

Livro de Atas/Proceedings

Artigos/Articles
Relatos/Reports
Pósteres/Posters

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

INTERNATIONAL CONFERENCE

Research, Practices and Contexts in Education

Vol. XII

Isabel Simões Dias
Hélia Gonçalves Pinto
Maria Odília Abreu
Dina Alves
Pedro Morouço
Ana Margarida Neves
Orgs.



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

TÍTULO / TITLE

Conferência Internacional
*Investigação, Práticas
e Contextos em Educação (2023)*

VOLUME

12^o Volume

ORGANIZADORES / ORGANIZERS

Isabel Simões Dias* - CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-5522-3760 (orcid)
Hélia Gonçalves 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)
Dina Alves- CHSC, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-4042-5989 (orcid)
Pedro Gil Frade Morouço - ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-5956-9790 (orcid)
Ana Margarida Neves - CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-3534-0251 (orcid)

EDIÇÃO / EDITION

Polytechnic University of Leiria

PAGINAÇÃO / PAGINATION

João Pinheiro
Margarida Tavares

ISBN:

978-989-35791-2-1

ISSN:**DOI:**

<https://doi.org/10.25766/kd2v-2b46>

TIRAGEM / CIRCULATION

Anual/Yearly

—

Edição Eletrónica / Electronic Edition
Polytechnic University of Leiria
ESECS

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

The originality of the texts
presented is the sole responsibility
of their authors.

*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.

*This work is funded by national funds through FCT – Foundation for
Science and Technology, I.P., within the scope of the Scientific Employment
Stimulus – Fund Institucional CEECINST/00051/2018s

Livro de Atas/Proceedings

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

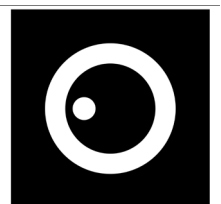
**Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação**

INTERNATIONAL CONFERENCE

**Research,
Practices and
Contexts
in Education**

Vol. XII

Isabel Simões Dias
Dina Alves
Hélia Gonçalves Pinto
Maria Odília Abreu
Pedro Gil Frade Morouço
Ana Margarida Neves
Orgs.



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

Índice / Contents

10 *Introdução / Introduction*

ARTIGOS / ARTICLES

- 14** *Sénior TV um projeto educativo na área da produção de vídeo*
Sénior TV: an educational project in the field of video production
Luís Miguel Pato; Cristóvão Margarido; Ricardo Pocinho; Patrícia Fíncias
- 23** *Educação híbrida por meio da abordagem baseada em projetos (ABP): estudo da formação continuada de professores em municípios do estado de Alagoas, Brasil*
Hybrid education through the project-based approach (PBA): a study of the in-service teacher education in municipalities in the state of Alagoas, Brazil
Thiago Eduardo Freitas Bicalho
- 32** *Conselho de Cooperação Educativa: a participação dos alunos*
Council of Educational Cooperation: student participation
Andreia Veiga
- 40** *Artes e os Afetos na Escola, ou uma outra designação para a acção do Mediador Artístico-Cultural con texto educativo*
Arts and Affections at School, or another designation for the action of the Artistic-Cultural Mediator in an educational context
Patrícia Ribeiro Martins
- 48** *Dar abrigo à dor e à perda: o papel do livro-álbum em contexto educativo*
Giving shelter to pain and loss: the role of the book-album in an educational context
Dulce Melão
- 55** *O taumatrópio enquanto concelho e proposta “plural” da literacia*
Thaumatrope as a concept and “plural” proposal of literacy
Filipa Alexandra Dos Reis Rodrigues
- 61** *La escritura digital de los adolescentes en contextos vulnerables*
The digital writing of adolescents in vulnerable contexts
Olga Fernández-Juliá; Alejandro Gómez-Camacho
- 67** *Boas práticas e desafios de um Concelho Educador, como fator estratégico do sucesso escolar. Estudo de caso da Escola Secundária Afonso Vieira Lopes*
Good practices and challenges of an Educating Municipality as a strategic factor of school success. Case study of Afonso Lopes Vieira Secondary School
Maria Celeste Pereira Frazão
- 73** *As concepções das crianças, pais e educadora sobre o Brincar como (pro)motor de Aprendizagem e Desenvolvimento*
The conceptions of children, parents, and educator about Play as a (pro)moter of Learning and Development
Carolina Martins; Luís Oliveira
- 83** *Gestão de Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores Professores nas Escolas A e B*
Local Curriculum Management: Practices and Perceptions of Teacher Managers in Schools A and B
Atália Mondlane
- 89** *Os círculos de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora no 5.º ano de escolaridade*
Reading circles and the development of reading comprehension in the 5th year of schooling
Beatriz Piedade; Maria José Gamboa

- 98** *Refletindo e investigação a prática na educação de infância: revelando as aprendizagens da criança através do desenho*
Reflecting and researching practice in early childhood education: revealing the child's learning through drawing
Carlota Henriques; Luís Oliveira
- 108** *Histórias com & pelo Corpo, Reconto e Desenvolvimento Psicomotor - um estudo de caso em crianças com necessidades específicas*
Stories with & by the Body, Retelling and Psychomotor Development – a case study in a child with specific needs
Sofia Ferreira; Maria Gamboa
- 117** *Implementação e avaliação de percurso didático no Ensino Superior*
Implementation and evaluation of didactic pathway in Higher Education
Noémia Jorge; Ema Barbosa; Bárbara Coutinho; Bárbara Pinto
- 125** *A compreensão de “textos informativos” no 2.º CEB - relato e avaliação de percurso didático*
The comprehension of “informative texts” in the 2nd CEB – report and assessment of the didactic path
Luís Reis; Noémia Jorge
- 135** *O Percurso de um Projeto Pedagógico Multidisciplinar no âmbito do Lazer e Turismo*
The Path of a Multidisciplinary Pedagogical Project within the scope of Leisure and Tourism
Gilberto Moiteiro; Maria Santos; Nelson Ferreira; Paula Cabral; Sofia Eurico
- 144** *As esferas contextuais do processo de escrita: contrastes na escrita colaborativa, no ensino básico*
The contextual spheres of the writing process: contrasts in collaborative writing in basic education
Luís Barbeiro
- 153** *A transição para a escolaridade obrigatória: a influência dos adultos e das suas estratégias nas expectativas das crianças*
The transition to compulsory schooling: the influence of adults and their strategies on children's expectations
Sónia Marques; Luís Oliveira
- 159** *A leitura extensiva de livros infantis e juvenis portugueses por estudantes chineses*
The extensive reading of Portuguese children's and young people's books by Chinese students
Cristina Nobre
- 164** *O processo de desfralde: uma experiência facilitadora da comunicação creche-famílias*
The potty-training process: a facilitating experience of daycare centre-families communication
Rita Gomes
- RELATOS / REPORTS**
- 172** *Educador Parental: Um programa inovador na ESALV*
Parental Education: An innovative program at ESALV
Patrícia Alves; Maria Frazão; Maria Santos
- 175** *Brasil e Guiné: inovação no educar que ultrapassou o mar*
Brazil and Guinea: innovation in education that went beyond the sea
Darlei Tabanela; Silvino Guerra
- 180** *Solidariedade interpares: uma experiência pedagógica no âmbito do Francês para negócios*
Peer solidarity: a pedagogical experience in the scope of French for business
Sílvia Ribeiro; Márcia Neves
- 182** *Comunicar Saberes: Um projeto que capacita a falar em público*
Communicating Knowledge: A project that empowers public speaking
Lúcia Nogueira; Alexandra Ribeiro; Helena Antunes; Luísa Gonçalves; Maria Almeida
- 185** *Green Aqua: Criação de uma garrafa de biodegradável*
Green Aqua: Creating a Biodegradable Bottle
José Pereira; Martim Couto; Rafael Madureira; Simão Trancoso; Isabel Allen; Carlos Gomes

- 188** *Videotutoriais em português com legendas em chinês: uma aprendizagem baseada em projeto com e para estudantes chineses*
Portuguese video tutorials with Chinese subtitles: project-based learning with and for Chinese students
Catarina Castro; Fausto Caels; Flávia Coelho
- 190** *Literacia Parental: Um programas inovavodor na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira*
Parental Literacy: An innovative program at Afonso Lopes Vieira Secondary School
Patrícia Alves; Maria Frazão; Maria Santos
- 192** *Creche: relato de um estudo sobre o bem-estar emocional*
Nursery: report of a study on emotional well-being
Beatriz Vicente; Isabel Dias
- 194** *Emoaction: Um projeto de promoção da Inteligência Emocional através da Educação Não-Formal*
Emoaction: A project to promote Emotional Intelligence through Non-Formal Education
Rosália Coelho; Jenny Sousa
- 196** *Assessing the pedagogic value of board games*
Ricardo Simoes
- 199** *Bye Bye PlasticDegradação/Eliminação de microplásticos*
Bye Bye Plastic Degradation/Elimination of Microplastics
Sofia Barros; Mariana Rocha; Paulo Saavedra; Manuela Assis; Suasana Rebelo; Gabriela Corrêa
- 201** *Práticas para uma Educação Inclusiva- as Comunidades de Aprendizagem e o seu contributo para o sucesso escolar de todos*
Practices for Inclusive Education - Learning Communities and their contribution to school success for all
Ana Sofia Clemente Gonçalves
- 203** *Projeto: “Educar para Rentabilizar”*
Project: “Educar para Rentabilizar”
Ana Catarina Matos; Virgílio Correia
- 206** *Projetos “O aprender não tem idade: práticas intergeracionais”*
Project “O aprender não tem idade: práticas intergeracionais”
Ana Filipa Pinto
- 208** *Projeto PETScent: Obtenção de sensores óticos a partir de garrafas PET*
PETScent Project: Obtaining optical sensors from PET bottles
Ken Lukau; Maria Inês Soares; Pedro Mendes; Sofia Moreira; Paula Figueiredo; Ana Margarida Silva; Carla Queirós
- 211** *Ensino do português língua estrangeira: articulação transversal de competências*
Teaching the Portuguese foreign language: transversal articulation of competences
Fausto Caels; Ana Vieira Barbosa; Paula Cristina Ferreira
- 214** *Produção Sustentável de Biodiesel usando Cascas Ricas em Carbonato de Cálcio*
Sustainable Biodiesel Production using Calcium Carbonate-Rich Shells
Catarina Rosário; Bernardo Leite; Constança Claro
- 217** *Projeto de Leitura em Inglês no 1.º CEB Storytelling Reading aloud from a picturebook*
English Reading Project at the 1st CEB Storytelling – Reading aloud from a picturebook
Filip Toco; Luís Mourão
- 219** *Projeto FaceHunt*
FaceHunt Project
David Coelho; João Martins; José Carvalho; Ricardo Almeida; Isabel Allen
- 221** *Corkatcher*
Catarina Almeida; Bárbara Pereira; Inês Reis; Beatriz Pereira

- 224** *O professor como facilitador em processos de cocriação de ideias*
The teacher as a facilitator in ideas co-creation processes
Ana Catarina Castro; Marta Filipe Alexandre
- 227** *“Devagar se vai ao longe”: Programa de promoção de competências sócio emocionais em contexto de sala-de-aula*
“Devagar se vai ao longe”: Program to promote socio-emotional skills in the classroom context
Ana Sofia Gonçalves; Patrícia W. Marcelino; Maria Soromenho
- 229** *Laboratório Colorido: Um percurso de aprendizagem*
Colorful Lab: A Learning Path
Carolina Fernandes; Mariana Silva; Sónia Correia
- 231** *Variação linguística e escrita colaborativa interinstitucional: relato(s) de um projeto*
Inter-institutional collaborative linguistic and writing variation: report (s) of a project
Sílvia Ribeiro; Susana Nunes
- 233** *Intercompreensão linguística e adaptação académica de estudantes hispano-falantes no ensino superior português*
Linguistic inter-comprehension and academic adaptation of Spanish-speaking students in higher education Portuguese
Esteban Cáceres Araya; Luís Barbeiro; Maria João Santos
- 235** *Repensando o português língua estrangeira numa planificação interdisciplinar*
Rethinking the Portuguese foreign language in interdisciplinary planning
Ana Vieira Barbosa; Paula Cristina Ferreira
- 238** *RICCIO CAR*
Carolina Gonçalves; Gonçalo Costa; André Castro
- 240** *A viagem de comboio: Uma experiência de abordagem exploratória*
The Train Journey: An Exploratory Approach Experience
Carolina Fernandes; Mariana Silva; Raquel Vieira
- 242** *O desenvolvimento profissional no contexto do projeto Butterfly*
Professional development in the context of the Butterfly project
Álvaro Lopes; Isabel Dias; Hélia Pinto
- 244** *Uma tarde faz-de-conta: uma experiência educativa em contexto de creche*
An afternoon of make-believe: an educational experience in a nursery context
Beatriz Morgado; Rita Leal
- 246** *Um olhar sobre a inclusão a autoperceção dos alunos com necessidades educativas especiais face aos processos inerentes à sua inclusão escolar*
A look at inclusion: the self-perception of students with special educational needs in relation to the processes inherent to their school inclusion
Ana Sofia Clemente Gonçalves
- 248** *Monitoria em língua portuguesa para estudantes de língua materna chinesa*
Tutoring in Portuguese language for Chinese Mother Tongue Students
Fausto Caels; Luís Barbeiro; Romain Gillain; Mara Tavares Lucas
- POSTERS**
- 253** *Sons Tagarelas – contributos da consciência fonológica*
Paula Cristina Ferreira
- 254** *Projecto: Id2021/011 Club De Lectura De Novela Negra De Asia Oriental Y Oriente Próximo.*
Project: Id2021/011 Black Novel Reading Club of East Asia and the Middle East
Álvaro Trigo; Elia Rodríguez; Lucía Hornedo Pérez-Aloe; Teresa Tejada
- 255** *Um Non-Fiction VR Chamado “Gisberta” - Intervir através da RV para a Empatia e Redução da Transfobia*
A Non-Fiction VR called “Gisberta“ Intervening through VR for Empathy and Reducing Transphobia
Sérgio Galvão Roxo; Leonel Brites; Marco Gomes

- 256** *Capacidades de Pensamento Crítico de alunos do 8.º ano: um estudo de caso no âmbito da Educação para a Cidadania*
Critical Thinking Skills of 8th grade students: a case study in the field of Citizenship Education
Isabel Santos; Ana Oliveira; Susana Reis
- 257** *A Mediação intrapessoal através da fotografia e videografia terapêutica enquanto ferramenta pedagógica para a convivência*
Intrapersonal Mediation through therapeutic photography and videography as a pedagogical tool for coexistence
Pedro Queirós Pinto
- 258** *O impacto das metodologias ativas na aprendizagem de crianças com necessidades específicas*
The impact of active methodologies on the learning of children with specific needs
Ana Sofia Gonçalves

Introdução

A XII 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 5 e 6 de maio de 2023, na ESECS-PL. 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 3 sessões plenárias, proferidas por investigadores internacionais, 2 painéis, 7 workshops paralelos, 21 artigos, 28 relatos e 6 posters, selecionados a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 43 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

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

Introduction

The XII International Conference on Research, Practices and Contexts in Education (IPCE), promoted by the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria (ESECS-PL), took place on the 5th and 6th of May 2023, at ESECS-PL. It aimed to provide interaction and sharing of experiences and knowledge among professionals from different areas linked to Education and with multidisciplinary interests, contributing and stimulating research and practice in Education. The program included 3 plenary sessions, given by international researchers, 2 panels, 7 parallel workshops, 21 articles, 28 reports and 6 posters, selected from an anonymous peer review process, ensured by the 43 members of the Scientific Committee.

In this document, the texts sent by the authors of the articles, reports and posters are presented. These texts integrate inter and transdisciplinary themes and focus on current issues within the scope of education, in the contexts of childhood, adolescence and adulthood and training in the workplace, among others. Organized into three sections, these proceedings include articles in the first section, reports in the second and posters in the third. These works cover topics such as learning and assessment in educational contexts; community development or reveal teaching and learning experiences in Early Childhood Education, Basic Education and Secondary Education or experiences in teacher training. Other texts are specifically included in Didactics and in the use of New Technologies in educational contexts.

We hope that these proceedings can contribute to disseminate the advances and new trends in research in Education and in the different practices and contexts of teaching and learning. We thank all those who in some way contributed and contributes to carry out and to the success of this International Conference and we hope that you feel that the time spent has been fruitful.

Organizing Committee

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
2023

Research,
Practices
and Contexts
in Education
2023

**Artigos /
Articles**

Sénior TV um projeto educativo na área da produção de vídeo

Sénior TV: an educational project in the field of video production

Luís Miguel Pato

ESECS, Politécnico de Leiria;
Universidad de Salamanca

Cristóvão Margarido

CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria

Ricardo Pocinho

CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria

Patrícia Fíncias

Universidad de Salamanca

RESUMO

Hoje é quase lugar-comum dizer-se que as tecnologias têm um papel fundamental nas nossas vidas. Neste contexto, composto por uma sociedade cada vez mais participativa neste domínio, qualquer pessoa pode produzir, criar e emitir conteúdos, incluindo as pessoas mais velhas.

