos a já se familiarizarem com o ambiente universitário, a já perceberem que sim, é possível eles, mesmo vindo de famílias carentes e que não tiveram a oportunidade ao acesso à educação, a estarem ali, que aquele espaço também é deles. Além disso, existe um material de apoio onde os alunos podem levar para casa para estudar e trazerem suas dúvidas durante a aula teórica ou prática. Devido as questões pandêmicas, as aulas se tornaram online. Todo o conteúdo é apresentado de forma remota aos estudantes, o que torna o processo de ensino e aprendizado mais desafiante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso “PreVest na UFBA” funciona pelo turno da manhã, com 40 vagas, e pelo turno da tarde/noite, com 40 vagas, a idade normalmente varia entre 17 e 25 anos, mas é aberto a todas as idades, tem a duração de 2 semestres e eles chegam com um nível de conhecimento deficiente sobre os assuntos abordados no período escolar. Antigamente, era possível notar que essa deficiência era devida ao estilo de vida que esses jovens de baixa renda possuem, muito necessitam trabalhar desde muito cedo para ajudar na renda familiar, muitos possuem uma família desestruturada e também porque estudam em colégios públicos pequenos de bairros que, muitas vezes, nem professores contratados pela prefeitura possuem.

Ao longo destes 5 anos de existência, desde 2016, o “PreVest na UFBA” já teve uma faixa de 300 jovens de baixa renda, sendo mais de 100 aprovações universitárias. Foi possível observar diferentes cursos onde os alunos aprovados conseguiram uma vaga: engenharia, fisioterapia, psicologia, geografia, matemática, letras, BI (bacharelado interdisciplinar) etc. O que demonstra a importância da existência deste curso na vida da comunidade menos favorecida economicamente. O intuito atual é manter ou elevar esse número de aprovados, mesmo tendo o desafio aula online.

CONCLUSÕES

Esse curso tem um impacto positivo, está sendo um modificador social positivo na vida destes jovens desfavorecidos economicamente órfãos de oportunidades. Desta forma, pretende-se continuar o curso pelos próximos anos e continuar ajudando a comunidade carente a conquistar espaços que antes era visto somente para uma elite rica, que estudam nos melhores colégios privados da cidade e conseguem uma vaga sem muitas dificuldades na universidade pública por ter tido os melhores professores e sistema de ensino secundário. A Universidade é 100% pública e deve ser um espaço para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, A. C. B. D. D., Porto, A. J. V., & Belhot, R. V. (2001). Aprendizagem significativa no ensino de engenharia. *Production*, 11(1), 81-90.
- Libâneo, J. C. (2017). didática. Cortez Editora.

Aprendendo+: um projeto de mentoria sénior para estudantes internacionais

Luísa Pimentel

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria

Cezarina Santinho Maurício

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Politécnico de Leiria

Isabel Beato

Gabinete de Marketing Internacional Politécnico de Leiria

Sónia Cunha

Gabinete de Marketing Internacional Politécnico de Leiria

Filomena Carvalho

Escola Superior de Tecnologia e Gestão Politécnico de Leiria

RESUMO

O projeto Aprendendo+ promove a inserção social e académica de estudantes internacionais do Politécnico de Leiria, através do apoio de mentores seniores, criando oportunidades de participação e de aprendizagem intergeracional.

Palavras-chave: *Aprendizagem Intergeracional, Multiculturalidade, Mentoria.*

ABSTRACT

The Aprendendo+ project promotes the social and academic inclusion of international students of the Polytechnic of Leiria, through the support of senior mentors, creating opportunities for intergenerational learning and participation.

Keywords: *Intergenerational Learning, Multiculturalism, Mentoring.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O projeto Aprendendo+ resulta de uma parceria entre o Gabinete de Marketing Internacional (GMI) e o Programa 60+ do Politécnico de Leiria, valorizando a articulação entre Escolas, tendo como principal objetivo promover a inserção social e académica de estudantes internacionais, através do apoio de mentores seniores.

Uma das missões do GMI é a promoção e acompanhamento da candidatura de estudantes internacionais aos diversos cursos do Politécnico de Leiria. No contacto direto com os referidos estudantes, em particular com os que provêm dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), foi possível identificar dificuldades em várias áreas do saber, que podem constituir-se como obstáculos ao seu sucesso académico. Na mesma linha de Alves (2013) e de Doutor, Marques e Ambrósio (2016), identifica-se a dificuldade de adaptação à língua e à cultura portuguesas, bem como a solidão da chegada.

O Programa 60+ tem como missão ajudar a mudar o paradigma do envelhecimento ao dinamizar e promover atividades educativas, socioculturais e cívicas que envolvam os seniores no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Este programa facilita o acesso de pessoas reformadas, com 50 ou mais anos, ao ensino superior e promove a educação intergeracional (Pimentel, Lopes, Pedrosa & Maurício, 2019). Os estudantes seniores têm manifestado disponibilidade para se implicarem em processos de ensino-aprendizagem que envolvam várias gerações, contribuindo para o sucesso académico dos estudantes jovens do Politécnico de Leiria.

Assim, entende-se que a articulação entre estes dois serviços permitirá potenciar a aproximação entre os estudantes das duas gerações e, através da criação de ambientes de aprendizagem descontraídos e não formais, contribuir para amenizar as principais dificuldades e constrangimentos enfrentados pelos estudantes internacionais aquando da sua transição para Portugal, bem como para aumentar a participação cívica e comunitária dos mentores seniores, contribuindo para a sua valorização pessoal e social.

Face às necessidades identificadas, o projeto desenvolve-se em torno de dois eixos de intervenção:

- a) Apoio socioeducativo, tendo em vista a melhoria de competências dos estudantes internacionais em várias áreas do saber, nomeadamente ao nível da língua portuguesa, da matemática, da organização e orientação de trabalhos académicos;
- b) Apoio organizacional, que promova o desenvolvimento de competências práticas, facilitadoras da criação e gestão de iniciativas (formais ou não formais) de acolhimento e acompanhamento aos novos estudantes.

As estratégias metodológicas estão organizadas em 3 fases:

1 – Planificação e divulgação criação da imagem do projeto; articulação com responsáveis pelas associações de estudantes, serviços do Politécnico de Leiria e entidades externas; articulação com coordenadores de cursos do Politécnico de Leiria; disseminação de informação através das redes sociais; realização de sessões de informação e de sensibilização junto de potenciais interessados; concretização de entrevistas com os estudantes internacionais e com os mentores.

2– Execução – desenvolvimento de sessões de trabalho em pequenos grupos e de sessões de acompanhamento individualizado; partilha de conteúdos nas áreas do saber identificadas; realização de visitas culturais; realização de momentos de convívio intergeracional.

3– Avaliação análise de indicadores de processo (operacionalização e concretização do projeto); aplicação de questionários aos vários estudantes envolvidos; realização de grupos de discussão.

O projeto encontra-se na fase de planificação e de divulgação, tendo sido já criada uma imagem gráfica e realizados diversos contactos com estudantes previamente identificados, de modo a avaliar a sua disponibilidade e interesse. Foi realizada uma primeira fase de divulgação dos objetivos do projeto junto dos estudantes seniores e avaliada a sua receptividade. Tendo em conta o seu feedback sobre a clareza da mensagem transmitida, estão a ser desenvolvidos suportes audiovisuais que facilitem a disseminação e o entendimento da informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, E.P. (2013). Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho. (Dissertação de Mestrado, ISCTE). Acedido em 21 de setembro, 2020, em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7369>
- Doutor, C., Marques, J.F., & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (ed). *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp.22-34). CIEO Universidade do Algarve. Acedido em 21 de setembro, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/305619866_Transicao_para_Portugal_O_caso_dos_estudantes_provenientes_dos_Paises_Africanos_de_Lingua_Oficial_Portuguesa_no_Ensino_Superior
- Pimentel, L.; Lopes, S.; Pedrosa, B. & Maurício, C. (2019). Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. *INFAD Revista de Psicologia*, nº2, vol. 2, 307-322.

Moodle, Socrative e Zoom Colibri: Articular plataformas para ligar estudantes

Marta Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) – Politécnico de Leiria

RESUMO

O atual contexto pandémico obrigou à adaptação das dinâmicas de sala de aula ao ambiente online. A experiência mostra a articulação das plataformas Moodle, Socrative e Zoom Colibri na análise e discussão sobre suportes visuais de comunicação.

Palavras-chave: Educação e plataformas digitais; Gamificação.