A TV, enquanto meio social histórico, representa um papel fundamental junto dos mais velhos não só nos rituais diários, como também na organização de vários aspetos do quotidiano tanto em termos individuais, como em termos sociais.

É neste sentido que neste artigo se apresenta o projeto – “Sénior TV”, um estudo que se está a realizar na ESECS (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) – do Instituto Politécnico de Leiria. Nesta proposta mediática, que é baseada numa abordagem assente numa transmissão sólida de conhecimentos dos processos de produção de TV e na sua aplicação prática, em estúdio e em exteriores, pretende-se que os alunos seniores produzam, gravem, realizem e editem conteúdos televisivos.

Falamos, neste caso, da produção de dois géneros informativos (a entrevista e a reportagem) em que serão os idosos os elementos responsáveis pelos múltiplos processos de produção que compõem o processo televisivo. No fundo pretendemos com este projeto cumprir com a essência da TV – produzir narrativas, mas, neste caso, com alunos seniores.

Por fim, é intenção que o projeto culmine com um espaço no YouTube para difundir os trabalhos que, entretanto, serão produzidos.

Palavras-chave: *Televisão, Seniores, Produção, Informação televisiva.*

ABSTRACT

Today, it is almost commonplace to say that technologies play a fundamental role in our lives. In our increasingly participatory society, anyone can produce, create, and broadcast content, including older people.

TV, historically a social medium, plays a fundamental role among the elderly, not only in daily rituals, but also in the organization of various aspects of everyday life, both in individual and social terms.

It is in this sense that this article presents the project “Senior TV,” a study that is being conducted at the Higher School of Education and Social Sciences (ESECS) of the Polytechnic of Leiria. In this proposal, which is based on a solid transmission of TV production know-how and its practical application, both in studio and exterior productions, it is intended that senior students produce television content (interviews and TV reports) in all its aspects.

Finally, this project will culminate with a space on YouTube to broadcast these productions.

Keywords: *Television, seniores, production, TV information*

INTRODUÇÃO

Vivemos num momento em que a democratização tecnológica promove a persistência de uma cultura participativa em que cada um de nós está a produzir conteúdos mediáticos. Neste contexto, Mark Deuze (2012) fala-nos de vivermos num momento inédito na história da humanidade em que se é impossível sair do espetro do impacto mediático. Fazemos parte de uma ecologia híbrida em que os media são partes integrantes da experiência vivida – atualmente vivemos nos *media* e não *com* os media.

Nesta ecologia, assiste-se à persistência do pressuposto de que não só a exposição tecnológica, mas o uso de tecnologias pode promover uma maior qualidade de vida para as pessoas – um aspeto que é sublinhado no caso dos idosos (Celdrán, *et. al.*, 2019). No entanto, considera-se que as gerações mais velhas têm sido conseqüentemente esquecidas, sendo percecionadas como sendo passivas relativamente às inovações tecnológicas (Ferreira, *et. al.*, 2017; Waycott, *et. al.*, 2013; Rogers, 1995). Porém, o acesso à possibilidade da produção de vídeo – uma realidade cada vez mais intergeracional – tem sido apresentado como um indicador de melhoria de vida destas gerações (Slodkowski, *et. al.*, 2022; *ibid.*, 2013). Aliás, em termos genéricos, a inclusão digital destas faixas etárias apresenta-se como sendo uma preocupação dos poderes numa sociedade que está cada vez mais digitalizada (Reuter, *et. al.*, 2021).

Neste artigo apresenta-se o projeto “Sénior TV”, iniciado em 06 dezembro de 2022, que está a ser desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, no âmbito de um estudo de doutoramento, que se está a realizar na Universidade de Salamanca, em Comunicação e Educação. Nesta investigação tenciona-se produzir conteúdos televisivos, de natureza informativa, (entrevistas e reportagens), com um conjunto de alunos (12) do programa projeto 60+ do Politécnico de Leiria, sendo que se pretende que estes alunos sejam responsáveis por todas as fases e os processos inerentes à criação destes programas desde a ideia até à emissão final.

Para se compreender melhor esta proposta, nas seguintes páginas vai-se abordar o papel que a televisão tem, particularizando o caso dos idosos e destacando a pertinência da informação televisiva. Vai-se, também, versar sobre as particularidades do processo de produção televisiva, os géneros que estão a ser produzidos e compreender os idosos enquanto produtores de conteúdos, neste caso – televisivos. Por fim, falar-se-á acerca da metodologia que se usará neste estudo, assim como os resultados esperados.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. O papel da televisão no quotidiano dos seniores

Os usos dos meios de comunicação cumprem com duas ordens de motivações – uma são ritualizadas (uso mais passivo) e outras são instrumentalizadas (consumo mais interativo e dirigido) (Rubin & Perse, 1988; Rubin, 1983). No caso da televisão (TV), assiste-se à presença desta segunda proposta. Aliás, é devido ao cumprimento desta necessidade que historicamente é considerado como sendo a “lareira catódica” (Spigel, 1992). Trata-se, também, de uma descrição que advém da centralidade deste meio no seio familiar. Deve-se à sua natureza plástica e à sua adaptabilidade às inúmeras necessidades da audiência.

Relativamente a este aspeto, considera-se que este meio cumpre com duas finalidades – uma é da natureza estrutural (serve de companhia e ajuda a organizar a vida das pessoas), outra é relacional (é uma ferramenta que pode ajudar nos processos de socialização) (Lull, 2014). Acerca deste propósito, pode ver-se que as pessoas consomem TV para se sentirem: relaxadas, entretidas, acompanhadas, informadas, integradas na sociedade, menos maçadas, entusiasmadas e evadidas (Rubin, 1983). Para além destas necessidades, pode ainda ver-se que este meio reforça a identidade pessoal, interação em contextos sociais e o entretenimento (McQuail, 2010). Destaca-se ainda o papel formativo (Tóth-Király *et. al.*, 2017), assim como a segurança ontológica (conforto) que também propõe (Sussman & Moran, 2013).

No caso dos seniores, serve de companhia, entretenimento e informação (Rubin, 1982). Ajuda na organização das atividades quotidianas (Grajczyk & Zollner, 1998). E impõe uma relação parassocial que reforça a evasão de experiências menos agradáveis – como, por exemplo, o isolamento (Ongun, *et. al.*, 2016; Vendebosh & Eggermont, 2002). Tem a capacidade, também, de ajudar a mitigar as limitações físicas e mentais e providencia o idoso com ferramentas de socialização (“*coping tools*”)

na sua comunidade (*ibid.*, 2002).

1.2. O papel da informação televisiva nesta faixa etária

No que concerne à informação televisiva, genericamente, existe um consumo mais lúdico (ritualizado) e outro mais sério (instrumental) (Perse, 1990). Na primeira proposta, trata-se de um consumo menos formal e mais dirigido para o entretenimento. Já na segunda, está-se perante uma dieta mediática norteada por uma intencionalidade que tem repercussões práticas no quotidiano. Isto é, trata-se de um consumo mais dirigido que é munido de propósitos mais utilitários. Neste caso, os consumidores são normalmente pessoas mais velhas (*ibid.*, 1987).

Relativamente a este aspeto, pode ver-se que os idosos são quem mais consome informação televisiva. Por exemplo, 58% dos norte-americanos com idades superior a 65 anos consomem este tipo de conteúdos (NiemenLab, 2018). No Reino Unido, 94% desta população também vê estes programas (OfCom, 2019). Enquanto em Portugal 80% desta faixa etária procede da mesma forma – o que faz com que se assista à persistência da mesma tendência (ERC, 2016).

A adesão nestas faixas etárias deve-se ao fato dos seniores considerarem a informação televisiva é mais credível (Hilt e Lipschutz, 2004). O consumo destes conteúdos representa uma forma de organizar o dia-a-dia e são, por isso, uma parte integrante da rotina doméstica.

Os assuntos, que são apresentados, permitem uma evasão das particularidades destas faixas etárias e fazem com que os idosos possam ser considerados membros ativos das suas comunidades (Rubin, 2009; 1982). Em termos instrumentais, pode ver-se que consideram que estes conteúdos respondem a necessidades de: vigilância, entretenimento, interação interpessoal, relações parassociais e vigilância (*ibid.*, Levy & Windahl, 1984). Para além destes aspetos, responde também a necessidades de estar informado e obter formação (Lloyd, 2004). Neste contexto, destaca-se a obtenção de notícias acerca de saúde – uma particularidade fundamental nestas faixas etárias (Wang, 2007; Wicks, 2004). Aliás, veja-se o caso do Covid 19 e o consumo de informações relativas a este assunto por seniores (Kitimura, *et. al.*, 2021).

1.3. Os processos e a apreensão de competências técnicas de produção de conteúdos televisivos

Após se ter compreendido as particularidades do perfil de consumo e o papel que TV e a informação televisiva têm na vida dos idosos, tenciona-se compreender quais serão as dificuldades sentidas pelos seniores num processo de aprendizagem e de produção de informação televisiva, e qual será a satisfação, as necessidades procuradas e o papel que a informação televisiva cumprirá na vida dos seniores se forem eles próprios a produzir os conteúdos?

Para responder a estas questões, está-se a dinamizar um projeto de um canal de TV, que ainda se encontra numa fase embrionária. Neste momento, já se está a versar sobre os processos de produção televisivos desde o momento da criação (a concessão da ideia), até à emissão. Para isso, através de sessões presenciais, estão-se a abordar a organização das dinâmicas dos processos de produção desde a pré-produção (trata-se da fase organizativa do programa televisivo), produção (o registo do conteúdo) até à pós-produção (fase da edição do programa) (Zettl, 2006; Holland, 2000; Millerson, 2002).

Como se sabe, à produção de TV estão conotados dois elementos de natureza simbólica e linguística – os registos imagéticos e o som. É na esteira da compreensão desta essência que se vai edificar este projeto. Para que tal ocorra, tenciona-se abordar não só as particularidades das profissões ligadas à realidade televisiva – desde as mais criativas (produtor e realizador) até às mais técnicas (operador de câmara, entrevistador e o editor), até às componentes mais técnicas. Acerca deste último aspeto, está-se a versar sobre a linguagem de planos que compõe os conteúdos que é a unidade básica da linguagem televisiva. Trata-se da duração total entre o corte inicial e final de excerto de conteúdo videográfico com significado polissémico em termos de apreensão da mensagem emitida (Nogueira, 2010; Zettl, 2006).

Dividem-se em planos de ambiente, ação e expressão (Zettl, 2006). A primeira modalidade diz respeito à contextualização da ação, já a segunda refere-se à possibilidade de narração da ação e última modalidade está relacionada com a transposição da intimidade da personagem. Isto é, a dimensão das particularidades emocionais que estão presentes na imagem que está a ser emitida (*ibid.*, 2006).

Para além deste aspeto, falou-se também acerca dos movimentos de câmara – estas opções descritti-

vas dividem-se em panorâmicas e “*travellings*” (“*dolly – shot*”) (*ibid.*, 2006; Vineyard & Cruz, 2000). E, por fim, para além da sonoplastia (uso e aplicação de instrumentos de transdução – entenda-se microfones e altifalantes) e da iluminação (que se dividem em direcional e difusa), vai-se versar sobre as particularidades do trabalho televisivo que se realiza em estúdio (no caso das entrevistas) e em exteriores (nas reportagens).

Acerca deste último, vai-se abordar o trabalho que realiza através de uma organização em ENG (“*Electronic News Gathering*”). Genericamente, trata-se da recolha de conteúdos informativos por um repórter de imagem e um repórter mediados através do uso de equipamento eletronicamente em termos de recolha de som e imagem e posterior edição (Boyd, 2001). Tradicionalmente, trata-se da modalidade que é aplicada para a realização de reportagens televisivas – um dos conteúdos que será abordado no âmbito do projeto que aqui se está a apresentar.

1.4 OS CONTEXTOS DE REGISTO E OS GÉNEROS PRODUZIDOS

1.4.1 O estúdio e o registo em exteriores

Neste projeto vão-se produzir conteúdos de natureza informativa (entrevistas e reportagens). Em termos de operacionalização contextual destas propostas haverá o recurso ao uso do estúdio (para as entrevistas) e em exteriores (para as reportagens).

Ao tentar compreender as particularidades de cada um destes contextos, pode ver-se que no caso do estúdio, está-se perante um espaço, que é pré-existente, insonorizado e é composto por um manacial técnico (régies de vídeo, iluminação e de áudio), devidamente preparado para o registo de conteúdos televisivos (Millerson, 2002). No caso da nossa proposta este espaço será usado para a produção de entrevistas com individualidades convidadas que irão abordar assuntos em que são especialistas.

Em relação ao registo em exteriores, ao invés do que ocorre com o estúdio, assiste-se à presença de limitações pois não é um espaço específico para o registo de conteúdos televisivos (Zettl, 2006). É necessário haver a transposição de elementos de natureza técnica (imagem, áudio, iluminação e cénicos) de modo que a recolha de imagem e “*inputs*” sonoros cumpram com as necessidades técnicas, estéticas e narratológicas previamente pretendidas.

1.4.2. A entrevista e a reportagem

Quando se versa sobre géneros informativos, está-se perante propostas sistematizadas de apresentação de assuntos que os profissionais de comunicação usam para apresentar acontecimentos ao público (Marín, 2019). No caso dos modelos televisivos, para além de cumprir com imperativos técnicos (relacionados com a imagem e com o som), devem também respeitar as regras jornalísticas que o especificam – a descodificação da mensagem pela audiência (Oliveira, 2007).

Ao versar sobre a entrevista pode ver-se que se trata de uma abordagem dialogante (pergunta – resposta), que ocorre entre o jornalista (“*pivot*” – na TV) e o entrevistado, que visa fazer emergir informação, esclarecê-la e mediatizá-la (Smith & Higgins, 2013; Jaspers, 1998). No contexto televisivo sublinha-se uma presença multimodal, que está assente na plasticidade resultante da técnica e na encenação, que é necessário validar (Rodrigues, 2020).

Relativamente à reportagem, trata-se de um conteúdo noticioso assente na proximidade entre o jornalista o e assunto que está a abordar (Boyd, 2001). É, por isso, necessário que se envolva pessoalmente na observação e no conseqüente relato da notícia. Pois só assim conseguirá narrar o acontecimento o mais verdadeiramente possível (Coelho, *et. al.*, 2021). Trata-se de um formato que é baseado em: investigar, descrever, informar, entreter e documentar uma determinada realidade (Marín, 2019). É a abordagem mediática em que se investe mais tempo e recursos (Oliveira, 2007).

1.5. A produção de conteúdos mediáticos com seniores – da inclusividade digital à produção de conteúdos

O uso de tecnologias da informação e de comunicação no caso dos seniores representa uma melhoria das condições de vida (Reuter, *et. al.*, 2021; Slodkowski, *et. al.*, 2022; Waycott, *et. al.*, 2013). Embora sejam as faixas etárias mais jovens que usam estas tecnologias (os “nativos digitais”, Prensky, 2001), assiste-se a um crescente interesse por parte dos seniores no uso destes recursos. Já não são os “*laggards*” – propostos por Everett Rogers (1995) – mas sim “imigrantes digitais” (*ibid.*, 2001).

Em 2012, 99,9% dos portugueses (com idades compreendidas entre os 15-74 anos) tinham TV, sendo que 35,2% usavam computadores (Obercom, 2012). Este número aumentou, sendo que atualmente, 51% usam computadores e telecomunicações (Pordata, 2022).

Trata-se de uma tendência presente em países com os dos EUA, onde 61%, desta faixa etária, tem e usa um “*smartphone*”, 45% usam redes sociais e 83% usam o “*YouTube*” (PEW, 2022). O mesmo ocorre no Reino Unido onde 27% usam dispositivos móveis, 48% usam redes sociais e estas tecnologias, não só para comunicar, como também para interagir (OfCom, 2017).

No que concerne à produção de conteúdos, assiste-se à necessidade de dar voz às faixas etárias mais velhas, nomeadamente através de projetos de comunicação cívicos (Reuter, *et. al.*, 2021). Destaca-se o uso de redes sociais, por seniores, para publicação de conteúdos produzidos – como o “*Instagram*”, para conteúdos fotográficos (McGrath, 2018), “*YouTube*” para vídeos (Carvalho & Santos, 2022; Harley & Fitzpatrick, 2009) e os “*Blogs*”, nestas propostas acrescenta-se o uso do texto (Céldran, *et. al.*, 2022).

Relativamente à produção de vídeo, embora seja de uma forma mais planeada do que ocorre com os jovens, assiste-se a um uso crescente do vídeo como meio de expressão (Slodkowski, *et. al.*, 2022; Ferreira, *et. al.*, 2017; Waycott, *et. al.*, 2013). Para isso, para além de gravarem imagens, os seniores usam acervos de vídeo e de imagens online para criar conteúdos (*ibid.*, 2016) Servem-se desta linguagem, também, como meio de reflexão acerca da sua própria vida (*ibid.*, 2013; Fitzpatrick, 2009). Ou então para criar conteúdos das mais diversas naturezas – desde o lúdico (Carvalho & Santos, 2022; *ibid.*, 2013) até ao conteúdo com preocupações mais formativas (*ibid.*, 2022).