ABSTRACT

The current pandemic context has forced the adaptation of classroom dynamics to an online environment. This experience shows the articulation of different platforms (Moodle, Socrative and Zoom Colibri) in the analysis and discussion on products of visual communication.

Keywords: Education and digital platform; Gamification.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Na adaptação a um regime remoto emergencial (Moreira, Henriques, e Barros, 2020), exigido pelo contexto pandémico, a dinâmica da unidade curricular (UC) de Comunicação Multimodal, do Curso Técnico Superior Profissional em Comunicação Digital, da ESECS, foi também ajustada. Com uma perspetiva integrada da comunicação contemporânea, a UC explora a construção de significados através de linguagens multimodais, incluindo a análise de suportes visuais de comunicação segundo as ferramentas propostas em “Reading Images: The Grammar of Visual Design”, de Gunther Kress e Theo van Leeuwen.

Considerando a importância da utilização de exemplos visuais na consolidação dos conceitos lecionados na UC, foi criada uma sequência de atividades tirando proveito da articulação entre três plataformas digitais. O Zoom Colibri funcionou como a base técnica das sessões síncronas, permitindo um espaço digital audiovisual comum. O Moodle, ambiente de e-learning do Politécnico de Leiria, desempenhou a função de plataforma de partilha de suportes pelos estudantes, através do recurso a fóruns. Por último, a aplicação online Socrative permitiu introduzir um elemento lúdico de participação e interatividade com base em questionários de resposta em tempo real, sobre as imagens partilhadas.

A experiência assentou na repetição de uma dinâmica pedagógica constituída por uma aula essencialmente expositiva, seguida de outra dedicada à discussão dos exemplos sugeridos por cada estudante. Entre estes dois momentos síncronos de aprendizagem, foi solicitado à turma que contribuísse com imagens referentes aos conteúdos abordados na aula anterior, usando os fóruns do Moodle.

Após esta fase, foram criados questionários, sobre as imagens sugeridas, na plataforma Socrative, com as perguntas a ser construídas pela docente no sentido de abordar conceitos lecionados.

Seguidamente, a fase de exploração e discussão das imagens foi guiada pelo questionário, em tempo real, durante sessão síncrona do Zoom Colibri. Depois da submissão de todas respostas para cada pergunta, os resultados foram mostrados diretamente na plataforma Socrative e analisados em conjunto.

NOTAS CONCLUSIVAS

Considerando o contexto excecional de ensino a distância imposto pela pandemia, as ferramentas tecnológicas aproximaram estudantes e docente nos vários momentos de aprendizagem, minimizando o impacto do afastamento físico nas dinâmicas pedagógicas.

A atividade assentou numa pedagogia de implicação dos estudantes na resolução de desafios (Alves,

e Cabral, 2021), que resultou numa adesão elevada às atividades. Além disso, a experiência promoveu uma lógica de “gamificação”, como fator motivacional e em que as componentes teórica e prática se encaixam e resultam na consolidação ativa de aprendizagens (Faya Cerqueiro, e Martín-Macho Harrison, 2019).

A articulação entre o acompanhamento síncrono dado pela sessão Zoom Colibri, a participação nos fóruns do Moodle e os questionários na plataforma Socrative permitiu promover a interatividade na análise crítica de suportes visuais de comunicação, com base nas ferramentas lecionadas.

Os questionários funcionaram como facilitador da discussão dos resultados da turma, servindo de “âncora” à exploração dos suportes, estimulando o uso correto da terminologia e abrindo espaço ao esclarecimento de dúvidas.

Por último, a experiência tirou proveito das competências e à vontade tecnológico dos estudantes, levando-os a “navegar” num contexto digital familiar, numa lógica de multitasking de plataformas, e que lhes permitiu focar-se na reflexão sobre os suportes visuais e sua articulação com os conceitos aprendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. e Cabral, I. (Orgs.) (2021). Ensino remoto de emergência – Para uma pedagogia da metamorfose. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-53098-0-1.
- Faya Cerqueiro, F., & Martín-Macho Harrison, A. (2019). Socrative in higher education: Game vs. other uses. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3).
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, nº34, 351-364.

Comboio de Lata nos trilhos da Inclusão: Práticas Educativas Intergeneracionais em prol da Leitura em Multiformatos

Alessandra Lopes de Oliveira Castellini

Universidade Federal do Piauí – UFPI e Universidade Feevale

Célia Maria Adão Oliveira Aguiar de Sousa

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPEleiria (CICS.NOVA.IPEleiria)

RESUMO

Este trabalho objetiva socializar ações do Projeto Leitura para Todos, desenvolvidos por meio de prática educativa intergeracional, que culminou na produção de um livro em multiformatos, com resgate e valorização da história local e leitura mais acessível.

Palavras-chave: *Leitura para Todos; Livro em Multiformatos; Prática educativa intergeracional.*

ABSTRACT

This work aims to socialize actions of the Reading for All Project, developed through intergenerational educational practice, which culminated in the production of a book in multiformat, with the recovery and appreciation of local history and more accessible reading.

Keywords: *Reading for All; Multiformat book; Intergenerational educational practice.*

O PROJETO LEITURA PARA TODOS NOS TRILHOS DA INCLUSÃO

O projeto Leitura para Todos, desenvolvido no Centro de Recursos para Inclusão Digital - CRID®, junto a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS, do Politécnico de Leiria, desde 2016 promove ações de Leitura para Todos, por meio do desenvolvimento e produção de livros em multiformatos. Tais práticas em consonância com a Declaração de Incheon (Unesco, 2016), constitui-se um compromisso com a comunidade educacional e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável até 2030 (Onu, 2015), rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa, ampliando oportunidades de educação ao longo da vida para todos.

Os livros em multiformatos, conforme Sousa (2019), Castellini, Sousa & Quaresma da Silva (2020) e Sousa & Castellini (2021) são livros impressos que reúnem em único exemplar uma combinação de múltiplos formatos, técnicas de Comunicação

Aumentativa e Alternativa (CAA), recursos multissensoriais que são desenvolvidos ancorados em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Em 2019, foi desenvolvido junto a comunidade de Marinha Grande, o livro em multiformatos “Comboio de Lata” (BoaVista, 2019), em parceria com a Câmara Municipal e o CRID®. O trabalho intergeracional educacional desenvolvido nessa comunidade, buscou resgatar a história de um antigo comboio, enquanto patrimônio cultural daquele local, que contou com a participação de muitos envolvidos nesse processo. A valorização da história local, resultou de um resgate histórico, que buscou reunir relatos orais e diferentes fontes documentais e orais, sobre o antigo comboio, que além do livro em multiformatos, contou com a construção de uma música que conta a história do comboio de lata.

Neste trabalho de resgate, construção e ressignificação da história do comboio, buscamos evidenciar neste estudo, enquanto relato de prática educativa, a convivência intergeracional e o desenvolvimento comunitário com socialização entre gerações, que nas palavras de Sáez (2002) asseguram “a transmissão da cultura local, a partilha de experiências, saberes, habilidades e valores, fomentando o respeito pela diversidade e pela diferença”(SÁEZ, 2002, p.104).

O livro em multiformatos, que originou-se na comunidade de Marinha Grande, em Portugal, teve desde a sua gênese o conceito de Livro para Todos, seguindo premissas do Desenho Universal para

Aprendizagem – DUA (CAST, 2006; NELSON, 2014; NUNES & MADUREIRA, 2015). O livro foi desenvolvido em parceria com a equipe do CRID® e retornou à comunidade em meio a uma grande festa, como culminância do projeto, que festejou o lançamento de um livro em multiformatos, acessível para todos e com a entrega do comboio devidamente restaurado à comunidade.

O LIVRO EM MULTIFORMATOS “COMBOIO DE LATA”

O livro em multiformatos “Comboio de Lata” (Boa Vista, 2019), foi desenvolvido em 2019, em parceria com a cidade de Marinha Grande, na região de Leiria, em Portugal. A versão impressa do livro apresenta em único exemplar: texto aumentado, braille, imagens em relevo, símbolos em pictogramas que auxiliam a compreensão da história. O livro possui um QR Code que pode ser acendido pelo telemóvel e que remete o leitor diretamente para o contexto digital, em que são disponibilizadas versões do livro em audiolivro e videolivro com tradução em Língua Gestual Portuguesa – LGP e com sistema de legendas.

No contexto digital torna-se possível explorar a história do Comboio de Lata e ter acesso à diferentes conteúdos produzidos em conjunto com a comunidade local: acesso a música “Comboio de Lata” (Boa Vista, 2019), um conjunto de atividades didático-pedagógicas que foram disponibilizadas com o objetivo de auxiliar o trabalho pedagógico e exploração da história no contexto educativo e as versões digitais do livro em multiformatos, possibilitando ampliar o conhecimento sobre a história do comboio e reconhecer a dimensão do valor cultural empregue no projeto.

Para a construção da história do Comboio de Lata, a equipe responsável pelo Jardim de Infância Boa Vista, da cidade de Marinha Grande, buscou articular ações com um grupo de seniores da universidade local, que fez a construção do texto. A equipe do CRID®, buscou o tratamento deste texto, utilizando estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para facilitar a compreensão da mensagem, com utilização de recurso da escrita fácil, como ferramenta de acessibilidade na compreensão da informação. O texto original foi de autoria dos alunos seniores da universidade local, repercutindo em um trabalho de pesquisa, coleta de dados e relatos orais que resultou no resgate da história local, enquanto um artefato cultural. O trabalho de ilustração do texto foi realizado em parceria com o jardim de infância da comunidade de Boa Vista, fruto de um projeto desenvolvido durante meses de trabalho, que resultou em: dramatização da história do comboio de lata, confecção de pequenos comboios a partir de materiais recicláveis, realização de um trabalho interdisciplinar ao tratar de aspectos históricos, sustentabilidade e cuidados com o meio ambiente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desse modo, o desenvolvimento do livro em multiformatos “Comboio de Lata” (Boa Vista, 2019), do projeto aqui destacado foi projetado sob perspectivas do DUA, visto que pressupõe opções de acesso à leitura de maneira assegurada. Nas investigações sobre o DUA desenvolvidas por Rose & Meyer (2002), Nelson (2014) e mais recentemente Zerbato (2018), apontam resultados favoráveis em relação a oportunizar opções de acesso e efetiva aprendizagem dos estudantes. Assim, ao integrar essa abordagem nos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando a leitura mais acessível, propulsionam a reflexão das práticas e recursos do contexto educativo mais inovadoras, utilizando de tecnologias que privilegiam a construção do conhecimento ao potencializar oportunidades de aprendizagem.

Evidentemente que tais práticas de Leitura para Todos, somente poderão ser implementadas, se consideradas o princípio da diversidade nos processos de aprendizagem, bem como afirma Sousa (2012), ao considerar que a educação deve priorizar princípios como respeito pela igualdade e diversidade e que as escolas e a comunidade educativa devem desenvolver e estimular os alunos a conhecer elementos da história local, valorizando-os enquanto artefatos culturais e que estimulam a leitura mais acessível para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boa Vista, Jardim de Infância. (2019). Livro em Multiformatos Comboio de Lata. Universidade Sênior da Marinha Grande. Gráfica Ediliber, Coimbra, 1.Ed. 2019.
- Castelini, A., Sousa, C. & Quaresma da Silva, D. R. (2020). Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível a Todos. In: C. Lindín, M. B. Esteban, J. Bergmann, N. Castells & P. Rivera-Vargas (Eds.) *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educa- ció* (749-759). Universitat de Barcelona. http://www.ub.edu/ired19/ac-tes_procee

- Cast UDL. (2006). The Principles of Universal Design: Learn About Universal Design for Learning (UDL). https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf
- Nelson, L. L. (2014). Design and deliver planning and teaching using universal design for learning. Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Da Investigação às Práticas*, 5 (2), pp.126-143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Retrieved July 12, 2007, from the Association for Supervision and Curriculum Development <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes>.
- Sáez, Juan (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. In Juan Sáez (Coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores* (pp. 99–112). Málaga: Aljibe.
- Sousa, Célia M. (2012) O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE. Tese Doutoral. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educacion. Universidad de Extremadura. Espanha. <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/437>
- Sousa, Célia M. A. O. A. (2019). Leiria leva ao Brasil bons exemplos de inclusão e acessibilidade cultural. In: *Região de Leiria, Portugal, Set/2019a*. <https://www.regiaodeleiria.pt/2019/09/leiria-leva-ao-brasil-bons-exemplos-de-inclusao-e-acessibilidade-cultural/>
- Sousa, Célia. & Castellini, Alessandra. (2021). Projeto Leitura para Todos: Livros em Multiformatos segundo princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. In: *Caminhos possíveis para incluir: educação, cultura, esporte e lazer*. p.12-36; 1ª ed. Curitiba; Brazil Publishing, 2021.
- Onu (2015). Organização das Nações Unidas. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>
- Unesco (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília. 56p. http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_ac/
- Zerbato (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. Tese de Doutorado. UFSCAR. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2021

Posters

O humor gráfico no desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática

International
Conference on
Research,
Practice and
Contexts in
Education 2021

Giselle Azevedo · Escola Superior de Educação de Viseu, *giselle.rib.azevedo@gmail.com*

Luís Menezes · Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DEI, *menezes@esev.ipv.pt*

António Ribeiro · Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DEI, *ribeiro@esev.ipv.pt*

1. Introdução

Este projeto surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (EB). O estudo, uma investigação sobre a própria prática, foca o humor na comunicação escrita em Matemática (Menezes & Ferreira, 2018; Smole & Diniz, 2001), tendo como questão central “Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico contribuem para o desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática?”. Esta questão subdividiu-se nas questões seguintes:

- De que forma as tarefas baseadas em humor gráfico influenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem matemática?
- De que modo os alunos apreciam o humor gráfico presente nas tarefas?
- Em que medida as tarefas baseadas em humor gráfico potenciam o desenvolvimento da comunicação escrita dos alunos?

De acordo com Smole e Diniz (2001), o desenvolvimento da capacidade de comunicação matemática potencia nos alunos a exploração e organização dos seus pensamentos e conhecimentos: “Assim, aprender Matemática exige comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculados entre as pessoas” (Smole & Diniz, 2001, p. 15).

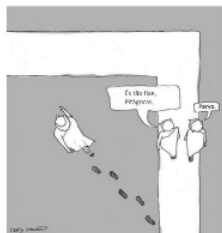
O humor e o ensino são ainda pouco associados, não sendo usual a inclusão de situações humorísticas em manuais escolares de Matemática. Contudo, algumas investigações apontam para a utilização do humor no ensino da Matemática, associado à comunicação oral dos docentes e à motivação dos alunos (Martin & Ford, 2018; Menezes & Ferreira, 2018). O humor gráfico, tal como apresentado nas três ilustrações deste póster, tem boas condições para promover a comunicação em Matemática (Menezes & Flores, 2017).

O ensino da Matemática ocorre em situações de comunicação entre o professor e os alunos, num ambiente de aprendizagem marcado pela partilha de ideias e pela participação de todos (Guerreiro et al., 2015; Menezes & Flores, 2017). Este ambiente de aprendizagem é visto como um espaço de interação e negociação de significados, a partir de tarefas matemáticas desafiantes, que promovem ruturas cognitivas, levando os alunos a refletir sobre situações inesperadas (Menezes & Flores, 2017).

2. Metodologia

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve como participantes 25 alunos do 6.º ano de escolaridade de uma escola do 2.º Ciclo do EB de um agrupamento de escolas do norte de Portugal. Para a recolha de dados, optámos pela aplicação de um questionário inicial, com o objetivo de caracterizar o grupo e compreender a sua motivação para o estudo da Matemática. De seguida, foi proposto um conjunto de quatro tarefas matemáticas baseadas em humor (exemplo a seguir), tendo como propósito fundamental a dinamização da comunicação escrita dos alunos e a promoção da aprendizagem.

No final, foi aplicado um questionário com o objetivo de compreender as perspetivas dos alunos sobre o humor no ensino da Matemática, em resultado do trabalho que fizeram.



Dada a situação de ensino a distância, optou-se pela aplicação dos questionários e das tarefas de forma online, através do *Google Forms*. As tarefas propostas envolvem a análise de situações humorísticas. Em todas as tarefas (como a apresentada a seguir), a questão inicial procura levar os alunos a descrever a situação (focando o ambiente, os sujeitos, a ação e o choque de expectativas/final inesperado) e a apreciar o humor nela presente.



Tarefa 1: “Quadriláteros”

1. Descreve a situação apresentada na imagem, dando resposta às seguintes questões:

- Em que contexto/cenário ocorrem os acontecimentos? Quais são os elementos do desenho que nos fazem identificar esse cenário?
- Quem são as personagens e o que se sabe sobre elas?
- O que acontece na situação?
- Consideras a situação engraçada?