Ao tentar mapear os projetos de produção mediática nacionais com seniores destacam-se os seguintes exemplos: folhetos informativos, “*Newsletter*” (Nova Antena – Linda-a-Velha, I Create – Penacova) revistas (iHumanus – Escola de Educação Sénior – ESECoimbra, Universidade Sénior de Odemira; Academia Sénior da Covilhã; Universidade Sénior de Torres Vedras). rádios (Universidade Sénior de Nelas, USCARM – Rio de Moura e Linha Sénior – Grândola, Santa Casa da Misericórdia da Pampilhosa da Serra). Em termos de produção de vídeo, neste caso, para além de canais pessoais no YouTube, dedicados ao entretenimento e informação, destaca-se o Canal iHSénior da ESECoimbra (Leal & Pato, 2018).

Nestes projetos considera-se que o uso tecnológico, para além de uma melhoria de vida, representa, um:

1. modo de expressão;
2. incremento da infoinclusão;
3. incremento na participação cívica na esfera digital;
4. meio expressão e de inclusão na sua comunidade.

2. ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO PROJETO CANAL SÉNIOR TV

Em termos metodológicos, este trabalho baseia-se nos momentos e elementos, que serão avaliados e que estão disponíveis no seguinte quadro:

Quadro 1 – organização do estudo

Momento de avaliação Metodologia	Elementos que serão avaliados
Pré – teste (questionário) Antes da administração do protocolo	<ul style="list-style-type: none">•caracterização do perfil do consumidor de TV idoso;•perceção sobre bem-estar;•níveis de satisfação com a vida;•Solidão)

Administração do protocolo (Canal Sénior TV)	Produção de conteúdo informativo. (selecionando as pessoas idosas na comunidade próxima e que servirão de análise para o Pós-teste)
Pósteste (entrevista) com a equipa de produção	<ul style="list-style-type: none"> •Qual será o impacto que as produções destes conteúdos televisivos têm na vida das pessoas idosas; •Satisfação e bem-estar •Validar a existência de um envelhecimento saudável; •Aferir se assistir e produzir TV reduz a sensação de solidão

Em termos metodológicos, optou-se por uma abordagem quase experimental (“*mixed methods*”) devido não só à obtenção de resultados provenientes da triangulação de dados quantitativos (inquérito) e qualitativos, que serão, entretanto, obtidos (através das entrevistas), como também à possível necessidade de se organizar materiais, procedimentos e condições ao longo do estudo que se está a realizar (Flick, 2009; Ghiglione & Matalon, 2001; Gil, 1989). Nomeadamente, durante o protocolo.

No que concerne ao desenvolvimento do estudo, este já se encontra em fase de pré-teste. Já se está a aplicar o inquérito por questionário desde Julho de 2022, que se encontra, entretanto, terminado. Relativamente ao desenvolvimento do protocolo, embora se encontre ainda numa fase embrionária, encontra-se num momento teórico-prático que está a ser dinamizado, em sessões de sala de aula e no estúdio da ESECS, através do uso de referências bibliográficas e videográficas (e.g.: visionamento de clipes do “*YouTube*”). Está assente nos domínios teóricos presentes nas seguintes áreas: Ciências da Comunicação, Filosofia, Estudos Cinematográficos, Sociologia dos Média, Estudos Televisivos e domínio de competências na área do Multimédia (edição de vídeo e sonoplastia).

Em termos de operacionalização do protocolo (o canal – Sénior TV), já está a ser realizado no estúdio de televisão da ESECS, através da produção de entrevistas, sendo que o outro, através da produção de reportagens, será dinamizado através da recolha de material em exteriores (reportagem). Esta opção deve-se às particularidades do espaço estúdio em que tudo está preparado para a produção de vídeo – o que torna o processo mais acessível para quem está a iniciar a prática televisiva, passando, posteriormente para o trabalho que será realizado em exteriores (reportagens). Esta organização, da dinamização do canal – Sénior TV, pode ser consultada na seguinte tabela.

Quadro 02 – Momentos do estudo (protocolo) – dinamização do canal – Sénior TV

1º momento (teórico)	Apreensão do enquadramento teórico proposto e as ferramentas e equipamento necessários para a produção de conteúdos TV.
2º momento (teórico prático)	Adaptação e domínio de técnicas e das ferramentas (recolha de imagem, iluminação pós-produção) necessárias para as particularidades de produção dos conteúdos televisivos realizados primeiro em estúdio e depois em exteriores.
3º momento (organização das equipas em funções)	Aqui cada aluno irá escolher uma função que pretende desempenhar na produção específica podendo ter várias funções nos programas que se irão produzir – primeiro nas entrevistas e depois nas reportagens.
4º momento (solidificação de competências)	Nesta fase considera-se que cada aluno já terá escolhido, com mais rigor, as funções que mais gosta de desempenhar em cada modalidade de produção destes conteúdos televisivos.
5º momento Crítica	Nesta fase haverá um momento de avaliação do trabalho já realizado aferindo o cumprimento das intenções iniciais relativamente aos conteúdos produzidos.

Após a apresentação do estudo, neste momento já se está a aplicar o pré-teste e a desenvolver o protocolo. Em breve já se estarão a produzir conteúdos – neste caso, através de entrevistas, que serão realizadas em estúdio e posteriormente com reportagens. Estes conteúdos estarão disponíveis num canal no “*YouTube*” que se criará como modo emissão deste projeto.

Imagem 01 – Linha gráfica do projeto Sénior TV



Após esta apresentação, considera-se que, através destes momentos, é possível cumprir com as intenções deste estudo que passam por – i) caracterizar as particularidades dos hábitos de consumo televisivo da amostra inquirida; ii) aferir o papel da TV no quotidiano dos seniores; iii) relacionar o consumo de TV com as particularidades desta faixa etária (e.g.: solidão, limitações físicas); iv) compreender as diferenças que ocorrem entre o perfil o consumo de TV dos seniores enquanto espetadores e medir os níveis de satisfação se forem eles a produzir os conteúdos.

3. CONCLUSÃO

Embora o estudo ainda se encontre numa fase inicial, verifica-se que a TV ainda ocupa um lugar central na vida dos idosos. Considera-se também que a apreensão de domínios tecnológicos mais exigentes, representa não só um desafio para os idosos, mas essencialmente uma melhoria das suas condições de vida – nomeadamente, nos níveis de um envelhecimento ativo com sucesso.

Pois, à medida que as sessões decorrem, já se pode testemunhar que a apreensão de competências e técnicas de produção de TV estão a resultar numa dieta mediática mais sustentada e num domínio de formas de expressão que têm a possibilidade de ampliar a individualidade de cada elemento. Assiste-se também à presença de numa ação mais ativa na comunidade por parte de cada idoso que compõe as equipas de produção.

Por isso, em suma, para além da possível qualidade dos programas que irão resultar deste projeto, considera-se que a originalidade do projeto passa por serem seniores a produzir TV. E, fundamentalmente, por ter a possibilidade de contribuir para a persistência de uma educação permanente, que se manifesta através do desenvolvimento de estratégias inclusivas, neste caso técnicas mediáticas, que apoiem os seniores nesta fase da vida deles e neste processo comunicacional em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Boyd, A. (2001). *Broadcast journalism: techniques of radio and television news*. Focal Press.
- Carvalho, H., Santos, J., C. (2022). YouTube em Cidadãos seniores e na sociedade. VI Conferência Científica Internacional de Projetos Educativos para Seniores – 2022. Livro de Actas RIPE 50+. São Paulo Brazil. Euedito. (pp.81 – 101).
- Celdrán, M., Serrat, R., Villar, F., & Montserrat, R. (2022). Exploring the benefits of proactive participation among adults and older people by writing blogs. *Journal of Gerontological Social Work*, 65(3), 320-336.
- Celdrán, M., Serrat, R., & Villar, F. (2019). Older adults as internet content producers: Motivations for blogging in later life. *Perspectives on human-computer interaction research with older people*, (pp. 169-182).
- Coelho, P., Reis, A. I., & Bonixe, L. (2021). *Manual de Reportagem*. Livros LabCom.
- Deuze, M. (2012). *Media Life*. Wiley.
- ERC (2016). *As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal*. Entidade Reguladora da Comunicação. <https://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/consumos-de-media>.
- Ferreira, S. M., Sayago, S., & Blat, J. (2017). Older people's production and appropriation of digital videos: an ethnographic study. *Behaviour & Information Technology*, 36(6), 557-57.
- Flick, U., (2009). *A Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Grajczyk, A., & Zöllner, O. (1998). How older people watch television. *Gerontology*, 44(3), 176-181.
- Gil, A. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O Inquérito Teoria e Prática*. Celta.
- Harley, D., & Fitzpatrick, G. (2009). YouTube and intergenerational communication: the case of Geriatric1927. *Universal access in the information society*, (8), 5-20.
- Hilt, M. L., & Lipschultz, J. H. (2004). Elderly Americans and the Internet: E-mail, TV news, information and entertainment websites. *Educational Gerontology*, 30(1), 57-72

- Holland, P. (2000). *The television handbook*. Routledge.
- Jespers, J. J. (1998). *Jornalismo televisivo*. Minerva.
- Kitamura, E. S., Cavalcante, R. B., Castro, E. A., & Leite, I.. (2021). Infodemia de covid-19 em idosos com acesso a mídias digitais: fatores associados a alterações psicopatológicas. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 25 (6).
- Leal, A. G., & Pato, L. M. (2018). O Canal TV IHSÉNIOR—Um espaço Web TV resultante da produção e realização televisiva na terceira idade. *Research and Networks in Health*, 1(4), 1-2.
- Levy, M. R., & Windahl, S. (1984). Audience activity and gratifications: A conceptual clarification and exploration. *Communication research*, 11(1), 51-78.
- Lloyd, J. J. (2004). *What's the News?: A Study of Senior Citizens' Television News Uses and Gratifications* (Tese de mestrado, Florida State University (EUA)). Disponível em: <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:175670/datastream/PDF/view>.
- Lull, J. (2014). *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*. Routledge.
- McGrath, L. (2018). Achieving visibility: Midlife and older women's literate practices on instagram and blogs. *Literacy in Composition Studies*, 6(2).
- Marín, C. (2019). *Manual de Periodismo*. Grijalbo.
- McQuail, D. (2010). *Mass communication theory*. Sage.
- Millerson, G. (2002). *Television Production*. Focal Press.
- Niemanlab (2018) "Here's who gets news from TV: The elderly, finds PEW again". <https://www.niemanlab.org/2018/01/heres-who-gets-news-from-tv-the-elderly-pew-finds-again/>.
- Nogueira, L. (2010). *Manual do Cinema*. Livros LabCom.
- OberCom. (2012). *A Sociedade em Rede – A Internet em Portugal 2012*. Lisboa. Observatório da Comunicação.
- OfCom. "News Consumption in the UK", de 2019. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0027/157914/uk-news-consumption-2019-report.pdf.
- OfCom. (2017). Rise of Social Seniores revealed. <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/latest/features-and-news/rise-social-seniors>.
- Oliveira, J. N. (2007). *Manual de jornalismo de televisão*. Cenjor.
- Ongun, E., Guder, F. Z., & Demirag, A. (2016). Elderly people's choice of media and their perceived state of loneliness. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 6(1), 35-47.
- Perse, E. M., & Rubin, A. M. (1990). Chronic loneliness and television use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*.
- Pordata. (2022). Indivíduos com 16 anos que utilizam o computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário. <https://www.pordata.pt/portugal/individuos+com+16+e+mais+anos+que+utilizam+computador+e+internet+em+percentagem+do+total+de+indivuos+por+grupo+etario-1139>.
- PEW. (2022). Share of those 65 and older who are tech users has grown in the past decade. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2022/01/13/share-of-those-65-and-older-who-are-tech-users-has-grown-in-the-past-decade/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? On the horizon. <http://portafoli.ub.edu/portfolios/jlrodriguez/4571/last/media/prensky-2.pdf>.
- Reuter, A., Scharf, T., & Smeddinck, J. (2021). Content Creation in Later Life: Reconsidering Older Adults' Digital Participation and Inclusion. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(CSCW3), 1-23.
- Rodrigues, Adriano. (2020). As entrevistas televisivas. *Media & Jornalismo*. 20. 143-163. 10.14195/2183-5462_37_8. (pp. 143-163). https://www.researchgate.net/publication/346363336_As_entrevistas_televisivas.

- Rogers, E., (1995). *Diffusion of Innovations*. Free – Press MacMillan
- Rubin, A. M. (2009). Uses-and-gratifications perspective on media effects. *Media effects*. Routledge. (pp. 165 - 182). <https://winwithguinn.files.wordpress.com/2017/01/media-effects-2008-uses-gratifications-on-media-effects.pdf>
- Rubin, R. B.; Perse, E. M. & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and Measurement of Interpersonal Communication Motives. *Human Communication Research*, 14(4), 602–628.
- Rubin, A. M. (1983). Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 27(1), 37-51.
- Slodkowski, B. K., Akazaki, J. M., Machado, L. R., & Behar, P. A. (2022). Produção de conteúdos audiovisuais por idosos: uma revisão sistemática da literatura. *Debates em Educação*. Maceió, 35 (maio/ago. 2022). (375-394).
- Smith, A., & Higgins, M. (2013). *The language of journalism: A multi-genre perspective*. Bloomsbury Publishing USA.
- Spigel, L. (1992). *Make Room for TV: Television and the Family Ideal in Postwar America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sussman, S., & Moran, M. B. (2013). Hidden addiction: television. *Journal of behavioral addictions*, 2(3), 125-132.
- Tóth-Király, I., Bóthe, B., Tóth-Fáber, E., Hága, G., & Orosz, G. (2017). Connected to TV series: Quantifying series watching engagement. *Journal of behavioral addictions*, 6(4), 472-489.
- Vandebosch, H., & Eggermont, S. (2002). Elderly peoples media use: At the crossroads of personal and societal developments. *The european journal of communications*, 27, (4), 437-455.
- Vineyard, J., & Cruz, J. (2000). *Setting up your shots: great camera moves every filmmaker should know*. Studio City Calif. Michael Wiese Productions.
- Wang, Z., & Gantz, W. (2007). Health content in local television news. *Health Communication*, 21(3), 213-221.
- Waycott, J., Vetere, F., Pedell, S., Kulik, L., Ozanne, E., Gruner, A., & Downs, J. (2013, April). Older adults as digital content producers. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 39-48).
- Wicks, D. A. (2004). Older adults and their information seeking. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22(2), 1-26.
- Zettl, H. (2006). *Television production handbook*. Wadsworth.

Educação híbrida por meio da abordagem baseada em projetos (ABP): estudo da formação continuada de professores em municípios do estado de Alagoas, Brasil

Hybrid education through the project-based approach (PBA): a study of the in-service teacher education in municipalities in the state of Alagoas, Brazil

Thiago Eduardo Freitas Bicalho

CCEFET/M, Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de realização da formação de professores ofertado no formato híbrido a fim de constatar a percepção dos professores a respeito da abordagem baseada em projetos (ABP). Optou-se por uma abordagem qualitativa nesta pesquisa científica categorizada de forma exploratória como tipo de pesquisa. Em relação aos procedimentos, adota-se a pesquisa documental. Para complementar a coleta de dados, foi utilizada uma avaliação aplicada aos professores e professoras egressas da formação ofertada por quatro secretarias municipais de educação em parceria com um instituto educacional. Apresenta como resultado formatos distintos de aplicação da formação de professores que, em alguma medida, se aproximam ou se distanciam da abordagem baseada em projetos. A análise aponta para a valorização da formação por parte dos professores e da importância da abordagem baseada em projetos para a compreensão da realidade local em busca de saná-las. Conclui-se que as secretarias municipais de ensino necessitam aprimorar melhor das tecnologias educacionais disponíveis para um melhor uso da abordagem baseada em projetos em busca de renovar a formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Educação híbrida, Formação de professores, Abordagem baseada em projetos. Alagoas.

ABSTRACT

This research aimed to understand the process of teacher training offered in a hybrid format in order to investigate teachers' perceptions of project-based learning (PBL). A qualitative approach was chosen for this exploratory research. Documentary research procedures were adopted. To complement data collection, an evaluation was applied to teachers who had completed the training offered by four municipal education departments in partnership with an educational institute. The results revealed different formats of teacher training implementation that, to some extent, either approached or diverged from the PBL approach. The analysis indicates that teachers value the training and recognize the importance of PBL for understanding the local reality and addressing its challenges. It is concluded that municipal education departments need to improve the use of available educational technologies to enhance the implementation of PBL and renew teachers' continuous professional development.

Keywords: blended learning. Teacher training. Project-based approach. Alagoas.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (Lei nº 9.394/96, 1996), sendo dividida em três grandes etapas que correspondem à educação infantil,

ensino fundamental e ensino médio (Lei nº 12.796/13, 2013). Cada uma das etapas pressupõe uma preparação específica aos professores para a realização de uma gestão facilitadora e orientadora dos estudantes, sejam considerados individualmente ou em forma conjunta, visando atingir os objetivos propostos pelo plano de formação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023).