2. Por que razão o triângulo considera que pode entrar na festa?

3. Concordas com o triângulo? Porquê?

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com quatro categorias que emergem das questões formuladas e da literatura: motivação dos alunos; gosto pelo humor; comunicação escrita e aprendizagem matemática.

Em particular, a comunicação escrita é analisada em três aspetos:

- i) compreensão do humor;
- ii) uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos;
- iii) organização e clareza do texto, de acordo com os aspetos focados na revisão da literatura.

3. Resultados e Conclusões

O estudo revela que as tarefas baseadas em humor gráfico promovem o desenvolvimento da comunicação escrita em Matemática ao nível da compreensão do humor, do uso de conceitos matemáticos, vocabulário e notação específicos e da organização e clareza do texto, tal como se evidencia: “Estes acontecimentos ocorrem à porta de entrada de uma festa privada. (...) Na fila estão retângulos e o triângulo. O triângulo quer entrar na festa porque como é um triângulo retângulo acha que pode entrar. Eu acho esta situação engraçada”; “O triângulo considera que pode entrar na festa por ter um ângulo reto e ser metade de um quadrilátero, teria o mesmo direito.”; “Não [concordo com a personagem] porque o quadrilátero tem 4 lados e 4 ângulos retos, enquanto o triângulo retângulo apenas tem 3 lados e um ângulo reto”. O estudo mostra também que as tarefas baseadas em humor gráfico são bem aceites pelos alunos e contribuem para o seu desenvolvimento matemático.

4. Referências

- Canavarro, A., Oliveira, I., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da Matemática: o caso de Célia. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. M. Boavida, I. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-266). Portugal: SPEIM.
- Guerreiro, A., Tomás Ferreira, R., Menezes, L., & Marinho, M. II. (2015). Comunicação na sala de aula: A perspetiva do ensino exploratório da Matemática. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, 23(4), 279-295.
- Martin, R., & Ford, T. (2018). *The psychology of humor: An integrative approach*. London: Elsevier Academic Press.
- Menezes, L., & Ferreira, F. (2018). Humor no ensino da Matemática: Oportunidades para a aprendizagem. *Educação e Matemática*, 149/150, 53-59.
- Menezes, L., & Flores, P. (2017). O humor no ensino da Matemática pode ser coisa séria!. *Educação e Matemática*, 141, 7-12.
- Smole, K., & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problema: habilidades básicas para Matemática*. Porto Alegre: Artmed.

O perfil do estudante adulto de Língua Estrangeira II

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Maria João Gama: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria / AE de São Martinho do Porto
m.j.gama@gmail.com

Sílvia Espada: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria / Escola Secundária Afonso Lopes Vieira - Leiria
sylvia.espada@gmail.com

1. Introdução

O aluno adulto tem especificidades e necessidades próprias que devem ser tidas em conta por todos os docentes (Martins, 2013). Inicialmente, no entanto, este estudo no caso particular da Língua Estrangeira II (LEII) e na população de estudo em Gama & Espada (2021).

Trata-se de um aluno mais experiente, mais consciente de si mesmo, mais interventivo, tomando-se, desta forma, no principal agente do seu processo de aprendizagem. Torna-se importante que o docente discorde as suas estratégias de acordo com as motivações, necessidades e experiências que o estudante já possui, por forma a que este consiga obter os níveis de proficiência desejados (Cunha & Hale, 2012).

Para tal, é importante definir o perfil do estudante de LEII, as suas fragilidades e necessidades e as perspetivas que tem das características e do papel do docente, bem como do ambiente que potencia a sua aprendizagem. Revela-se, assim, fundamental questionar os alunos quanto a:

- experiências escolares anteriores e a forma como estas influenciaram os atuais (Espada, 2004; Clark & Clark, 2009);
- expectativas e motivações (Cunha & Hale, 2012);
- influências e constrangimentos relacionados com o ambiente de aprendizagem (Cunha & Hale, 2012);
- considerações sobre as características do professor enquanto facilitador das aprendizagens (Lima, 2004; Medford, s.d.).

2. Metodologia

- **Instrumentos:** Inquérito anónimo online (respostas fechadas com as seguintes opções: *concordo totalmente / concordo parcialmente / discordo totalmente / não aplicável*), aplicado ao semestre final do ano letivo 2020/2021, anterior ao período pandémico.
- **População:** Alunos estudantes de LEII dos 20 aos 45 anos da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Instituto Politécnico de Leiria).
- **Respondentes:** 111 alunos de Unidades Curriculares de LEII de Francês (17%) e de Espanhol (83%) matriculados no 1.º, 2.º e 3.º anos de Licenciatura/TSEP, onde a LEII é usada para fins específicos.

3. Análise de dados

- **experiências escolares anteriores e sua influência nos atuais**
 - 21% dos estudantes (67%) aponta para boas experiências anteriores, 45% das quais refere que estas aprendizagens influenciaram positivamente os atuais.
 - 52% considera que as suas experiências anteriores não influenciaram o percurso atual.
- **expectativas e motivações dos alunos**
 - 90% considera que o domínio da LEII é fundamental para o seu futuro e 200% reconhece que esta ocupa uma posição na paridade no seu plano curricular.
 - 78% sente-se agora mais motivado para aprender uma LEII do que quando era mais jovem.
 - 82% tem consciência de que, atualmente, é necessário ter mais autonomia e responsabilidade.
 - 83% considera que os alunos de LEII não deverão ser muito teóricos.
 - Quanto ao domínio da língua, é destacado como mais importante “ser-se compreendido” (77%) do que “falar com correção” (53%). 96% opina que, nos aulas de LEII, se deve desenvolver maioritariamente a competência oral/comunicativa. 84% reconhece que o domínio da LEII é influenciado pelo domínio da língua materna.

90% Importância para o futuro
200% Posição relevante no plano curricular
78% Valorização da prática em detrimento da teoria
96% Prevalência da competência oral/comunicativa

Fonte: 1.º Inquérito às motivações dos estudantes quanto à LEII

• influências e constrangimentos sentidos pelos alunos

- 51% considera que não aprende tão rapidamente como antigamente, aspeto já referido por Bostun (1978); López (s.d.).
- 84% sente-se desorientado/inibido quando não conhece o grupo onde está inserido ou quando é incluído aleatoriamente num grupo de trabalho que não conhece (73%) ou ainda quando se apresenta de que existe outro colega com nível de língua superior ao seu (76%).

- 75% sente-se inibido perante atividades de simulação de papéis e fóruns quando é solicitada uma interação oral sem preparação prévia.
- 68% sente-se desmotivado ao partilhar ideias e opiniões com a turma.
- 45% sente-se desorientado nos sessões online nas diversas plataformas de comunicação.
- 77% demonstra quando sente que não está a acompanhar as atividades ou seja que não está a estudar.
- 75% reconhece sentir-se desacompanhado quando não é explicado o objetivo das tarefas, 70% quando o professor aponta a teoria e pede para a consolidar autonomamente, quando é possível para produzir sem ter em conta exemplos ou exemplos (77%), quando não há o devido feedback rápido de atividades realizadas (59%) ou quando o docente parece ignorar as suas dúvidas ou questões (42%).
- 55% infere-se quando é corrigido perante os colegas, 50% quando se discute no quadro, 48% quando tem de repetir novamente alguns conteúdos e 47% quando lhe é solicitado que leia em voz alta.
- **considerações sobre as características do professor de LEII:**
 - 48% afirma ser fundamental sentir confiança no professor, 100% aponta a clareza como característica importante e 98% refere que este deve conhecer as características dos seus alunos.
 - Considera que o professor deve ser o transmissor de informação correta (96%), o guia da aprendizagem do aluno (94%) e fonte de reforços positivos (92%).
 - 64% refere sentir-se bem quando é corrigido.
 - 64% aprecia quando o professor circula pela sala para corrigir exercícios ou para apoiar.

4. Resultados e discussão

Verifica-se que o aluno adulto de LEII é mais experiente, tendo uma maior consciência da sua aprendizagem, das suas necessidades e do seu papel enquanto aprendiz. Ativo, autônomo, mais impetioso à LEII do que quando era mais jovem, ativado, pelo, mais motivado. Tem a perceção de que está efetivamente a evoluir ou a seguir no seu processo de aprendizagem. Está, por isso, consciente da necessidade de ser mais responsável e autónomo.

Por ser aprendiz de uma LEII para fins específicos, atribui mais importância à compreensão/expressão oral do que à correção de discursos, daí deduzir que a LEII deve centrar-se mais no desenvolvimento destas competências, considerando que os alunos não devem ser muito teóricos.

Não regista de algumas influências, nomeadamente quando a correção é feita na presença dos pares, ainda que reconheça a importância da correção do erro por parte do professor (88%).

Pelos resultados a parados, deduzindo-se que este tipo de estudante valoriza um docente que vai ao encontro das suas características e necessidades. O aluno adulto aprecia a resposta pelas suas escolhas na constituição do grupo de trabalho, a clareza e a exemplificação, por parte do professor, dos conteúdos e atividades a realizar. Apesar de ser mais autónomo agora, continua a valorizar o apoio, o incentivo e o diálogo por parte do docente.

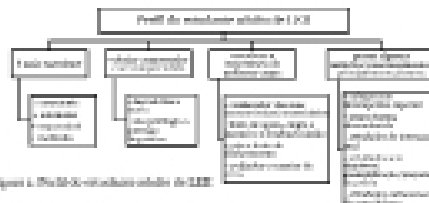


Figura 1. Perfil do estudante adulto de LEII

5. Referências

Bostun, A. (1978). Aprendizagem das línguas estrangeiras. In: D. B. B. (Org.) (Ed.), *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

Clark, R. (2009). *Ensino de línguas estrangeiras*. Lisboa: CIEP.

U.DREAM: sonhos de liderança comunitária em estudantes de Ensino Superior

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Ana Mouta · Universidade de Salamanca · anamouta@udf@gmail.com

Diogo Cruz · U.DREAM Portugal · diogo.cruz@udream.pt

1. Introdução

Este poster irá contar um projeto de educação não-formal integrado das Academias Galileianas do Condado, que, em cada programa formativo, junta mais de 100 estudantes de Ensino Superior (ES) nas cidades de Aveiro, Braga, Lisboa e Porto. Os seus objetivos, estruturação e metodologia de avaliação de impacto são sumariamente apresentados. A U.DREAM (UD) é, pois, um projeto social de educação, que tem como missão promover o desenvolvimento do competências de liderança comunitária junto do estudantes do Ensino Superior capacitando-os para o impacto social, através de um programa que se foca no desenvolvimento de competências pessoais e no envolvimento na comunidade. O elemento desta missão é particularmente relevante para Portugal dada a sua perfil particular: sociedade civil fragmentada (poucas organizações representativas); empresas do setor social com poucas estruturas tecnológicas, recursos financeiros e pessoal subqualificado; baixa taxa de voluntariado nacional (1,2% para a taxa média da UE de 14,3%); baixa participação cívica (1,7% em 2016 países); alta taxa de abstenção (61,97% de abstenção nas eleições Presidenciais 2011). Os estudantes de Ensino Superior fazem exceções para esta missão devido ao seu estado de desenvolvimento, na medida em que aliam a perspectiva temporal de futuro da tarefa de desenvolvimento não-social pré-adolescente, com comportamentos anteriores de exploração de identidade ditos lugar a compromissos mais identificáveis nesta transição para a idade adulta.

2. Metodologia

2.1. Participantes

O Programa tem a capacidade de captar estudantes do Ensino Superior de áreas diversas: SITAM (das Artes, Humanísticas, Ciências Sociais, Biológicas e Tecnológicas) e não apenas estudantes do área social, o que contrasta positivamente a tendência europeia, em 2020, que nos mostra a prevalência de estudantes das Ciências Sociais, nomeadamente da área de Educação, na procura e participação em atividades de Aprendizagem-Serviço/Voluntariado no Ensino Superior (Cayula, A., Amadorizabalza, P., & Ballesteros, C., 2020). Este dado tem relevância ao mostrar-nos o potencial do Programa no apoio ao envolvimento de líderes comunitários com uma multiplicidade de conhecimentos, sensibilidades e competências base, contribuindo positivamente para a abrangência e capacidade de resposta a uma maior diversidade de tendências/problemas sociais. O Programa tem ainda a virtualidade de acrescentar um sentido de missão à formação inicial dos estudantes, contribuindo para a redução das taxas de abandono no ES em Portugal e para a manutenção dos investimentos destes estudantes no curso atual, pela atribuição de um maior significado que lhes passa a ser dado. Repara-se que no estado atual mostra que não se iniciam as tarefas na dimensão do desenvolvimento psicológico ao nível subvertidas no tema do potencial abandono, bem à frente daquelas que se traduzem em apoio material académico e financeiro (Ferreira, F. & Fernandes, P., 2019).

2.2. Objetivos Gerais do Programa

Como objetivos gerais de longo prazo o Programa U.DREAM visa (1) estimular a orientação para o impacto social, levando à criação de projetos sociais significativos; (2) fomentar o voluntariado consciente, estimando experiências de voluntariado duradouras e perfis inspiradores que estimulam outros a fazer o mesmo; (3) diminuir a vulnerabilidade em saúde mental, aumentando os níveis de satisfação global ao cuidar das relações pessoais e ao impactar na comunidade de pertença; (4) desenvolver competências vocacionais e a profissionalidade, tendo estudantes mais envolvidos com o seu percurso académico e capazes de usar competências transversais para lidar com desafios de futuro, cuidando de si e do impacto da sua ação profissional.

2.3. Estrutura do Programa e Métodos de Avaliação de Impacto

A metodologia U.DREAM desenvolve-se ao longo do um programa formativo de 18 meses que envolve 3 tipos de intervenção, balanceando oportunamente os momentos de exploração interna/reflexão-ação: 1) 30 sessões de formação – nos temas de «eu» (identidade), «eu com os outros» (vinculação e modelos de relação com a diferença) e «eu na comunidade» (participação social, envolvimento e liderança com a crítica) – e 2) experiências sociais em instituições diversas (e.g., lares de jovens e de idosos, EMFI, hospitais, ambiente domiciliário com cuidadores informais). O conteúdo programático tem como expectativas outputs «sentir, inspirar e servir», que se ligam aos conteúdos e processos de medição de impacto de regulars model:

- 1) Sentir (eu) – materializável na capacidade de se projetar no presente e no futuro, com base em valores, interesses, competências e talentos que sejam reforçados e levam a um maior bem-estar pessoal e a investimentos mais criativos e/ou em diferentes áreas de vida – medida de impacto feita através do Study on Social and Emotional Skills da OCDE, via Academias Galileianas do Condado (Fundação Calisto Tanzi Galileianas).
- 2) Inspirar (eu com os outros) – materializável na aquisição de relações significativas e na capacidade de mobilização para o futuro através do trabalho em rede – teste por base outputs, gratidão e responsabilização –, assim aumentando a potencial de modificação de comportamentos de participação e envolvimento social – medida feita através de questionários, grupos focais, entrevistas e observação naturalista.
- 3) Servir (eu na comunidade) – materializável na consolidação de um perfil de «líder comunitário» – com propósito, amor consciente e empreendedor –, capaz não só de participar, mas de continuar a gerar sinergias que se traduzem em um novo agente atorizador local – medida feita via observação naturalista numa task performance e estudos de caso.

Como produto do celebrar da formação, os participantes desenvolvem projetos que permitem a criação aliada das suas investidas para além do Programa, no mesmo tempo que permitem avaliar o grau de evolução de cada estudante em termos de liderança comunitária (Muller, M., 2019; Ballesteros, 2020). Todos os projetos cumprem os seguintes critérios: 1) sustentabilidade – pertencem ao ambiente em que o/a jovem se insere; 2) estabilidade – representam uma problemática crítica no momento presente e com maior exposição potencial, enquanto fragilidade, no futuro; 3) contemporalidade – dão resposta a orientações, estratégias e políticas nacionais e transnacionais que não se limitam às fronteiras imediatamente conhecidas pelo/a jovem; 4) pertinência – traduzem-se em efeitos imediatos na qualidade de vida daqueles a quem as experiências sociais se destinam, reforçando a motivação do/a estudante para o impacto.

3. Referências

- Cayula, A., Amadorizabalza, P., & Ballesteros, C. (2020). Research Report A review of Service Learning in European Higher Education. European Observatory of Service Learning in Higher Education, <https://www.eslforum.org/>.
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2019). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção – o olhar de estudantes. *Revista Educativa, Sociedade & Cultura*, 41, 177-197.
- Muller, M. (2019). Community psychology and the crisis of care. *Journal of Community Psychology*, 48(1), 104-120.
- Muller, M. (2020). The Role of Community Leadership in the Development of Students' Autonomy. *EPFL Working Paper Series*, 2020-01. <https://www.epfl.ch/>.