Para auxiliar no alcance dos objetivos educacionais, as secretarias municipais de educação, comumente denominadas SEMED, colocam em prática a formação continuada dos professores, por ser um elemento de destaque nas legislações. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e instituiu a Década da Educação, prevendo, dentre as ações, a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (Lei nº 9.394/96, 1996).

No contexto da formação continuada de professores, a educação híbrida surge para mesclar a educação presencial e a educação a distância, que já estava prevista na Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009. A diversificação de lugares e tempos para o acesso ao aprendizado favorece a atuação, em caráter de colaboração, da União, Distrito Federal, Estados e Municípios na garantia da formação continuada dos profissionais do magistério (Lei nº 12.056/09, 2009). Os municípios, por meio da SEMED, visando cumprir o seu papel na formação continuada dos professores, promovem ao longo dos semestres um curso de aperfeiçoamento profissional com temáticas e objetivos definidos conforme a realidade e as demandas locais.

As ofertas podem ser realizadas de forma independente, com a condução e a execução pela própria equipe da secretaria municipal de educação, ou pode ser realizadas em parcerias com empresas e instituições educacionais que apontam condições e estrutura de apoio para que aconteça a formação.

Em Alagoas, surgiu o Instituto Gestar, uma organização da sociedade civil fundada em 2011 para contribuir como um instituto educacional de apoio às secretarias municipais de educação. Tendo como base quatro municípios atendidos por este instituto educacional, a presente investigação levanta os seguintes questionamentos: de que forma é realizado o processo de formação de professores ofertado no formato híbrido? Como é a percepção dos professores a respeito da abordagem baseada em projetos (ABP)?

Estas questões são provenientes da indagação do autor em busca de compreender integralmente o processo de formação continuada de professores, sua execução na perspectiva da aprendizagem híbrida e a avaliação da abordagem baseada em projetos (ABP) por parte dos professores. Com isso, o objetivo do artigo é compreender a realização do processo de formação de professores ofertado no formato híbrido, a fim de constatar a percepção dos professores a respeito da abordagem baseada em projetos (ABP).

TRIANGULAÇÃO EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO HÍBRIDA E A ABORDAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) APLICADA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Antecedendo os estudos da formação continuada de professores, é necessário refletir sobre a relação entre a teoria e a prática no ensino e na aprendizagem. Nesse processo, a teorização da prática docente perpassa pela importância da postura de professor pesquisador e da ação-pesquisa-ação (Fazenda, 2005; Pimenta, 2005; Nunes, 2008; Fagundes, 2016) no ambiente educacional.

A noção de “híbrido” chega tardiamente no Brasil em relação a outros países, tendo suas discursões ampliadas no contexto dos estudos do ensino remoto e as adaptações realizadas na educação em decorrência da pandemia de COVID-19. José Moran (2021) afirma que o “Ensino Híbrido, na sua concepção básica, combina e integra atividades didáticas em sala de aula com atividades em espaços digitais visando oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante” (p. 12) sendo que, por definição, esta teoria não está distante das práticas realizadas pelos professores ao longo dos anos.

As ampliações de aplicabilidade e possibilidade de formação vislumbrada pelos educadores possibilitaram experiências de educação no ambiente virtual – online – que anos atrás só eram concebíveis no ensino presencial, como a aprendizagem por projetos e por times (Moran, 2021).

O Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation realizou um esforço de pesquisa com mais de 80 organizações e 100 educadores envolvidos com o ensino híbrido para definir a prática pela perspectiva do estudante e conseguiu afirmar que

o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Christensen et al., 2013, p. 7).

Ao considerar o professor da educação básica como um estudante de um professor formador a educação híbrida, como pontuado por Moran (2021) e Christensen et al. (2013), ele realiza parte do seu estudo no ambiente online e outra parte de forma presencial. Seguindo este princípio do local e da forma em que a formação dos professores acontece, esta pesquisa caracterizará a formação através da educação híbrida.

Associar a educação híbrida com a abordagem baseada em projetos (ABP) é extrapolar os limites impostos pelos modelos tradicionais de educação e alimentar a possibilidade de uma educação conectada, colaborativa e ativa. Neste caminho, a abordagem baseada em projetos prioriza a construção coletiva do conhecimento, o protagonismo do estudante e a análise de questões complexas.

Ao se depararem com a abordagem baseada em projetos, os professores têm a possibilidade de refletir sobre sua prática na sua formação continuada, visando modificar a realidade dos estudantes aos quais acompanham. Analisando diversos professores da educação básica, Bender (2014) apresenta o diferencial da ABP ao concluir que

a ABP envolve uma mudança para a aprendizagem centrada no aluno, baseada em questões e problemas autênticos e envolventes, além do uso crescente das ferramentas web 2.0 e de outras tecnologias de ensino no processo de ensino-aprendizagem (p. 29).

A abordagem detalhada por Bender (2014) responde uma indagação apontada por Pimenta (1999) ao afirmar que, no final do século XX, no Brasil, “a prática mais recente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino [...] tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente” (Pimenta, 1999, p. 16). No contexto dos estudos de Pimenta (1999) existe a proposição de uma formação de professores que reflita sobre a ação docente, promova a reflexão na ação docente e estimule a troca de experiências e práticas dos professores em relação aos seus saberes e práticas.

Em busca de uma nova forma de educar e se conectar com os estudantes, a formação continuada dos professores, feita de forma híbrida e conectada à abordagem baseada em projetos, aponta para a transposição das experiências carregadas de significados que, na experiência do estudante, “a aprendizagem baseada em projetos pode ser muito efetiva” (Mendes et al., 2020, p. 167).

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi considerada a mais eficiente à esta pesquisa científica, visto que o enfoque escolhido enfatiza os fragmentos de realidade e percepções dos professores participantes dos programas de formação continuada ofertado pelas secretarias municipais de educação, em parceria com o Instituto Gestar. De acordo com os objetivos, esta pesquisa é de tipo exploratória, pois considera a análise dos documentos para compreender a estrutura da formação e confrontar essa percepção com o ponto de vista dos professores, a fim de ampliar o debate sobre o tema.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2022 em quatro municípios do estado de Alagoas. Nesta pesquisa científica, os municípios foram rebatizados e são denominados como Município Alfa, Município Beta, Município Gama e Município Ômega, visando à preservação da identidade e do trabalho desenvolvido por cada um dos envolvidos e, ao mesmo tempo, contribuindo para o avanço do conhecimento científico. Pretende-se, com esse período de tempo, perceber de que maneira os aprendizados foram solidificados ao longo da prática profissional dos professores em relação à formação obtida com o uso da abordagem baseada em projetos.

A distribuição quantitativa dos professores que participaram das formações é diferente entre os municípios, sendo ofertado o seguinte quantitativo por município: Município Alfa (181 professores), Município Beta (207 professores), Município Gama (377 professores) e Município Ômega (308 professores). Sem a preocupação com o universo e a amostra da pesquisa, optou-se pela coleta de dados por meio de respostas voluntárias a questionários de avaliação após as formações presenciais. Foram analisadas 69 respostas ao questionário no Município Alfa, 90 respostas ao questionário no Município Beta, 130 respostas ao questionário no Município Gama e 80 respostas ao questionário

no Município Ômega.

O questionário analisado é uma ferramenta de análise de satisfação aplicada pelo Instituto Gestar, responsável pelo processo formativo, ao qual o pesquisador teve acesso para a realização das análises. A estrutura das questões aborda o evento, a prática dos formadores no processo de ensino-aprendizagem, as temáticas, a satisfação geral, a opinião sobre as abordagens e a utilização de tecnologia, e as observações gerais. São 14 questões ao longo de todo o questionário, e a distribuição é realizada de forma amostral no final das oficinas de formação presencial. As respostas ao questionário foram realizadas de maneira voluntária, mediante acessibilidade e desejo direto dos professores sobre a supervisão de um profissional responsável do Instituto Gestar.

Além da percepção dos professores por meio do questionário, foi realizada uma pesquisa documental junto ao Instituto Gestar para compreender a estrutura das formações realizadas nos municípios, as temáticas adotadas e os períodos de execução. Tendo concluído a pesquisa documental, o autor

concentrou esforços no entendimento dos modelos praticados e na comparação entre a prática dos quatro municípios. Para isso, foi obtido nesta pesquisa o acesso livre a toda a documentação de planejamento das formações e o acompanhamento da implementação e das práticas realizadas entre os professores formadores e os professores da educação básica.

Para a realização da análise dos dados, a pesquisa recorreu a uma análise qualitativa do corpus documental (Santos, 2010) com algumas adaptações críticas para obter os dados de constituição da construção dos projetos de formação de professores nos quatro municípios alagoanos estudados.

Como critério de comparação na análise realizada, a oferta da formação de professores no formato híbrido (educação híbrida) é um critério básico para a análise dos municípios participantes da pesquisa. Outro critério para a seleção dos municípios participantes da pesquisa é a disponibilidade da Plataforma Stepforma, uma tecnologia educacional, com todas as suas funcionalidades. Por fim, a abordagem baseada em projetos – ABP não foi considerada um critério de eliminação, todavia, foi um elemento de identificação por parte do pesquisador.

As análises levaram em consideração as categorias “Formação Presencial” e “Formação Online” para obter a lógica de funcionamento da educação híbrida na formação dos professores; a categoria “Projetos Desenvolvidos” para identificar a utilização da Abordagem Baseada em Projetos – ABP e a categoria “Utilização de Tecnologias Digitais” para classificar os municípios segundo a sua incorporação de tecnologia. As variáveis por categorias analisadas estão listadas no Quadro I.

Quadro I – Variáveis por categorias analisadas.

Relação Ampliada com	Categorias	Descrição das Variáveis
Educação Híbrida	Formação Presencial	Quantidade de palestras executadas Quantidade de oficinas executadas
	Formação Online	Quantidade de módulo estruturados no ambiente virtual Quantidade de temáticas (unidades independentes) estruturadas no ambiente virtual Possui ou não possui videoaulas gravadas
Abordagem Baseada em Projetos (ABP)	Projetos Desenvolvidos	Possui ou não possui projetos identificados Quantidade de projetos aplicados aos estudantes Quantidade de projetos partilhados com os demais professores
Tecnologias Educacionais	Uso de Tecnologias Digitais	Nível de utilização dos recursos digitais disponíveis para a formação de professores (baixa, média ou elevada)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

As escolhas e os caminhos da formação continuada realizada com os professores da educação básica estão sistematizados e apresentados na seção seguinte.

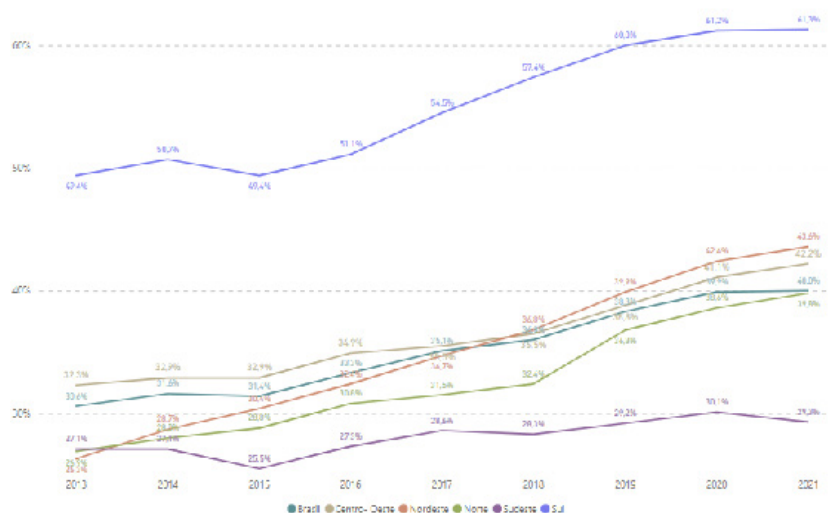
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MUNICÍPIOS DO ESTADO DE ALAGOAS, BRASIL

Seguindo a previsão da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os municípios do estado de Alagoas contribuem individualmente para a composição dos números estaduais de professores que participam de formação continuada ao longo do ano. O controle deste indicador é realizado pelo Censo Escolar da Educação Básica, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um sistema no qual os municípios informam todos os dados relacionados à educação.

O controle do indicador de formação continuada de professores no Brasil só é possível pela existência do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14, 2014), que estipula a meta 16 de garantir a formação continuada a todos profissionais da educação básica em sua área de atuação. O indicador 16B corresponde ao “percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada” e aponta que, no ano de 2021, apenas 40% dos professores foram atendidos em todo o Brasil, contrariando a obrigação imposta pela lei.

A análise dos dados proporciona um olhar sobre as desigualdades presentes nas regiões brasileiras. Tomando como base de análise o ano de 2021, a região Sul teve 61,3% dos professores atendidos com formação continuada, enquanto na região Nordeste esse número foi de 43,6%, na região Centro-Oeste foi de 42,2%, na região Norte foi de 39,8% e na região Sudeste foi de 29,3%. Os dados podem ser conferidos no gráfico I.

Gráfico I Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – 2013-2021.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2021), 2023.

Ao estratificar os dados do estado de Alagoas, constata-se que, dos 35.072 professores da educação básica, apenas 40,4% (14.183 professores) foram atendidos com formação continuada.

Os municípios Alfa, Beta, Gama e Ômega são caracterizados como pequenos e médios, totalizando cerca de 4% (1400) do total de professores da educação básica do estado de Alagoas.

Escolhas e caminhos da formação continuada dos professores da educação básica

Os quatro municípios analisados realizaram a execução do programa de formação continuada em parceria com o instituto educacional investigado, seguindo os preceitos da lei que instituiu o Plano Nacional de Educação, considerando “as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Lei nº 13.005/14, 2014).

Com isso, faz-se necessário a compreender cada uma das estruturas formativas municipais e sua

relação com a utilização da tecnologia e com a abordagem baseada em projetos.

O município Alfa iniciou a formação do segundo semestre com o tema “REPENSAR A ESCOLA: Planejamento, Formação Continuada e Desafios Atuais”, realizando um momento de palestra e sete oficinas presenciais que ocorreram no mesmo dia, abordando temáticas a cada atuação profissional. Após as oficinas, os professores tiveram acesso a uma videoaula complementar de cada professor formador sobre a temática trabalhada.

Em seguida, foi aberta uma seleção de professores para participar de uma formação intensiva com o intuito de colocar em prática a recomposição e aceleração da aprendizagem dos estudantes, na qual foi realizada uma formação online com um módulo e cinco temáticas. O curso foi realizado com aulas gravadas e disponibilizadas na plataforma Stepforma, e por meio da ferramenta Webinar com transmissão ao vivo. No município Alfa, os professores não foram incentivados a utilizar a abordagem baseada em projetos e ocorreram iniciativas isoladas dessa prática, relacionadas principalmente a um projeto literário.

O município Beta iniciou a formação do segundo semestre com o tema “INOVAR, AVANÇAR E TRANSFORMAR: o desafio de garantir o direito de aprender”, com a realização de um momento de palestra e oito oficinas presenciais que aconteceram no mesmo dia, com temáticas pertinentes a cada atuação profissional. Após as oficinas, os professores tiveram acesso a uma videoaula complementar de cada professor formador sobre a temática trabalhada.

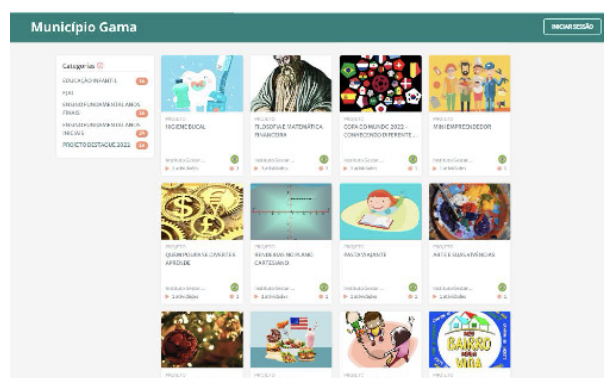
Em seguida, foi elaborada uma formação para a preparação de todas as escolas para a prestação de primeiros socorros em caso de emergência, ocorrendo totalmente no formato presencial em cada uma das escolas. Voltando às formações específicas para cada área de atuação do professor, aconteceram seis oficinas presenciais para trabalhar as habilidades que necessitavam ser desenvolvidas na recomposição da aprendizagem dos estudantes e, após 30 dias, aconteceu um segundo momento de oficina presencial para dar continuidade a outras habilidades e preparar os alunos para as avaliações finais. No município Beta, os professores não foram incentivados a utilizar a abordagem baseada em projetos e não foram identificadas atividades prática dos professores.

O município Gama iniciou a formação do segundo semestre com o tema “INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA: abordagem centrada nos estudantes”, com um momento de palestra que reuniu todos os professores, sem distinção por áreas. Após a palestra, os professores tiveram acesso a um material complementar composto por um texto reflexivo, os slides da formação e uma videoaula de reforço da aprendizagem.