Protocolo de Educação pelas Emoções – Pós Pandemia

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Sílvia Margarita Neves Pereira - Universidade de Salamanca - perneirosilvia@hotmail.com

Ricardo Filipe da Silva Ferreira - Universidade de Leiria - ricardo.silva@uileiria.pt

Patrícia Ferreira Fíndias - Universidade de Salamanca - perneirosilvia@hotmail.com

1. Introdução

A pandemia de COVID-19, causada por um vírus (SARS-CoV-2) - doença Respiratória Aguda Nova identificada inicialmente, trouxe à tona as questões de saúde pública, bem como as práticas educativas, sendo necessário avaliar o impacto da crise na dinâmica e funcionamento das escolas e o momento mais adequado para voltar às aulas em condições de segurança e saúde pública. A 1.ª sessão do Conselho de Estado, realizada em 25 de março de 2020, marcou o início da transição da educação presencial para o ensino remoto. Este processo foi acompanhado por medidas de proteção e prevenção de doenças, sendo necessário avaliar o impacto da pandemia na saúde física e mental dos alunos e dos professores. Este trabalho pretende analisar o impacto da pandemia na educação presencial e no ensino remoto, bem como avaliar a possibilidade de voltar às aulas presenciais e o momento mais adequado para o retorno às aulas presenciais.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Foi realizada uma pesquisa descritiva de natureza exploratória com uma amostra não probabilística participativa com 100 participantes (50 professores e 50 alunos) de uma escola secundária localizada na cidade de Leiria, Portugal. Os participantes foram selecionados através de uma lista de e-mails fornecida pelo diretor da escola. Os participantes foram selecionados através de uma lista de e-mails fornecida pelo diretor da escola. Os participantes foram selecionados através de uma lista de e-mails fornecida pelo diretor da escola.

2.2. Instrumentos

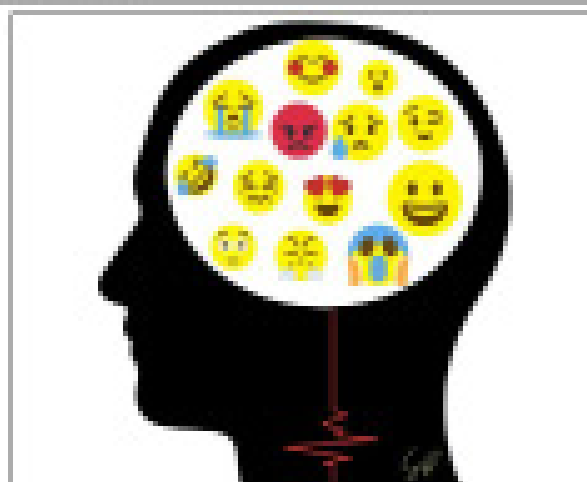
Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: um questionário sobre o conhecimento da pandemia de COVID-19 e um questionário sobre a percepção da pandemia de COVID-19.

2.3. Procedimento

O estudo foi realizado em duas fases. Na primeira fase, foram realizados questionários sobre o conhecimento da pandemia de COVID-19 e a percepção da pandemia de COVID-19. Na segunda fase, foram realizados questionários sobre o conhecimento da pandemia de COVID-19 e a percepção da pandemia de COVID-19. Os dados foram analisados através de estatísticas descritivas e inferenciais.

2.4. Análise de dados

Os dados foram analisados através de estatísticas descritivas e inferenciais. Foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais para analisar os dados.



3. Resultados e discussão

O presente estudo pretende avaliar o conhecimento que os alunos têm sobre a COVID-19 e a percepção da mesma. Os dados foram analisados através de estatísticas descritivas e inferenciais.

Os resultados mostram que os alunos têm um conhecimento limitado sobre a COVID-19 e uma percepção negativa da mesma.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Os resultados também mostram que os alunos têm uma percepção negativa da COVID-19.

Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro em contexto de ABP

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Susana Devessa - Colégio da Imaculada Conceição e Instituto Superior de Engenharia de Coimbra
susana_devessa@hotmail.com

1. Introdução

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) consiste num método de ensino-aprendizagem fortemente assente na investigação e que envolve os alunos na construção coletiva do conhecimento, proporcionando a realização de projetos significativos e desenvolvimento de produtos de "mundo real" (Savery, 2003).

Na ABP os alunos são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, e aprendem fazendo, em cooperação com os colegas (Oliveira, 2018). O professor não é o transmissor do saber, mas sim um orientador e parceiro do aluno na descoberta do conhecimento (Auler, 2017).

Os artefactos são os itens criados ao longo do desenvolvimento de um projeto, representam possíveis soluções, os aspetos da resolução do problema. O termo artefacto é usado para enfatizar que o produto final de um projeto pode ser tão variado como um relatório escrito, uma apresentação, um portfólio, um podcast, uma página web, etc. (Larmer, 2016).

Neste caso particular, os 36 alunos de duas turmas do 7.º ano de escolaridade foram desafiados, na disciplina de Física-Química, a desenvolver um jogo de tabuleiro no âmbito do estudo da "Constituição do Mundo Material", subtema integrado no tema organizador "Terra em Transformação", de acordo com as orientações curriculares para as Ciências Físicas e Naturais do 3.º Ciclo (MIE, 2011).

Este documento relata, de forma breve, esta experiência educativa.

2. Objetivos

- Adquirir as competências e conhecimentos relativos ao subtema "Constituição do Mundo Material";
- Descrever técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informação;
- Promover a autonomia e a capacidade de organização do trabalho;
- Desenvolver a criatividade;
- Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral.

Com a implementação deste projeto pretendia-se ainda diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas, dado o carácter motivador que é atribuído à descoberta de estratégias em sala de aula.

3. Metodologia

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto foi facultado aos alunos um guião com instruções, que incluía a identificação do tema a ser abordado, o produto final desejado, o número de alunos por grupo, as aulas destinadas ao desenvolvimento e apresentação do projeto, assim como os critérios de avaliação do mesmo.

Os critérios de avaliação adotados foram os seguintes:

- Comportamento durante o desenvolvimento do projeto - 15%
- Correção científica - 40%
- Criatividade - 25%
- Apresentação gráfica - 10%
- Apresentação oral - 10%

O projeto foi desenvolvido na Biblioteca Escolar, ao longo de cinco aulas de 45 minutos, em grupos de trabalho de três elementos. Durante essas aulas os alunos pesquisaram sobre os assuntos em estudo e construíram os respectivos jogos.

Para a apresentação do trabalho desenvolvido, foi sugerido que cada grupo apresentasse as regras do jogo e fizesse uma demonstração do mesmo.

Finalizada a apresentação "oficial" dos trabalhos, os alunos tiveram oportunidade de jogar.

4. Resultados e discussão

Na Figura 1 apresentam-se imagens de cinco dos jogos criados no âmbito deste projeto.



Figura 1 – Jogos de tabuleiro desenvolvidos por alunos do 7.º ano de escolaridade.

Para além da avaliação do produto final, já descrita na secção anterior, o primeiro teste do segundo período integrou um grupo de perguntas respeitantes aos conteúdos estudados no âmbito deste subtema.

Este teste era composto por 70 perguntas relativas a conteúdos leccionados de forma mais tradicional (exposição com recurso a meios audiovisuais, atividade experimental e resolução de exercícios) e as pontas respeitantes a conteúdos leccionados com recurso à ABP, como se mostra na Figura 2(a).

A análise da Figura 2(b) permite concluir que a aprendizagem com recurso à ABP conduziu a resultados ligeiramente melhores.

Esta breve análise pretende apenas refletir sobre a validade do projeto, ou seja, foi possível desenvolver competências que os métodos convencionais não permitem, sem, no entanto, comprometer a aprendizagem dos conteúdos.

Reconhece-se ainda que o tempo investido foi significativo, no entanto, as dificuldades já identificadas, acresce a entusiasmo dos alunos quando do desenvolvimento do projeto e o senso de alegria e orgulho quando diante o divertimento dos colegas enquanto jogavam um jogo de sua autoria.

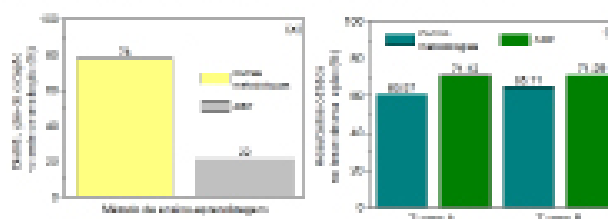


Figura 2 – Teste de avaliação: testes metodologias versus ABP.