Diferentemente, o município adotou a atuação de tutores e conduziu um curso com cinco módulos e 16 temáticas, tendo as metodologias ativas como assunto geral e sua realização através da plataforma Stepforma. No decorrer de aproximadamente 45 dias da formação inicial, os município organizou a realização de doze oficinas com os professores distribuídos em salas contendo um único eixo norteador: a abordagem baseada em projetos e o emprego de metodologias ativas. Nesta oficina, foi construído junto aos professores um projeto para ser implementado junto aos estudantes e uma metodologia para registro e compartilhamento das ações desempenhadas no restante do semestre. O município Gama teve a execução e sistematização de 56 projetos contruídos pelos professores e implementado com os estudantes, sendo que destes 16 foram reconhecidos e premiados em um seminário ao fim do ano.

Observa-se o cadastro dos projetos executados pelo município Gama na plataforma educacional stepforma, conforme figura I.

Figura I – Registro dos projetos executados e premiados pelo município Gama.



Fonte: Plataforma stepforma (adaptado pelo autor), 2023.

O município Ômega iniciou a formação do segundo semestre com o tema “RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: ações e estratégias para impulsionar a aprendizagem”, com a realização de um momento de palestra e seis oficinas presenciais que aconteceram no mesmo dia, com temáticas pertinentes a cada atuação profissional. Após as oficinas, os professores tiveram acesso a uma videoaula complementar de cada professor formador sobre a temática trabalhada.

Na preparação, foi elaborado um plano de recomposição da aprendizagem que previa o acompanhamento dos técnicos do próprio município na atuação dos professores, fazendo com que a formação acontecesse dentro de cada unidade escolar de forma autônoma e não centralizada. No município Ômega, os professores não foram incentivados a utilizar a abordagem baseada em projetos e não foram identificadas atividades práticas dos professores.

Com a exposição dos resultados obtidos pela pesquisa documental, foi possível perceber que cada um dos municípios adotou uma estratégia quanto à regularidade dos encontros formativos, o maior ou menor uso da educação a distância para efetivar a hibridação e o aprofundamento distinto nas abordagens baseadas em projetos. Uma melhor compreensão destas distinções é perceptível no quadro II.

Quadro II – Comparação da formação continuada entre os municípios nas categorias analisadas.

	Alfa	Beta	Gama	Ômega
Formação Presencial	1 Palestra 7 Oficinas	1 Palestra 26 Oficinas	1 Palestra 12 Oficinas	4 Palestra 6 Oficinas
Formação Online	1 módulo 5 temáticas + videoaulas gravadas	0 módulos 0 temáticas + videoaulas gravadas	5 módulos 16 temáticas + videoaulas gravadas	0 módulos 0 temáticas + videoaulas gravadas
Projetos Desenvolvidos (ABP)	Iniciativas particulares identificadas	Nenhuma iniciativa identificada	56 projetos aplicados e compartilhados	Nenhuma iniciativa identificada
Uso de Tecnologias Digitais	Utilização média dos recursos disponíveis	Utilização baixa dos recursos disponíveis	Utilização elevada dos recursos disponíveis	Utilização baixa dos recursos disponíveis

Fonte: Plataforma stepforma (adaptado pelo autor), 2023

Os reflexos destas formações na percepção dos professores é desenvolvido e apresentado na seção seguinte.

ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA ABORDAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABL)

Neste momento de análises dos resultados, algumas ponderações se fazem necessárias quanto à efetividade da educação híbrida nos programas de formação continuada analisados. Inicialmente, dividimos em dois grupos os municípios com base nas características demonstradas na formação realizada: o grupo do município Beta e do município Ômega de um lado, e o município Alfa e Gama do outro.

A adoção de formações internas nas unidades escolares pela equipe colocou o município Ômega em uma posição de pouco prestígio em relação à utilização da abordagem baseada em projetos. Já o município Beta não realizou as formações online, mas ampliou a quantidade de momentos de oficinas presenciais, maximizando assim a carga horária de formação dos professores e transformando o programa em uma ação mais continuada e menos pontual. No entanto, a proposta desenvolvida enfatizou mais o direcionamento dos conteúdos curriculares do que a construção de uma abordagem baseada em projetos.

Tanto nas formações desempenhadas pelo município Ômega quanto pelo município Beta, houve baixa utilização dos recursos digitais disponíveis e, em relação à avaliação dos professores, as oficinas

presenciais foram bem avaliadas, sendo apontadas como elementos importantes para a atuação profissional. No entanto, os professores não destacaram os impactos em relação à abordagem baseada em projetos.

O município Alfa já se diferencia dos dois primeiros municípios analisados por possuir a característica de fomentar um projeto de leitura dentro da secretaria municipal de educação. Esse projeto, ao ser associado à formação continuada de professores, levou à seleção de profissionais para aprimorar seus conhecimentos em um módulo com cinco temáticas formativas realizadas totalmente no formato online. A formação a distância possibilitou a manutenção da perspectiva formativa nos professores e contribuiu para uma utilização mediana dos recursos disponíveis, bem como a identificação de algumas iniciativas isoladas de ações que seguiram a abordagem baseada em projetos.

Os professores apontaram muita dificuldade em concluir as atividades online sem ter, no meio ou no final das ações, uma oficina presencial. As ações desempenhadas foram consideradas satisfatórias pelos professores, incluindo a aprovação da maioria ao projeto de leitura conduzido em toda a secretaria municipal de educação.

O município Gama foi um grande expoente na utilização dos recursos digitais disponíveis e o único capaz de implementar a abordagem baseada em projetos em todos os níveis da educação básica, consolidando, ao final do ano, um portfólio de 56 projetos aplicados com os estudantes e apresentados a uma banca avaliadora composta por pedagogos e tutores que acompanharam todo o processo formativo.

No município Gama, percebeu-se uma centralidade da avaliação dos professores no aspecto dos benefícios da ação executada para o aprendizado dos estudantes, desde a educação infantil com crianças de 4 anos até os anos finais do ensino fundamental com alunos próximos aos 13/14 anos. Destaca-se neste processo a mescla entre os encontros presenciais e online, de forma a potencializar a abordagem e proporcionar o período necessário para o professor dialogar a sua formação continuada com a prática docente.

Em busca de um método transformador da realidade local

Após constatar as diferenças de abordagens que a análise apresentou, o pesquisador retornou aos dados para averiguar os projetos efetivados pelos professores do município Gama.

Dentre as dificuldades apresentadas, destaca-se o tempo de dedicação do professor a determinada escola, o que já foi previsto e relacionado por Moran (2021) quando afirma que

muitos docentes também não se encontram em condições profissionais ideais para planejar e desenvolver modelos híbridos interessantes: trabalham em mais de uma escola ou sistema de ensino, dão muitas classes, tem muitos alunos e isso dificulta sobremaneira a realização de um bom trabalho (Moran, 2021, p. 16).

Fica, portanto, imposto o desafio de mudar a postura tradicional do docente em transmitir o conteúdo e a postura tradicional do estudante de obedecer, para uma lógica mais ativa por parte do estudante e de orientação por parte do professor.

Com a utilização da abordagem baseada em projetos, as secretarias municipais de educação têm a potencialidade de ampliar a satisfação e o aprendizado dos professores, além de ser um mecanismo potente para a transformação de realidades. Dentro do modelo, há uma necessidade latente de abordar, em caráter local, os aspectos previstos nas cartilhas de educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas elaboradas pela UNESCO, que orienta para uma mobilização efetiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável nas escolas brasileiras (Moreira & Santos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento sobre forma em que o processo de formação de professores ofertado no formato híbrido foi realizado pelos municípios alagoanos avaliados apresentou uma distinção em relação à abordagem baseada em projetos, na medida em que se aproximam ou se distanciam dessa abordagem.

Após a realização de oficinas presenciais, os professores avaliaram positivamente a formação recebida e destacaram, especialmente nos municípios Alfa e Gama, a importância da abordagem baseada em projetos para compreender a realidade local e buscar soluções para os desafios enfrentados.

No entanto, é evidente a necessidade de avançar em pesquisas futuras, buscando associar ou orientar de forma mais efetiva os projetos desenvolvidos pelos professores em conjunto com os alunos. Esses

projetos devem ter como referência os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, visando contribuir para a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável nas escolas. Essa abordagem amplia as possibilidades de formação dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais do século XXI, e fortalece a importância do papel do professor como orientador e facilitador do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Bender, W. N. (2014). Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. (Fernando de Siqueira Rodrigues, Trad.). Penso
- Catapan, A. H. (1996). O processo de trabalho escolar: determinações e contradições. *Perspectiva*, 14(26), 93–104. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Christensen, C. M., & Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos (Fundação Lemann & Instituto Península, Trad.). Clayton Christensen Institute. https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista brasileira de educação*, 21, 281-298.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023, Jan 23). Thesaurus Brasileiro da Educação. http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php
- Lei nº 9.394/96 da Presidência da República do Brasil. (1996). *Diário Oficial da União*: 23.12.1996.
- Lei nº 12.056/09 da Presidência da República do Brasil. (2009). *Diário Oficial da União*: 14.10.2009.
- Lei nº 12.796/13 da Presidência da República do Brasil. (2013). *Diário Oficial da União*: 05.04.2013.
- Lei nº 13.005/14 da Presidência da República do Brasil. (2014). *Diário Oficial da União*: 26.06.2014.
- Mendes, M. H., Langhi, C., Peterossi, H. G., & Rubim, L. (2020). Conectando a aprendizagem baseada em projetos com a experiência do aluno: uma análise do PBL à luz de Dewey. *Educação*, 9(1), 161–170. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p161-170>
- Moran, José (2021). Modelos mais flexíveis na educação básica. In A. A. Sberga, R. V. Guedes (Eds.), *Ensino híbrido e outros saberes* (1. ed., pp. 10-21). ANEC. https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_30_ANEC_coletanea_ens_hibrido_final.pdf
- Moreira, T., & Santos, R. S. S. (2020). Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: caderno introdutório. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375076>
- Nunes, D. R. (2008). Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 34(01), 97-107.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Eds.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (1. ed., pp. 15-34). Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Revista Contrapontos*, 5(1), 9-22.
- Santos, J. B. C. (2010). Análise qualitativa de corpus documental. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 5, 59. <https://doi.org/10.26512/les.v5i0.6515>

Conselho de Cooperação Educativa: a participação dos alunos

Council of Educational Cooperation: student participation

Andreia Veiga

ESEL, Politécnico de Lisboa

RESUMO

O presente artigo baseia-se num estudo realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo visou estudar e desenvolver a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa. Configuram-se como objetivos específicos do estudo i) Caracterizar a perceção dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa; ii) Caracterizar a importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa; iii) Descrever a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa; iv) Identificar as propostas de melhoria para o funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa. Em conformidade, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso a procedimentos próximos da metodologia de investigação-ação e como técnica de recolha de dados o questionário, a entrevista, a observação e a pesquisa documental. Os dados foram tratados com recurso a análise de conteúdo seguindo os pressupostos de Bardin (2013). Os dados quantitativos foram tratados com recurso ao programa Excel.

Como conclusão destaca-se o desenvolvimento de competências de responsabilização e participação por parte dos alunos e a consequente melhoria do funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa.

Palavras-chave: Conselho de Cooperação Educativa, Participação, Regulação, Autonomia, Responsabilização.

ABSTRACT

This article is based on a study in the curricular unit Teaching Practice Supervised II, part of the 2nd year of the Master's Degree in Education of the 1st cycle of basic education and in Portuguese and History of Portugal of the 2nd cycle of basic education.

This study also features a study developed in the context of Teaching Practice on 1st cycle of basic education, under the subject Students' Participation in the Educational Cooperation Council. This study meant to observe, develop and improve the participation of the students through the implementation of Educational Cooperation Council. They are configured as specific objectives of the study i) Characterize the students' perception on the Educational Cooperation Council; ii) Characterize the importance given by students to the Educational Cooperation Council; iii) Describe the students' participation in the Educational Cooperation Council; iv) Identify proposals for improve the function of the Educational Cooperation Council. In conformity with the object of study in question, we chose a qualitative method, using procedures close to the research-action method and giving more importance to the inquiry itself, the interview, the observation and the documental research. The results were treated with the analysis of content following the assumptions of Bardin (2013). The quantitative results were treated with the use of the Excel program.

As a conclusion, the development of competences of accountability and participation by the students and the consequent improvement of the functioning of the Educational Cooperation Council stand out.

Keywords: Educational Cooperation Council, Participation, Regulation, Autonomy, Accountability.

INTRODUÇÃO

O ensino centrado no aluno proporciona o desenvolvimento de diversas competências nos alunos como a participação, a autonomia e a organização e gestão do processo de aprendizagem. Marchão (2012) define esta metodologia de ensino como o envolvimento do aluno na resolução das atividades, que surgem no seu quotidiano, manipulando e explorando recursos, materiais e/ ou situações problemáticas.

A este respeito, o Conselho de Cooperação Educativa revela ser uma rotina de grande importância para a concretização deste propósito. O Conselho de Cooperação Educativa é um espaço que permite aos alunos assumir um papel construtivo e ativo, de forma a discutir e resolver assuntos do quotidiano da vida da turma, desenvolvendo competências como a responsabilidade e a autonomia.

Posto isto, torna-se relevante estudar a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa como regulador de processo de aprendizagem.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

Apresenta-se, nesta secção, um enquadramento conceptual acerca do tema de estudo. Para o efeito, considera-se importante descrever o Conselho de Cooperação Educativa, os seus objetivos e os seus procedimentos de participação.

Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Cooperação Educativa (CCE) consiste na regulação e organização da vida escolar. É um tempo ritual de regulação, de articulação, de reordenação e de coordenação, em que todas as ações da turma adquirem significado e se percebe a cultura construída com o grupo turma (Cunha, 2009). Com o CCE assiste-se a um momento de regulação do grupo e à programação e avaliação do trabalho (Niza, 1998). De acordo com Méndez (2002), o diálogo estabelecido em CCE constitui um meio essencial para a aprendizagem obtida pela avaliação partilhada. Em conformidade com Niza (1998) e Louseiro (2011), no CCE destacam-se três princípios orientadores:

a) Os circuitos de comunicação, que promovem a partilha de produções, que por sua vez valorizam as aprendizagens de cada aluno. Para além disso, possibilitam o melhoramento de produções através de sugestões e comentários dos colegas;

b) As estruturas de cooperação educativa, que contribuem para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Niza (1998) considera que “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (p. 80).

c) A participação democrática, que pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Para Niza (1998), “a democracia é também a estrutura de organização que se firma no respeito mutuamente cultivado, a partir (...) das diferenças individuais reconhecendo-se (...) como semelhante” (p. 84).

Um instrumento essencial para o CCE é o Diário de Turma, que se encontra afixado na sala de aula, sendo que todos os alunos têm acesso a este suporte, para que registem os acontecimentos mais relevantes ou as propostas que promovam um maior desenvolvimento pessoal e/ou do grupo. A estrutura do Diário de Turma encontra-se dividida em cinco colunas: “Gostei”, que consiste em registos de ocorrências positivas; “Não Gostei”, em que os alunos registam ocorrências negativas; “Proponho”, que permite aos alunos partilhar ideias de trabalho ou temas a trabalhar em momentos de Projeto; “Propostas de atividades para Tempo de Estudo Autónomo”, que proporciona ao aluno sugerir ficheiros de novos conteúdos abordados em aula; “Notícias”, em que os alunos partilham acontecimentos ocorridos dentro ou fora da sala de aula, sendo que esta última coluna foi introduzida pelos alunos no decorrer da investigação. Para Niza (1991), o Diário de Turma é um “termómetro moral” que permite analisar o desenvolvimento do clima emocional de relações entre grupos. O mesmo autor defende que o CCE não é apenas uma instância de partilha de poder como também de participação democrática que promove o desenvolvimento moral, social e cívico. Em conformidade com Amaral (1999), com o debate do Diário de Turma é possível analisar-se a capacidade de o aluno julgar com solidariedade e objetividade, aliada a sentimentos de amizade e ternura, para que os comportamentos mais despropositados e violentos sejam avaliados. Com base na discussão do Diário de Turma, verifica-se a capacidade reflexiva e argumentativa dos alunos e a participação do

grupo face à gestão de conflitos.

Deste modo, compreende-se que o CCE apresenta diferentes funções que se centram na programação e avaliação do trabalho dos alunos e na gestão de conflitos. Niza (2015) afirma que o Conselho de Cooperação Educativa “completa e influencia igualmente os juízos de valor sobre o trabalho escolar e a sua qualidade no plano do desenvolvimento individual e dos contributos [para a turma] na resolução dos seus problemas quotidianos (...)” (p. 143).

A participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa

Para a participação da criança na escola, torna-se necessário estabelecer um equilíbrio dinâmico entre as competências profissionais do professor e os direitos dos alunos enquanto sujeitos ativos do seu próprio crescimento. Para Barroso (1995), a participação é um momento de responsabilidade que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na sua organização. Sendo a participação uma construção de pontes entre os conhecimentos da criança e as novas aprendizagens, pretende-se transferir às crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas (Rogoff, 1990, citado por Vasconcelos 1997). A responsabilidade atribuída à criança pressupõe o direito de participação, tornando-se num “sujeito responsável [que] participa nas decisões que lhe dizem respeito e que o relacionam com os outros e com o contexto em que está integrado” (Delgado, 2006, p. 37).

Com isto, afirma-se que da participação surge a comunidade, uma vez que a ‘cultura de participação’ consiste na capacidade de organização e trabalho coletivo (Barroso, 1995). Essa ‘cultura de participação’ aprende-se a partir de um processo coletivo, social e cívico, em que a participação é valorizada.

No entanto, é essencial criar-se momentos para que os intervenientes possam reconhecer a sua utilidade. Um dos momentos que implica a participação é precisamente o Conselho de Cooperação Educativa, em que o grupo adquire a responsabilidade de participação na tomada de decisões e na gestão da vida da turma, isto é, envolve a participação democrática que pressupõe uma gestão cooperada entre alunos e professor acerca do currículo escolar. Esta parceria centra-se no planeamento e na avaliação como apropriação do currículo e do processo de aprendizagem (Niza, 2015).

A participação em CCE implica a tomada de decisões e o contributo nos processos de decisão em que o sujeito se envolve. “Compreende-se, assim, que as crianças progridam na forma de pensar, através da sua participação empenhada na procura de uma solução consensual que os conduz à resolução de um problema concreto” (Serralha, 2007, p. 283). Sendo a criança um ser com direito à participação, a mesma deve aprender a exercê-lo e deve ser capaz de ponderar as consequências das decisões. Desta forma, a criança torna-se num sujeito autónomo com capacidade de decisões e com objetivos. A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, sendo “o primeiro documento internacional a apresentar a participação das crianças (...) enquanto sujeitos ativos de direitos” (Müller et al, 2011, p. 256), valoriza “os direitos à proteção e à provisão [e] o principal pressuposto da Sociologia da Infância

– a ação e a voz das crianças (...)” (Fernandes, 2009, p. 89). A criança tem o direito de exprimir a sua opinião, partilhar as suas ideias e discutir. Estes direitos constituem o pressuposto fundamental da democracia. Para Niza (2015), a livre expressão proporciona a comunicação, ou seja, a participação democrática que não é considerada em forma de delegação ou de representação.

O processo de participação não deve ser assumido como uma conquista definitiva, na medida em que “a participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa” (Bordenave, 1994, p. 46). Para isso, é necessário que ocorra uma constante aprendizagem em participar evidenciando “a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autónomos e solidários” (Delgado, 2006). Perante esta aprendizagem, assume-se que participar requer reflexão, preparação e diálogo, não sendo interessante “criar estruturas de participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade; não se promove e desenvolve a participação, apoiando-se nos que se lhe opõem” (Barroso, 1995, p. 44).

Com base no fundamento anterior, aprender a participar em CCE é fundamental para que com este momento os alunos adquiram responsabilidade e sejam capazes de gerir os problemas da turma.

O presente estudo é de natureza qualitativa, com recurso a procedimentos próximos da metodologia de investigação-ação.

Uma investigação qualitativa requer um processo indutivo, tendo em vista o desenvolvimento de ideias e conceitos a partir de dados analisados. É um tipo de investigação descritivo, na medida em que produz dados descritivos através da observação, da análise de documentos e entrevistas, sendo que a descrição deve ser profunda e rigorosa (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação-ação é uma metodologia de investigação sistemática que pressupõe o uso de procedimentos metodológicos apropriados que orientam a investigação. A metodologia investigação-ação envolve colaboração, na medida em que o investigador trabalha em conjunto com outros - crianças, colegas, universidades (Esteves, 2008), tornando-se numa metodologia participativa e colaborativa.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Para o desenvolvimento do estudo utilizaram-se técnicas de recolha de dados como o questionário, com perguntas de natureza aberta e fechada, a entrevista semiestruturada, a observação e a pesquisa documental.

Ao contrário da entrevista, o questionário é um método que se caracteriza por um contacto indireto entre o investigador e os intervenientes (Quivy & Campenhout, 2013). Para a elaboração de um questionário, deve ter-se em consideração alguns procedimentos metodológicos e técnicos como a definição dos objetivos do questionário e a formulação das questões.

O questionário realizado encontra-se dividido em cinco secções (cf. Anexo A). A primeira secção pretende compreender a conceção dos alunos em CCE; a segunda secção permite analisar as preferências dos alunos nas funções em CCE; a terceira secção pretende identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do CCE; a quarta secção avalia a participação de cada aluno e da turma no CCE e por último, a quinta secção identifica a importância do CCE para os alunos. Para Manzato e Santos (2012) “não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados” (p. 1). Assim, os dados do questionário foram analisados com recurso ao programa Excel.

Na investigação educacional, a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas, na medida em que implica uma relação pessoal num ato de conversação intencional entre o entrevistador e o entrevistado. Uma entrevista é uma interação social com o objetivo de recolher dados para uma investigação, que apresenta uma vantagem essencial que reside no facto de se entrevistar os próprios atores envolvidos que proporcionam informações acerca das suas condutas, opiniões, atitudes e expectativas (Vilelas, 2009).

A entrevista (cf. Anexo B) encontra-se estruturada a partir de um guião “para a recolha de informação na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista” (Sousa & Baptista, 2016, p. 83) e contempla seis blocos. O bloco A consiste em compreender a conceção dos alunos face ao CCE; o bloco B pretende caracterizar a participação dos alunos em CCE; o bloco C permite caracterizar o funcionamento do CCE; o bloco D visa identificar as funções em CCE; o bloco E corresponde à compreensão da relação do Diário de Turma com o CCE e por último, o bloco F pretende identificar as recomendações sugeridas pelos alunos para a melhoria do CCE. Nas entrevistas, tornou-se necessário recorrer à transcrição das mesmas de forma integral, para que a informação a ser analisada fosse completa.

A observação permitiu o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto (Esteves, 2008), sendo possível compreender a realidade exterior com o propósito de obter os dados que foram definidos, previamente (Vilelas, 2009). Segundo o mesmo autor, “a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar” (p. 268).

Os tipos de observação selecionados centraram-se na observação não participante e participante. A observação não participante ocorre quando o observador não interage com os participantes, não sendo considerado participante (Coutinho, 2013). Este tipo de técnica permitiu o uso de instrumentos de registo, como as notas de campo, sem influenciar o grupo-alvo (Ferreira, 2008). Os dados de observação sobre a participação dos alunos em cada sessão do Conselho de Cooperação Educativa foram registados em tabelas de dupla entrada. Numa fase inicial, a observação decorreu de forma não participante, na medida em que apenas foram observados os momentos de CCE e registados

os dados sobre a participação dos alunos através de notas de campo. Os registos das participações foram analisados com recurso ao Excel.

A pesquisa documental centra-se na análise das atas do Conselho de Cooperação Educativa e dos diários de turma, em que é possível identificar os registos efetuados pelos alunos em Diário de Turma e a sua participação em Conselho de Cooperação Educativa. De acordo com Moreira (2007), “o uso da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não numérico, elaborado ou em bruto) é praticamente indispensável em investigação social” (p. 153). Para Esteves (2008), a análise de documentos das crianças é imprescindível para uma investigação que se focaliza na aprendizagem dos alunos.

Para a pesquisa documental tornou-se necessário apresentar um processo de organização cuidada, em que os documentos dos alunos foram datados e arquivados, de forma a compreender as transformações da sua aprendizagem. Este processo foi efetivamente fundamental para esta investigação em que se partiu de uma prática para aperfeiçoar a compreensão de informação, a resolução de problemas e a reação perante questões complexas (Esteves, 2008).

CONTEXTO E PARTICIPANTES

Neste estudo participaram 27 alunos pertencentes ao 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A turma era constituída por 19 elementos do sexo masculino e 8 elementos do sexo feminino e naturais de Portugal (25 alunos) e do Brasil (2 alunos).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto serão apresentados os resultados do estudo, que se organizam de acordo com os objetivos da investigação.

A perceção dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa

Com base na análise dos resultados da perceção dos alunos sobre o Conselho de Cooperação Educativa foi possível verificar que 21 alunos consideraram que no CCE se resolvem assuntos surgidos na turma, 10 alunos consideraram que o CCE tem como objetivo discutir problemas pertinentes e 5 alunos revelaram que a função do CCE é partilhar diferentes assuntos.

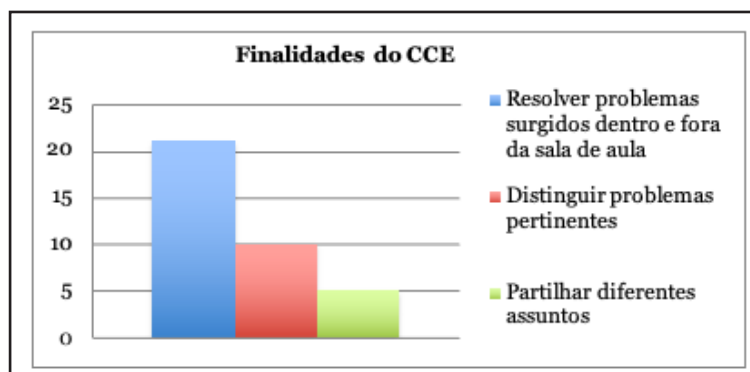


Figura 1. Finalidades do Conselho de Cooperação Educativa

A importância atribuída pelos alunos ao Conselho de Cooperação Educativa

Na análise dos dados relativos à importância atribuída pelos alunos ao CCE, verifica-se que a grande maioria dos alunos (24 alunos) considerou a importância do CCE. Apenas 3 alunos não atribuem qualquer importância a esta rotina e 2 alunos não manifestam qualquer opinião. No que respeita à sua importância, os alunos consideraram que o CCE é importante para resolver assuntos entre colegas (21 alunos), resolver os próprios assuntos (15 alunos), partilhar assuntos (2 alunos), evitar assuntos (1 aluno) e refletir sobre as ações (1 aluno).

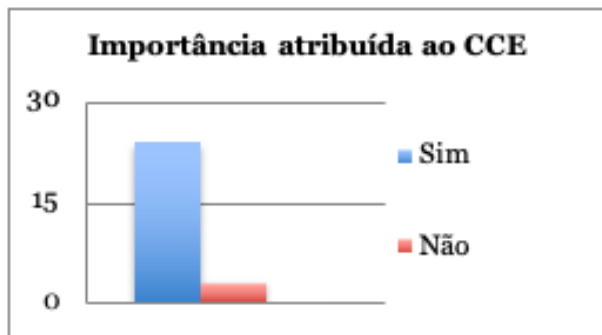


Figura 2. Importância atribuída ao Conselho de Cooperação Educativa

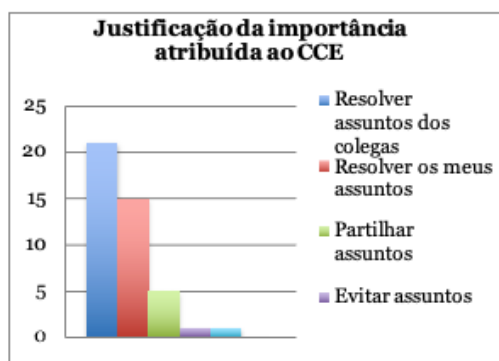


Figura 3. Justificação da importância atribuída ao Conselho de Cooperação Educativa

Avaliação dos alunos na participação no Conselho de Cooperação Educativa

A partir da avaliação realizada pelos alunos da sua participação em CCE, os dados mostram que 12 alunos consideram que participam sempre em Conselho de Cooperação Educativa, 4 alunos consideram participar apenas quando estão envolvidos no assunto, 10 alunos consideram que participam às vezes no Conselho de Cooperação Educativa e apenas 1 aluno considera não participar em Conselho de Cooperação Educativa.

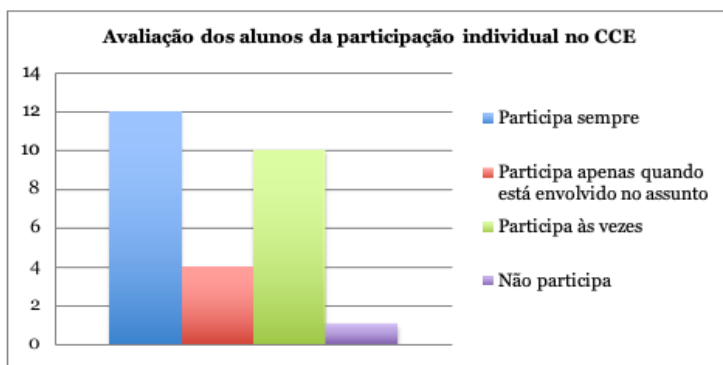


Figura 4. Avaliação dos alunos da participação individual no Conselho de Cooperação Educativa

Para além da avaliação dos alunos acerca da sua participação em CCE, estes também tiveram oportunidade de avaliar a participação do grupo turma. Analisando os resultados, verifica-se que 8 alunos consideram que todos participam em Conselho de Cooperação Educativa, 10 alunos afirmam que os colegas participam apenas quando estão envolvidos no assunto e 9 dos alunos consideram que a turma é pouco participativa.

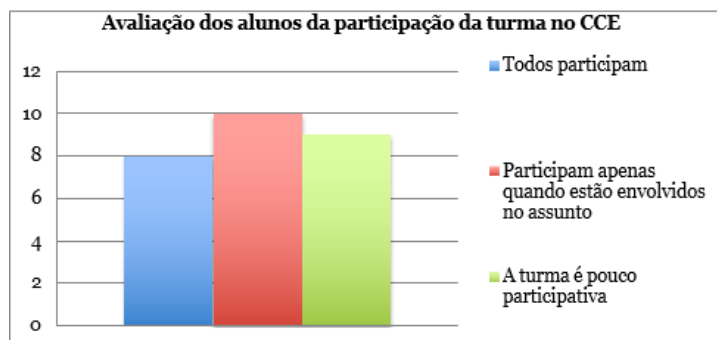


Figura 5. Avaliação dos alunos da participação da turma no Conselho de Cooperação Educativa

Propostas de melhoria para o funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa

A análise dos dados permite identificar e descrever as propostas de melhoria, efetuada pelos alunos, para um melhor funcionamento do CCE. A melhoria considerada centraram-se no respeito pela vez de falar (70%), no respeito pelo presidente e pelo secretário (41%), na discussão apenas de assuntos pertinentes (41%), na resolução de problemas de forma clara e sincera (33%), na resolução de assuntos antecipadamente (30%), na troca da ordem dos assuntos discutidos (15%) e na participação de cada um (1,5%).

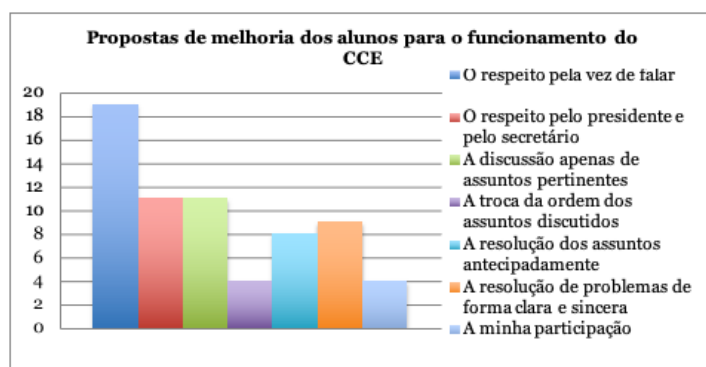


Figura 6. Propostas de melhoria dos alunos para o funcionamento do Conselho de Cooperação Educativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou estudar a participação dos alunos no Conselho de Cooperação Educativa. Na realização do CCE, neste contexto, decorreu uma prática democrática dos alunos, supervisionada pela professora, “com vista ao desenvolvimento sociomoral dos alunos, integrados em verdadeiras comunidades cooperativas de aprendizagem” (Louseiro, 2011, p. 13).

Com base na análise de resultados, considera-se que os alunos apresentaram uma perceção adequada do CCE.

Para os alunos o CCE é um momento importante por diversos motivos tais como a resolução e discussão de assuntos e a reflexão sobre determinadas ações.

No que respeita à avaliação dos alunos acerca da sua participação em CCE, verificou-se que os dados relativos à participação individual e da turma diferem. Esta diferença realça a falta de consciência dos alunos face à participação em CCE.

Por último, a partir da reflexão dos alunos acerca da própria participação e do grande grupo em momentos de Conselho de Cooperação Educativa, foram colocadas como propostas de melhoria o respeito, a pertinência dos assuntos e a forma de resolver os problemas surgidos.

Em suma, todo este processo promoveu nos alunos uma maior consciência relativamente à importância da sua participação e à adequação da mesma. Segundo Serralha (2007), em CCE regula-

se a vida da turma, a partir de uma participação ativa que permite adquirir competências sociais e desenvolver a responsabilidade, num ato educativo de cooperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Amaral, M. (1999). Construindo o Conselho. *Escola Moderna*, (5), 51-52. Bardin, L. (2013). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bordenave, J. D. (1994). O que é participação. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Coutinho, C. P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, (34), 49-61.
- Delgado, P. (2006). Os direitos da criança da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens. Porto: Profedições.
- Esteves, L. M. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora. Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes.
- Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento socio-moral dos jovens. *Escola Moderna*, (39), 13- 16.
- Manzato, A., & Santos, A. (2012). A elaboração de questionários da pesquisa quantitativa. Consultado em http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/En-sino_2012_1/ELABORACAO_QUESTI ONARIOS_PESQUISA_QUANTI-TATIVA.pdf.
- Marchão, A. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.
- Méndez, J. M. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. (2007). Teorias e Práticas de Investigação. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Müller, M., Mager, M., Silvestre, E., & Morelli, A. (2011). Práticas com crianças, adolescentes e jovens. *Pensamentos Decantados*. Brasil: Maringá.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30
- Niza, S. (1998). A Organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, (11), 77-98.
- Niza, S. (2015). Sérgio Niza. Escritos sobre Educação. Lisboa: Tinta da China.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (2005). Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Serralha, F. (2007). A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Católica Portuguesa, Lisboa.
- Sousa, M. & Baptista, M. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Lisboa: Lidel
- Vasconcelos, T. M. (1997). Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana.
- Vilelas, J. (2009). Investigação – O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Sílabo.