5. Referências

- Auler, L.C.P., dos Santos, G.F., Curitiba, S.R. (2017). O papel do professor e os desafios no contexto da educação. *Instituto Avisa Lá*, 14(4).
- Larmer, J., Mergendoller, J.R. (2016). Seven essential for project-based learning. *Educational Leadership*, 68(2), 34-37.
- ME (2011). Orientações Curriculares, Ciências Físicas e Naturais do 3.º Ciclo, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, M.A.S., Melo, J.A.M. (2018). Políticas Educativas: aprendizagens baseadas em projetos, pesquisa e inovação responsável na educação. *Enfite e-Curriculum*, 6(2), 144-160.
- Savery, R. R. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Impact of E-Learning in English classes in Higher Education

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Paula Rama da Silva - Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril - psilva@eshte.pt

1. Introduction

During the Covid-19 lockdown, online teaching had a tremendous development. All the stakeholders had numerous questions and pending issues while being faced with challenges which had to be dealt within a limited time frame.

Higher education, namely the tourism area, was suddenly confronted with need of teaching practical curricular units (CU) and foreign languages by means of online strategies and platforms. Attending virtual lectures became a challenging activity for both lecturers and students, active participation and engagement became the ultimate goal of most institutions.

This study intends to analyse the response of students to their first online teaching/ learning experience by having their feedback on the pros and cons as well as the challenges faced during the first lockdown (March to June 2020) as far as the learning of English as Foreign Language (EFL) is concerned. The study gives valuable insight on students' experiences while simultaneously providing useful data on how teachers should proceed and what materials, tools and procedures were (or not) well received by students. The study has also allowed the analysis of the several strategies used during online synchronous classes thus presenting stakeholders with significant information on what to use thereafter.

2. Methodology

1. Participants

This case study included 86 students from the second and third years of the BA in Leisure Management and Tourism Entertainment (GLAT) from Estoril Higher Institute of Tourism and Hotel Studies (ESHTT).

86 students: 56 female 30 male
39 students from the second year
47 students from the third year

2.2. Instruments

A quantitative research approach was used by means of a survey with closed-ended questions.

A follow up qualitative approach was followed with in depth, open ended interviews to better understand the needs, fears, likes and dislikes of students regarding online learning.

2.3. Procedures

The survey was conducted online to all second- and third-year students of GLAT. Students responded throughout the months of May and June, at the end of the second semester, which corresponded to the first lockdown in the country.

After the analysis of the survey, interviews were completed with 43 of the 86 survey respondents from both academic years. Interviews were then analysed and data was compared.

2.4. Data Analysis

Would you rather have classes online or in-person?

View Details

Online 48
In person 58



What are the advantages of online learning?

View Details

Working at your own pace 45
Spending more time with family 21
Spending less money 20
Learning flexibility 11
None 5



What were the activities you liked the most in class?

View Details

Reading 11
Listening 10
Discussions/Debate 70
Watching activities 27
Games 24



4. Findings and Discussion

The pandemic has pushed teachers around the world to reinvent themselves and has changed the language industry worldwide. This study has proven that although learning online is not as accepted by students as in-person learning environment, it can be effective and equally successful if some criteria are met.

The study has allowed us to reach the following conclusions:

There is a significant difference in the learning outcome of students who have worked face to face with the teacher previously. The first physical and in person contact privileges and stimulates a more personal online environment.

Classes up to 20 students have allowed more interaction and students acknowledge that the impact is lower.

Using tangible material such as handouts, objects that surround them or a textbook, has helped students to focus and keep a register of what is done. Technological tools such as Moodle have also been valued by students as an advantage.

The activities that students valued the most were discussions, oral tasks and vocabulary expansion activities. According to the study, this is a reflex of this new need felt by students of sharing and speaking about their personal situation during lockdown.

Time and money are considered by students to be key factors when explaining advantages of online learning versus in-person.

The study has also shown the impact of the class schedule in an online learning environment. Although the attendance levels were extremely high (92%), students that had classes very early in the morning found that negative during lockdown. This results from a change in families' lifestyle which affects students.

Face-to face classes are students' favourite. However, after the first lockdown students have acknowledged the relevance of online learning and its potential. The fast adaptation of English Language teachers to the online synchronous system has allowed students a smooth and effective transition which kept students practising the language weekly. Making classes livelier, more interactive and dynamic is essential for the system to work. With all its faults, the online system has been used on an unprecedented scale and is likely to persist.

5. References

- Al-Saedi, N. (2015). "Importance of English language in the development of tourism management." In *Academic Journal of Accounting and Economics Researches*. World of Researches Publication. Vol. 4. 33-45.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blake, R. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31. 19 - 35. 10.1017/S026719051100002X

Atividades Interativas no Ensino Aprendizagem da Biologia, durante a pandemia de COVID-19: percepções dos alunos

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2021

Lídia Serra - Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua; Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa; ldajpserra@gmail.com

1. Introdução

O período COVID-19 que se vivencia nas escolas impôs a contextualização da problemática subjacente à implementação de modelos de ensino online em estruturas e ambientes não configurados de tal para tal. Kaffenberger (2001, p. 4) afirma que desde 1913 os modelos de aprendizagem foram resultado do confronto com base num modelo material que descrevem. A utilização de metodologias ativas como forma de assegurar melhores aprendizagens, também no ensino online, representa uma opção pedagógico-didática a reaver dado que na construção do conhecimento estão implicados processos cognitivos e afetivo-motivacionais. Em relação ao ensino da Biologia, Omasaga (2008) e Adeyemi e Awolere (2016) referem-se para a eficácia do uso de estratégias de aprendizagem generativa que têm por base o princípio de que ambientes de aprendizagem em que os alunos são intervenientes ativos, estimulam o pensamento e podem promover a aprendizagem.

Seis atividades interativas, no ensino aprendizagem da Biologia, foram aplicadas a alunos de 10^o ano de escolaridade, que pretendendo «utilizar aprendizagens profundas, proporcionar um trabalho assente em seis competências globais: o caráter, a cidadania, a colaboração, a comunicação, a criatividade e a criticidade» (Fátima et al., 2019, p. 100). Estes 6C afirmam-se como o construto que sustentou as práticas implementadas a par das orientações planeadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tendo por base a questão de investigação «Os alunos mostram-se motivados em relação a atividades interativas de ensino aprendizagem da Biologia?», foi objetivo deste estudo avaliar a perceção dos alunos em relação à própria aprendizagem, presencialmente e online, quando confrontada com estratégias de ensino-aprendizagem generativas, colaborativas e mediadas.

2. Metodologia

2.1. Participantes

No decurso do ano letivo de 2020/21, 43 alunos de duas turmas do Curso de Ciências e Tecnologias do Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua, na disciplina de Biologia e Geologia, foram alvo deste estudo.

2.2. Instrumentos

As atividades interativas foram construídas com recurso à ferramenta Thingiverse, que permite criar spots de interatividade sobre imagens na forma de roteiros de aprendizagem em aberturas do tipo *Just design*. A escrita da comunicação foi promovida com recurso ao Padlet. Estes recursos digitais permitiram trabalhar um ensino aprendizagem do tipo *X-Distance Learning* e viaram o desenvolvimento, nos alunos, das competências de trabalhar autónoma e colaborativamente, de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação e criticidade a par da aquisição de conteúdos disciplinares específicos (tabela 1).

Foi construído um questionário com recurso a forms.gle para conhecer as perceções dos alunos em relação ao ensino aprendizagem. De aplicação anónima, o questionário integrou 2 questões com 14 itens e cuja resposta se avaliava numa escala de Likert, com 5 níveis (1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- indiferente; 4- concordo parcialmente; 5- concordo totalmente).

2.3. Procedimento

As três atividades interativas realizadas em regime presencial foram implementadas em trabalho de grupo, tendo os alunos usado os próprios computadores. Nas atividades realizadas à distância, os alunos, organizados em grupos de 4 ou 5 elementos, trabalharam em salas virtuais paralelas. O professor, assumeu uma atitude de mediador, acompanhando e orientando os alunos. O questionário para análise da perceção dos alunos foi aplicado online.

2.4. Análise de dados

No tratamento dos dados procedentes da aplicação do questionário foram consideradas quatro eixos de análise: (I) perceção em relação à compreensão dos conteúdos; (II) perceção sobre o desenvolvimento das capacidades; (III) perceção da atitude do aluno; (IV) perceção sobre a atividade interativa. Para cada item do questionário foram consideradas as médias das respostas dos alunos em relação às atividades realizadas presencialmente e no ensino à distância.