Artes e os Afetos na Escola, ou uma outra designação para a acção do Mediador Artístico-Cultural contexto educativo

Arts and Affections at School, or another designation for the action of the Artistic-Cultural Mediator in an educational context

Patrícia Ribeiro Martins

Agrupamento de Escolas de Marrazes;
Politécnico de Leiria;
Universidade de Coimbra

RESUMO

Acreditamos veemente na acção transformadora do contacto com as expressões artísticas em contexto educativo e na formação das pessoas. Interessa-nos nesta reflexão pensar a educação com a arte no seio de contextos formais como o da educação e no papel do mediador artístico-cultural no contexto da escola e da comunidade. As artes abrem novos campos de possibilidades potenciando espaços de diálogo, valorização dos dissensos e da diversidade e a inclusão. Á poíesis juntamos os afetos, que defendemos serem o sal da equação.

Palavras-chave: Artes, educação, afetos, inclusão, cidadania, mediação artístico-cultural.

ABSTRACT

We strongly believe in the transformative action of contact with artistic expressions in educational contexts and in people's growth. In this reflection, we are interested in thinking about education with art, within formal contexts such as schools, and about the role of the cultural and artistic mediator working at school and community. The arts field opens up new possibilities, enhancing spaces for dialogue, and valuing dissent, diversity, and inclusion. To poiesis, we add affection, which we defend as the salt of the equation.

Keywords: Arts, education, affection, inclusion, citizenship, cultural and artistic mediation.

ARTES E OS AFETOS NA ESCOLA, OU UMA OUTRA DESIGNAÇÃO PARA A ACÇÃO DO MEDIADOR ARTÍSTICO-CULTURAL CONTEXTO EDUCATIVO

As artes são poesia e acrescentam valor aos nossos dias. São uma das primeiras formas de expressão, ainda antes da linguagem e potenciam o eu, na verdadeira essência do ser, somando-se como camadas que fazem parte da cultura e do modo de estar de uma comunidade e da pessoa humana.

Esta comunicação pretende pensar sobre a importância que as artes podem ter na educação e na formação ao longo da vida de uma pessoa e no papel que o mediador artístico-cultural, expressão que nos interessa usar como sintagma, poderá desempenhar enquanto facilitador deste processo não só de democratização cultural, mas sobretudo de democracia cultural. (Carta de Porto Santo, 2021). Importa pensar também no local de charneira espoletado por estas dinâmicas para a cidadania ativa, inclusão, participação e conseqüentemente para a manutenção da democracia e dos valores universais em linha com o respeito pelos direitos humanos e dignidade de cada pessoa.

Longe de ser recente, a reflexão em torno das artes e da educação remonta a Platão que na sua obra República (427-346 a.C.) evidenciava já uma preocupação a propósito do contacto com as artes para a formação integral das pessoas, encontrando indissociabilidade na personalidade do indivíduo, experiência e artística e a vida.

Desde então diversos autores, como Aristóteles, Schiller, Dewey, Eisner, Vigotsky, Beuys, Barbosa, Robinson, Malaguzzi, entre tantos outros, têm vindo a inspirar-se na sua perspectiva pensando nesta conexão entre artes e educação como um contributo para a formação das pessoas, defendendo a formação estética como alicerce fundamental de uma educação equilibrada e contribuindo para o reforço das cidadania e processos democráticos.

Se Platão defendia a arte para a alma e o exercício físico para o corpo, e a sua *Musike*, arte das musas, de uma extrema influência na educação das pessoas, como promotora de virtudes e uma correta acção humana, Aristóteles acrescentou-lhe razão para a liberdade e para ações nobres e belas. Schiller no século XVII, entendia que as artes não seriam só para contemplação, ou para ócio mas seriam parte integral da formação humana, entendendo que a educação deverá partir do belo, mas reiterando que a verdadeira revolução social se faz por intermédio de uma educação do sensível, em articulação com a razão. Entende que o homem não será mais do que um seguidor dos seus instintos naturais, se não possuir uma educação para o sensível e para o belo e que o afaste da barbárie¹. No século XX também Vigotsky entende a arte como parte integrante da formação humana e do desenvolvimento psicossocial da criança, dando particular relevância ao papel da arte, à necessidade da experimentação artística para o conhecimento de si e relacionamento com o outro. Vigotsky vê no lúdico, no ato de brincar e na mimetização uma espécie de catarse, potenciada pela de experimentação geradora de aprendizagem. Para ele a arte na criança é uma forma de expressão das emoções e do seu entendimento do mundo. Em meados do século XX, Herbert Reed ocupa uma posição de destaque quando falamos da relação entre artes e educação. Em 1954 publica a obra *Education Through Art* (Read, 1954) onde defende uma relação entre artes e educação, e um pouco por todo o mundo influencia uma nova geração de artistas e pedagogos, que adotam expressões como educação artística, educação pela arte, arte-educação, que se traduzem numa relação de proximidade entre artes e educação. Read defende que a arte deve ser a base da educação, retomando a perspectiva platónica. Assume uma posição em que a arte e educação deverão estabelecer entre si uma relação simbiótica e de proximidade, dada a relevância de ambas no desenvolvimento das pessoas. À luz da sua perspectiva retomam-se temas como a imaginação e a arte, o jogo e a arte, a arte e a educação, a arte e o pensamento, a educação estética, ou a arte e a psicologia. À semelhança de Schiller, Read propõe como essenciais a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração, e a criação e entende que, numa tipologia de educação cuja base seja a arte, esta deve ser lúdico-expressiva-criativa, num clima descontraído que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade (Sousa, 2003). Para Read, a educação está na base da formação humana integral, e para tal a arte desempenha um papel primordial para a formação da personalidade. Sugere uma educação estética (e holística) que promova e englobe todos os meios de expressão individual: musical, dança, dramática, plástica, verbal, literária e poética. Esta perspectiva remete para Vigotsky, que defende que o indivíduo se constrói na medida da relação experimentada com o outro e com o meio. Estas relações mostram-se preponderantes na construção da personalidade, por intermédio da sua integração e interligação, com o meio, contribuindo para a tomada de decisões, para a liberdade e para a independência. Em Dewey (2007) encontramos âncora para o potenciar de uma aprendizagem experimentada, participada e de um conhecimento incorporado, bem como a importância destas experiências e contactos com as expressões artísticas para o desenvolvimento da autonomia, participação, cidadania e democracia, em que os ambientes influenciam os resultados. Nesse sentido, Sir Ken Robinson (2015) defende uma escola que estimule a criatividade, a criação de espaços de diálogo e a autonomia, em que as pessoas são livres de ser e de procurar os seus centros de interesse, que promova articulação de saberes com as especificidades de cada um. Ana Mae Barbosa (2018) entende a consciência da arte como uma ação libertadora, pois o contacto com a arte permite à pessoa tomar consciência de si e do outro, bem como do mundo que o rodeia. Para a autora, a arte estimula a curiosidade e a vontade de aprendizagem, inspirando-se em Paulo Freire e na ideia de participação e criação conjunta de sentido, tal com encontramos em Beuys ou Dewey. Também a ideia de criação de espaços de diálogo e autonomia estão presentes em Malaguzzi, (Edwards, 2015) precursor da filosofia Reggio Emilia, que defende a ideia de dar voz às pessoas, possibilidade de escuta e autonomia, o estimular da curiosidade e as aprendizagens através da busca pelos interesses de cada um, mas focada na evolução das aprendizagens por intermédio de pesquisas e valorizando mais os processos do que os resultados numa base holística e não fragmentada e assente no espaço para a individualidade e nas relações de afeto e proximidade. Robinson acredita igualmente nas ideias de Malaguzzi e

1 Enquanto concepção daquilo que são os instintos que afastam o homem do sensível e do bom, nomeadamente violência, desrespeito e ações que não separam o homem do animal tais como a razão, o sensível e os afetos.

defende que todas as escolas poderiam encontrar benefícios em operar de acordo com a esta filosofia.

Bourdieu (2007) salientava o papel das escolas como garantia para uma educação de qualidade e no potenciar do acesso a oportunidades sociais, que nem sempre se poderiam encontrar no seio das famílias. Falava de um capital cultural que era decorrente das experiências e relação entre tecido social e familiar em que cresciam os indivíduos e da inevitabilidade das escolas premiarem aprendizagens e méritos que não seriam da sua esfera de acção, mas que se adverbavam às famílias, reforçando o papel fulcral da escola no que diz respeito à diluição das desigualdades sociais e na formação das pessoas.

Eliot Eisner (2002, 2008) valorizava a importância da experimentação e do conhecimento incorporado, e a relação do envolvimento nas artes com a formação das pessoas em particular na infância e defende que a arte transforma a consciência e a percepção do mundo., defendendo como nós que a experiência tem influência no conhecimento e na relação com o outro, desempenhando as expressões artísticas aqui um papel fundamental. Conectam-se com estas perspetivas as apresentadas pelo Plano Nacional das Artes (2019) , e que apontam não só para a democratização cultural mas particularmente para uma democracia cultural, em que os processos artísticos poderão acontecer de forma livre e espontânea, e em que as mediações assumem um papel facilitador e intermediário, mas em que a fruição e experiência estética acontecem de forma informal e na ausência de um compromisso mensurável quantitativamente, sujeito a avaliação ou juízos de valor. (Read, 1954).

Encontramos neste preâmbulo e viagem pelo estado da arte suporte teórico em parte para aquilo em que acreditamos e que têm pautado o trabalho que temos vindo a desenvolver em contexto educativo no Agrupamento de Escolas de Marrazes em Leiria, um dos poucos, se não o único mesmo, na esfera da educação em Portugal a ter nos seus quadros um técnico superior de animação cultural, a exercer trabalho enquanto mediador artístico-cultural, cujo epíteto nos é preferível, dadas a sua ação à luz das ideias sustentadas pelos centros de investigação em mediação cultural nas Universidades de Montreal, Sorbonne e Grenoble, e no trabalho de investigação de autores como La Fourtune, Caune, Chaumier e Mairesse, Aboudrar, que veem a acção do mediador artístico cultural como de extrema importância nos contextos sociais e comunitários no que diz respeito à relação entre artes e processos democráticos e participativos, e a nosso ver também na esfera da educação, cuja ação encontramos também legitimada pelo surgimento em 2019 do Plano Nacional Das Artes, que enquadra o trabalho da mediação e do mediador artístico-cultural como uma ponte que facilita e promove o contacto com as expressões artísticas na sua forma fruída e experimentada, aliada a uma poésis a que todos têm acesso, que encontra eco também na Carta de Porto Santo (2021).

A UNESCO, (2006) que apoia a democratização do acesso bens e equipamentos culturais, à experimentação e experiência artística e a promoção das artes em contexto educativo e comunitário, por intermédio da sua inclusão nos currículos escolares, ratifica no seu manifesto o apoio às artes, não só por intermédio da validação do que entendemos por educação artística e a sua inclusão nos currículos, educativos, mas também pela perspetiva que defendemos nesta investigação centrada numa educação com a arte, em que a promoção de atividades que fomentem a experimentação, a participação e a criação conjunta de sentidos seja uma constante. É do seu entendimento que a introdução das artes e das práticas artístico-culturais na educação conduzem a um equilíbrio entre o campo intelectual, emocional e psicológico, contribuindo para a formação plena das pessoas e das comunidades.

Esta abordagem não só fortalece o desenvolvimento cognitivo e as competências académicas, como a inovação e o pensamento crítico, e as relações interpessoais, mas também, possibilita a integração social e valoriza a identidade cultural das pessoas, contribuindo para o reforço da identidade individual e coletiva, e para valores de tolerância, aceitação das diferenças, e respeito pelo outro. Defendendo a perspectiva da educação artística nas escolas, a UNESCO promove a considera igualmente também a ideia que defendemos nesta comunicação, para uma visão centrada numa educação com a arte, em que a promoção de atividades que estimulam a experimentação, a participação e a criação conjunta de sentidos seja uma constante. Esta abordagem terá impacto no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais coesa, tolerante e ciente do valor das diferenças, que preserve a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável. As perspectivas mais recentes como a de Beuys, Rancière, Gielen, Robinson ou Henley, entre outros remetem para a possibilidade de cada pessoa ser um artista (Beuys,2011) no sentido em que é ela própria um criador, que imagina e que constrói algo, ao participar, criar, envolver-se numa lógica de relação com a obra de arte (Rancière, 2002), consigo mesmo e com o outro, e isso é decisivo na edificação do que entendemos construtor de cultura, viver democrático e de um tecer de sentido conjunto , arriscando trazer para a discussão

a ideia de Beuys de escultura social, de uma sociedade construída por todos, que está em constante mutação e transformação e onde a criatividade, a positividade e a cooperação assumem um papel transformador. A ideia da construção de algo em comum e de um bem que é erigido por todos, para todos e que é pertença de casa um (Gielen, 2019).

Acreditamos que a relação com as artes pode constituir-se como uma mais-valia nas aprendizagens, estimulando a proatividade, sentido crítico, promovendo espaços de diálogo, sentido de pertença, respeito pelo que é plural e pela diversidade e por isso mais do que uma educação artística em contexto educativo, defendemos o contacto com as expressões artísticas diversificadas e interdisciplinares e não só uma articulação com os conteúdos programáticos, mas também a participação, a criação e a experimentação que defendiam todos os teóricos atrás referidos na estado da arte, e a ideia de uma arte indissociável da vida.

É também aqui que gostaríamos inscrever o que defendemos como a importância da mediação e em particular do mediador artístico-cultural na escola, colaborante como facilitador, não se substituindo ao papel do professor, mas em complemento teoricamente informado, nos processos de aproximação ao conhecimento, à cultura e às artes, defendendo o seu papel alavancador destas dinâmicas, por intermédio de partilhas de saberes, criação de modelos e projetos de participação, articulação entre escola, famílias, comunidade e agentes culturais sejam eles artistas ou equipamentos da comunidade. E, indo ao encontro do título central desta comunicação como alguém que coloca empatia e estabelece relações de proximidade em todos esses processos. Acreditamos que uma ecologia dos afetos no centro do projeto educativo, potenciado pelas artes e pela criação de espaços de diálogo, respeito pela diversidade e pluralidade pode ser verdadeiramente transformadora e que há também aqui um trabalho indiscutível de mediação. Costuma respeitar-se e cuidar do que se ama. Ora neste processo se o mediador, facilitador for alguém por quem se nutre respeito, empatia e legitimidade, atuando como um líder servidor, ou um *role model*, e se sente na relação uma lógica de reciprocidade, facilmente haverá interesse, disponibilidade, abertura para acolher as sugestões, envolvimento, e participação.

A título de exemplo e partilhando um *modus operandi* que espelha a prática que desenvolvemos, se enquanto mediadores de leitura, em cujas atividades mostramos uma disponibilidade total para os alunos, estabelecemos uma relação de proximidade e empatia, deixando lugar a que cada um possa dar livremente a sua opinião sem que possa ser alvo de correções ou juízos de valor, e nos apresentamos a ler de forma entusiasta, positiva, expressiva e cúmplice, naturalmente que assumiremos um papel determinante na vontade de ler e de ouvir ler, das pessoas que temos à nossa frente. Michele Petit² na obra *Ler o Mundo*, um manifesto que aborda a importância da literatura na transmissão cultural, e que questiona sobre formas de transmitir o gosto pela leitura e pelas práticas artísticas, assume o lugar da escola como um terreno privilegiado neste processo, o que corroboramos. Petit cita E.Wallon³ referindo que a educação pela e para a arte favorecem o desenvolvimento do pensamento, da curiosidade, da linguagem e do espírito crítico, contribuindo de forma decisiva para a resolução gradual do insucesso escolar. Segundo Petit, afirma E.Wallon: “*não é educação é maiêutica*”⁴ reiterando que a educação com as artes não deve ser externa à escola mas constituir-se “*como um imperativo para o seu cumprimento*”. Segundo Petit, importa pensar na educação momentos em que as práticas artísticas dialogam com os métodos científicos e sensibilidade, na construção da identidade das pessoas. Esta obra reflete na sua generalidade, mas em particular no capítulo 7, *Educação Artística e Cultural*, ideias com que nos identificamos e que enformam a perspectiva defendida a propósito do papel do mediador cultural e artístico na escola. Também na obra *A Utilidade do Inútil* de Nuccio Ordine⁵, encontramos referências que justificam esta utilidade dos saberes considerados pelo sistema capitalista como “*inúteis*” remetendo para uma apologia da beleza e do ócio, na construção de processos cívicos e comunitários, lembrando aqui uma história contada muitas vezes por Paulo

2 Michèle Petit é antropóloga e investigadora do Centro Nacional de Investigação Científica Francês, trabalhando há mais de 30 anos no âmbito da problemática da leitura e da relação com os livros, em particular em territórios cuja relação com a cultura e a escrita são parcos

3 Emmanuel Wallon, “Une chance historique por l’éducation artistique et culturelle” *Revue socialiste*, 47, Junho de 2012

4 Ideia recuperada de Sócrates em que o interlocutor é levado a descobrir e a pensar sobre algo por intermédio de questionamentos elaborados de forma perspicaz.