Atividade Interativa	Características da atividade de ensino e aprendizagem	QR Code
1. Interatividade	Ensino presencial, Interativo	
2. Utilização de atores virtuais animados	Ensino presencial, Interativo-animado	
3. Transparências planas	Ensino presencial, Interativo	
4. Livro	Ensino à distância, Interativo	
5. Ferramentas digitais	Ensino à distância, Interativo	
6. Apresentação literária em vídeo animado	Ensino à distância, Interativo, Aprendizagem com Imagem Mista	

Tabela 1. Caracterização das atividades de ensino aprendizagem

3. Resultados e discussão

A análise dos resultados das respostas dos alunos nos questionários, apresentadas no gráfico 1, permitiu constatar que ao nível das atitudes, os alunos, proporcionaram uma elevada motivação para a realização de atividades interativas, elevada atenção e concentração, reportando-se registos de resposta entre 4,0 e 4,6 (na escala de Likert). Os alunos têm também a perceção de que fazem aprendizagens bem-sucedidas (com valores médios de resposta de 4,7 e 4,9, respetivamente, para as atitudes presencial e online) e de um bom desenvolvimento de capacidades quando realizam atividades interativas. Esta perceção reporta, no ensino presencial, às capacidades de trabalhar colaborativamente com registo de 4,6 na escala de Likert, de resolução de problemas e de pesquisa com 4,4, de comunicação escrita e oral com 4,3, e 4,2. No ensino online, a perceção de desenvolvimento destas capacidades é ligeiramente inferior, em scores de 0,1 a 0,2 pontos na escala de Likert. A perceção em relação ao desenvolvimento do espírito crítico, teve por se tratar de uma competência de nível superior, apresenta resultados ligeiramente inferiores – 4,1 no ensino presencial e 3,9 da escala de Likert no ensino online. O grau de apoio pelos alunos em relação às atividades, logo indutores de elevadas influências motivacionais, poderá explicar os desempenhos proporcionados ao nível das atitudes, dos conhecimentos e das capacidades.

Conclui-se que a reatividade dos alunos em relação a atividades interativas de ensino aprendizagem da Biologia é bastante elevada, sendo percecionadas como facilitadoras das aprendizagens e como promotoras de desenvolvimento de capacidades diversas, quer no ensino presencial, quer no ensino online.



Gráfico 1. Perceção dos alunos sobre as atividades interativas de Biologia

4. Referências

ADJEYI, A. A.; AWOLERE, O. A. (2016). The Effectiveness of Interactive Learning Methods in Biology: A Study of the Use of Interactive Learning Methods in Biology. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10.

ADJEYI, A. A.; AWOLERE, O. A. (2016). The Effectiveness of Interactive Learning Methods in Biology: A Study of the Use of Interactive Learning Methods in Biology. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10.

ADJEYI, A. A.; AWOLERE, O. A. (2016). The Effectiveness of Interactive Learning Methods in Biology: A Study of the Use of Interactive Learning Methods in Biology. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10.

ADJEYI, A. A.; AWOLERE, O. A. (2016). The Effectiveness of Interactive Learning Methods in Biology: A Study of the Use of Interactive Learning Methods in Biology. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10.

ADJEYI, A. A.; AWOLERE, O. A. (2016). The Effectiveness of Interactive Learning Methods in Biology: A Study of the Use of Interactive Learning Methods in Biology. *Journal of Pedagogical Research*, 1(1), 1-10.

Jogo educativo para o desenvolvimento sustentável no parque da cidade – projeto EduPARK

Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2021

Rita Rodrigues · Universidade de Aveiro · anarita.mrodrigues@ua.pt

Lúcia Pombo · Universidade de Aveiro · lpombo@ua.pt

Teresa Neto · Universidade de Aveiro · teresaneto@ua.pt

1. Introdução

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) constitui-se num grande desafio para o ensino, pressupondo abordagens flexíveis do currículo e centradas na interdisciplinaridade (UNESCO, 2018). A presente investigação integra-se no Projeto EduPARK e surge ao aliar a necessidade de conservar a natureza com a tendência crescente da utilização de dispositivos móveis por parte dos jovens. O projeto desenvolveu a app EduPARK que promove uma experiência de aprendizagem interdisciplinar, ativa e contextualizada através de estratégias de ensino inovadoras que combinam *mobile learning*, *game-based learning* (GBL) e realidade aumentada (RA) com base em princípios de geocaching num ambiente de aprendizagem *outdoor*, o Parque Infante D. Pedro, em Aveiro (Pombo & Marques, 2020). A app EduPARK, constituída por questões de escolha múltipla articuladas com recursos multimédia (RA, vídeos e imagens), foi concebida para ser jogada de forma intuitiva e autónoma, individualmente ou em grupo. A investigação que se apresenta tem como finalidade desenvolver (produzir, implementar e avaliar) um guião educativo integrado na app EduPARK que aborda o tema 'Conservação da Natureza' de forma interdisciplinar. O objetivo do estudo é perceber o seu contributo na motivação e na construção de aprendizagens, para além de avaliar o seu impacto na intenção de mudança de atitudes dos alunos ao nível da conservação da natureza.

2. Metodologia

A investigação segue a metodologia de um estudo de caso, de natureza qualitativa, assente no paradigma socio-crítico (Coutinho, 2019).

2.1. Participantes

Esta investigação conta com o envolvimento de alunos do 3.º ao 8.º anos de escolaridade em contexto formal *outdoor* e não formal de aprendizagem que frequentam escolas da região de Aveiro e centros de atividades de tempos livres (ATL) ou Centros de Estudo.

2.2. Instrumentos e análise de dados

No processo de recolha e análise de dados, este estudo recorre à triangulação de vários instrumentos representados na tabela 1.

Tab. 1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Técnicas de recolha	Instrumentos	Técnicas de análise
Observação	Gravata de observação	
Inquérito	Focus group Questionário (pre e pós-atividade)	Análise de conteúdo Análise estatística
Recolha documental	Temas app EduPARK	

2.3. Procedimento

Os dados são recolhidos nas atividades no Parque antes (com o preenchimento do pré-questionário), durante (através da gralha de observação) e após (com o preenchimento do pós-questionário e com a participação num *focus group*).

3. Guião Educativo Interdisciplinar Integrado na app EduPARK

O guião educativo é o suporte do jogo integrado na app EduPARK e é constituído por 30 questões e 13 recursos multimédia. Os resultados do jogo dos alunos ficam registados na app EduPARK, um dos instrumentos de recolha de dados. Tendo como perspetiva uma abordagem de ensino e aprendizagem orientada para competências na área da EDS e reflexão sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) representada na figura 1 os ODS a alcançar com as atividades EduPARK.



Fig. 1. ODS a alcançar (Crespo, 2018)

A título de exemplo, a questão que se apresenta na figura 2 pretende alcançar os ODS 8, 11 e 15 e tem como objetivos: i) valorizar a importância das abelhas na manutenção dos ecossistemas; ii) sensibilizar para a importância da proteção da biodiversidade animal e vegetal.



Fig. 2. Questão 10 do guião com exemplo de *feedback* de resposta errada

De forma a tornar o guião mais atrativo associaram-se recursos multimédia às questões. Para a questão 10 desenvolveu-se uma animação que sensibiliza para a importância das abelhas na manutenção dos ecossistemas e para relevância da proteção animal e vegetal. No QR code apresentado na figura 3 pode-se observar essa animação. A integração de recursos multimédia dinâmicos tornam a aprendizagem mais apelativa para os jovens favorecendo um ambiente de aprendizagem ativo e contextualizado (Chen, 2020).



Fig. 3. QR code com animação da questão 10

4. Resultados e discussão



Fig. 4. Visualização gráfica dos principais resultados esperados.

5. Referências

Chen, C. H. (2020). Impact of sequential video and a digital game on students' science learning skills. *Journal of Pedagogical Research and Practice*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.30607/jrpp.v2i1.48>

Coutinho, C. (2019). *As Práticas Investigativas em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Faculdade de Ciências do Porto (FCUP).

Ferreira, E. & Marques, V.M. (2020). *Um potencial educativo: Vídeos de Realidade Aumentada*. In: *Atas do 1.º Encontro Nacional de Realidade Aumentada (ENRA) 2020*, organizado pelo Centro de Investigação em Realidade Aumentada e Vídeos (CIVAR) da Universidade de Aveiro, pp. 1-14. <https://www.cinvest.ua.pt/1446652020/>

Neto, T., Pombo, L. & Rodrigues, R. (2020). *Desenvolvimento Sustentável em Educação*. Instituto Politécnico de Leiria, 101-109.

**Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto Politécnico de Leiria

2021