5 Professor filósofo e Investigador italiano, especialista no Renascimento e que colabora com frequência com diversas instituições do ensino superior.

Pires do Vale, comissário Nacional do Plano Nacional das Artes, ouvida a Jorge Silva Melo⁶, em que num dado momento cultural em Itália todas as pessoas levavam uma pequena vela acesa para o espetáculo. Ao questionar o motivo a um transeunte, Jorge Silva Melo recebe de volta a resposta: “*solo per bellezza*”, justificando mais uma vez a importância das experiências belas e sensíveis na escola e na comunidade, para a formação estética e ética dos alunos e das pessoas. Diz também Ordine que “existem saberes absolutos que precisamente pela sua natureza gratuita e desinteressada, longe de qualquer vínculo prático e comercial podem ter um papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade. Dentro deste contexto, considero útil tudo aquilo que nos ajuda a tornarmo-nos melhores...” As artes desenvolvem a intuição, quebram regras e ideias pré-concebidas e incentivam a criatividade, numa busca constante por ideias que abram novos olhares sobre o mundo em que vivemos.

Defendemos a perspectiva da pertinência fulcral que o mediador artístico-cultural representa na escola e na comunidade neste papel de “*dar mundo*”, constituindo-se enquanto um facilitador do acesso à aos bens artístico-culturais, contacto com artistas e expressões artísticas transdisciplinares, promotor de projetos transversais à escola e à comunidade, espaços de diálogo e partilha e na sua ação centrada numa metodologia híbrida que alia contextos formais e não formais e a realização de projetos assentes numa lógica de co-criação e numa dinâmica participada, construída por todos, contribuindo para a aceitação das diferenças, da pluralidade, cidadania e inclusão na construção conjunta de sentido de pertença a uma comunidade. A nosso ver o mediador artístico-cultural a trabalhar em contexto educativo poderá assumir-se como um pontífice que une todos e todas, com afetos, empatia e uma motivação para a participação verdadeiramente alavancadora. Estas ideias têm estado presentes quase desde a sua génese nos manifestos e intenções do Arts Council (UK)⁷, que na sua estratégia a dez anos entre 2020 e 2030, reitera a ideia de uma arte e programação cultural não só *para* todos mas *com* todos. A sua estratégia promove o envolvimento das pessoas promovendo a participação e ligações de proximidade entre equipamentos culturais, território e comunidades por intermédio da valorização da (s) cultura (s) e das expressões artísticas, numa lógica de criação conjunta de sentido e vontade de envolvimento e participação, valorizando o acesso das pessoas às artes, a salvaguarda e valorização do património material e imaterial, bem como o potenciar do crescimento dos territórios por intermédio das expressões culturais.

Importará também aqui, pensar a importância que a empatia, as emoções e os afetos desempenham nestes contextos e de que forma o sentir e o saber⁸, para usar uma expressão que bebemos de António Damásio, se articulam com as artes contribuindo para a formação e educação holística do ser humano. Ideias que podemos encontrar também nas reflexões Pensamento e Afectividade⁹(André, 1999) e Racionalidade do Sentimento (Best, 1996). Encontramos também aqui justificação na motivação para a aprendizagem e busca para o conhecimento, na medida da relação de proximidade, respeito e sentimentos de afetividade com quem medeia, inspira ou incentiva essa ação. Sentimentos, consciência e saber estão interligados e encontramos na perspectiva de António Damásio evidências da importância¹⁰ das emoções nos processos cognitivos e de socialização, contributos importantes no reforço da importância da experiência do sensível nos processos de educação, na medida em que a sua perspectiva reforça que sem uma mente dotada de subjetividade não poderiam as pessoas saber que existiam e muito menos aquilo em que pensam (Damásio, 2010). Para Damásio, as emoções são fundamentais para o desenvolvimento dos processos racionais, advogando que o ser humano nunca poderia ser apenas e só movido por uma expressão racional. Em complemento Best defende que as artes não podem ser apenas subjetivas e que este subjetivismo pode ser um perigo para a defesa das artes na educação. É importante conhecer, saber, apreender para compreender e sentir. Para

6 Poeta, encenador, investigador português

7 O Arts Council com sede no Reino Unido é um organismo público não governamental instituído por Carta Real em 1946, e atualmente apoiado pelo Departamento Britânico de Cultura Digital, Media e Desporto, que investe e promove estratégias para o desenvolvimento cultural e artístico como forma de melhorar e ampliar a vida das pessoas, por intermédio de promoção e apoio as diversas expressões artísticas, agentes e equipamentos culturais, de biblioteca a museus, teatro a digital media, música a literatura, património e coleções, entre muitos outros, privilegiando também a partilha de conhecimento e as áreas da investigação inerente a estas temáticas.

8 Damásio, A, (2020). Sentir e Saber, Temas e Debates

9 André, J., (1999). Pensamento e afectividade, Quarteto

10 conceito presente na perspectiva de António Damásio e transversal ao trabalho desenvolvido pelo neurocientista, que se apoia no despertar da consciência apenas presente no ser humano, e que está intimamente ligada às emoções e ao conhecimento do sensível.

Best uma razão objetiva não anula a subjetividade, mas o entendimento e o conhecimento são, para ele, fundamentais nos processos artísticos. Já André (André, 1999), defende que é importante uma educação para a estética para o gosto e para a beleza, da mesma forma que para as ciências exatas. Para o autor “*só uma prática educativa configurada por um paradigma estético que conceda à arte um lugar preponderante pode corresponder ao objetivo fundamental da ação educativa que visa o desenvolvimento equilibrado e harmónico do ser humano e por isso também o equilíbrio ecológico dos seus afetos.*”. Reitera citando Schiller a importância da aproximação entre a educação intelectual à educação afetiva, cujo lugar na escola se poderá centrar no contacto com a transversalidade das expressões artísticas e com a criação de espaços de relação, diálogo e hospitalidade. Também no nosso entender a experiência artística deve servir como forma de comunicação e experimentação e proporcionar a abertura de horizontes nos indivíduos e uma vontade de experimentar, sem medo do erro e do julgamento. Esta deve conduzir a novos focos de interesse e de experimentação, apelando aos sentidos e ao conhecimento que só o *embodied knowledge* e a *praxis* proporciona. Apoiamos e defendemos os processos de mediação artístico-cultural na escola como uma forma de transformar territórios e aproximar pessoas, afirmando os seus impactos positivos na comunidade, território e qualidade de vida de todos os envolvidos. Valorizamos a existência de inúmeras possibilidades decorrentes de uma ecologia facilitadora de espaços de diálogo e de criação conjunta de sentido, privilegiando a dissolução de fronteiras e assumindo a transversalidade das expressões artísticas como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos interculturais, intergeracionais e interpessoais, de valorização das diferenças e em particular em dispositivos artísticos como o livro, ou expressões artísticas transdisciplinares como a performance como forma de espoletar os processos.

Na prática diária que desenvolvemos, adotamos a metodologia de investigação-ação teoricamente informada, aliada à ideologia de projeto e de co-criação, em que todos os envolvidos tem um papel ativo, inspirada nas dinâmicas da arte participativa (Matarasso, 2019). Partindo de um dispositivo artístico que muitas vezes é o livro ilustrado, ou uma manifestação artística com foco no tema dos direitos humanos, e de uma prática iterativa e de continuidade, vamos desenvolvendo atividades e projetos que vão ao encontro dos interesses e perspectivas de cada um dos envolvidos. Os temas da sustentabilidade, inclusão, respeito pelo outro e cidadania, estão presentes na grande maioria das iniciativas, e em que o dispositivo artístico dá o mote para a conversa em jeito de tertúlia, seguindo-se momentos de espaços de diálogo, em que cada participante pode livremente expressar a sua opinião, propor ideias e participar no processo de construção de modo colaborativo. Estas atividades acontecem sempre num clima de descontração, respeito pela opinião divergente e empatia, em que o mediador assume um papel de espoletador da temática, que poderá divergir para outra do interesse dos envolvidos, bem como no possibilitar de novas abordagens, colaboração na execução das ideias do grupo, e partilha de mais conhecimento ou de novas formas de o abordar. Nesta metodologia participativa, os envolvidos tomam parte do processo, fazendo, pesquisando, conhecendo, participando desde a concepção da ideia até à concretização.

Consideramos que é também muito importante neste percurso a relação estabelecida com o mediador artístico-cultural, e que é tanto mais frutífero quanto a relação de proximidade, afetividade e empatia que se desenvolve e que envolve o grupo de trabalho. É fundamental que haja uma relação positiva e afetuosa com o grupo para o desenvolvimento de novos caminhos de construção conjunta de sentido na realização dos processos.

Os projetos que temos vindo a desenvolver espelham também o envolvimento da comunidade ou das comunidades envolventes, o património cultural e de proximidade a intergeracionalidade e a interculturalidade, também o envolvimento das famílias, artistas, parceiros e equipamentos culturais.

Não obstante que os projetos realizados contribuam para o reforço das aprendizagens, não será essa a preocupação principal da realização destes momentos em contexto educativo. Não será o nosso foco também a educação artística. A nossa abordagem centra-se na importância do diálogo e do olhar para o outro e para o meio, no desenvolvimento do espírito crítico e na possibilidade de experimentação e nas mais valias que a relação com as artes e com a experiência estética podem possibilitar.

Porque acreditamos que as artes e os afetos podem transformar as comunidades, a educação e a transformação positiva de casa pessoa e o trabalho em contexto que temos vindo a desenvolver vem comprovar esta nossa perspectiva, mesmo que não nos seja possível medir de forma quantitativa os seus impactos, acreditamos que o trabalho decorrente da ação do mediador artístico e cultural em contexto educativo têm-se visto converter em frutífera sementeira para a transformação na educação e na comunidade, contribuindo para um clima de cidadania, democracia e participação.

Em jeito de conclusão e aproveitando a súmula que consideramos como resumo desta comunicação reiteramos a nossa visão de que acreditamos veemente na acção transformadora do contacto com as expressões artísticas em contexto educativo e na formação das pessoas, na relação de proximidade com a arte no seio de contextos formais como o da educação e no papel do mediador artístico-cultural no contexto da escola e da comunidade como rastilho para a transformação. As artes abrem novos campos de possibilidades potenciando espaços de diálogo, valorização dos dissensos, da diversidade, da inclusão e da experimentação. Á poiésis juntamos os afetos, que defendemos serem o sal da equação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Aboudrar, B.; Mairresse, F. (2016). *La Médiation Culturelle*. Presses Universitaires de France. Paris
- André, J. (1999). *Pensamento e Afetividade*. Quarteto, Coimbra
- Beuys, J. (2012). *Cada Homem é um Artista*. 7 Nós. Sta Maria da Feira
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos em Educação*. Editora Vozes. São Paulo
- Bourriaud, N. (2002). *Esthétique relationnelle*. Les Press du Réel. Dijon
- Caune, J. (2017). *La Médiation Culturelle, Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*. PUG éditions. France
- Chaumier, S.; Mairresse, F. (2013). *La Médiation Culturelle*. Armand Colin. Montparnasse
- Cruz, H. (2019). *Arte e Esperança*, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência, Temas e Debates*. Lisboa
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*, Didática Editora. Lisboa
- Ewards, C. (2016). *As cem linguagens da Criança, volume 1*, Editora Penso. Porto Alegre
- Eisner, E. (2008). *Handbook of Research on Policy in Art Education*. National Art Education. UK
- Eisner, Eliot. (2002). *The Arts and The Creation Of Mind*. Yale University Press/New Haven & London
- Forcade, M. (2014). "Glossary-Cultural Mediator and its keywords". *Mediation Culturelle pour tous*, Montreal
- Gawin, G. (2018). *Jean Caune : La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*, *Études de communication [En línea]*, 51 | 2018, Publicado el 01 diciembre 2018, consultado el 02 abril 2022. URL: <http://journals.openedition.org/edc/8405>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edc.8405>
- Gielen, P. (2019). "Culture the Substructure for a European Common". *Flanders State of the Art*. Bruxelas
- Harlan, Volker (2014). "What is Art? Joseph Beuys". Clairview Books
- Henley, D. (2018). *Creativity-Why it Matters*. Eliot and Thompson Limited. Londres
- Lafortune, J. (dir). (2012). *La Médiation Culturelle: Le Sens des Mots et l'Essence des Pratiques*. Collection Publics et Culture. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lopes, J. (2008). *Da Democratização à Democracia cultural*. Profeedições. Lisboa
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*, Faktoria -Ágora. Santa Maria da Feira
- Quintas, E. (2014). "Cultural Mediation: Questions and Answers, a Guide", *Mediation Culturelle, Culture por tous*- Montreal
- Rancière, J. (2002). *O Mestre Ignorante-Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*. Autentica. Belo Horizonte
- Rancière, J. (2010). *O Espetador Emancipado*. Orfeu Negro. Lisboa
- Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Edições 70. Lisboa

Robinson, K. (2015). *Creative Schools*, Viking. Nova Iorque

Vigotsky, Lev, (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância* (edição original, 1930), Dinalivro, Lisboa

Carta de Porto Santo, A cultura e a promoção da democracia para uma cidadania europeia. (2021). República Portuguesa, Plano Nacional das Artes e GEPAC

Manifesto Plano Nacional das Artes.(2019). Ministério da Cultura, Ministério da Educação e Plano Nacional das Artes

Roteiro para a Educação Artística. (2006). Comissão Nacional da Unesco

Dar abrigo à dor e à perda: o papel do livro-álbum em contexto educativo

Giving shelter to pain and loss: the role of the book-album in an educational context

Dulce Melão

Ci&DEI, ESEV, Politécnico de Viseu

RESUMO

Nos últimos anos, o contexto pandémico permeou de incertezas o quotidiano, tendo como consequência inúmeras perdas, eivadas de dor. A literatura para a infância, porto de abrigo de generosidades, pode auxiliar a sua compreensão. A tal luz, tendo como matéria-prima O rapaz e o gorila (Kramer, 2022), procura-se: i) investigar o modo como este livro-álbum reverbera dimensões do cuidar da perda; ii) analisar o papel do espaço representado nas ilustrações, abrigando o luto; iii) aferir a relevância da sua abordagem em contexto escolar, no que respeita à conciliação da Educação Literária com a Educação para a Cidadania Global. O enquadramento teórico do artigo é sustentado: i) em relatórios internacionais tendo como foco a ética do cuidado e a Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2016; 2021); ii) na literatura de especialidade focando temas fraturantes na literatura para a infância (Barros & Azevedo, 2019; Kenfel & House, 2020). No que à metodologia diz respeito, optou-se, por um lado, pela exploração do tecido peritextual e, por outro, pelo descortinar da plurissignificação resultante do acolhimento dado na obra aos espaços representados, configurando propostas de itinerários poéticos. Conclui-se que este livro-álbum possibilita abrir caminhos ternos de compreensão da perda, nutrindo a empatia, e podendo assumir um papel relevante em contexto educativo, face aos percursos propostos.

Palavras-chave: livro-álbum; morte; cuidado; educação para a cidadania global; educação literária.

ABSTRACT

In recent years, the pandemic context has permeated daily life with uncertainty, resulting in countless losses, permeated with pain. Children's literature, a haven of generosities, can help in their understanding. In this light, taking as raw material The boy and the gorilla (Kramer, 2022), the following goals are set: i) to understand how this picturebook reverberates dimensions of caring for loss; ii) to analyse the role of space represented in the illustrations, sheltering mourning; iii) to assess the relevance of its approach at school, regarding the conciliation of Literary Education and Education for Global Citizenship. As far as methodology is concerned, we opted, on the one hand, for the exploration of the peritext, and, on the other, for the unveiling of the multiple layers of meaning resulting from the reception given in the work to the spaces represented, configuring proposals for poetic itineraries. The theoretical framework of the paper draws from: i) international reports focusing on the ethics of care and Education for Global Citizenship (UNESCO, 2016; 2021); ii) literature focusing on fracturing themes in children's literature (Barros & Azevedo, 2019; Kenfel & House, 2020). It is concluded that this picturebook opens tender ways of understanding loss, nurturing empathy, and may assume a relevant role in the educational context, given the proposed paths.

Keywords: picturebook; death; care; global citizenship education; literary education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, silêncios e ausências, alimentados pelo contexto pandémico, bem como por inóspitos cenários de guerra, solicitaram uma reflexão mais apurada sobre modos de acolher os outros. Tais transformações repercutiram-se, como expectável, na Educação, colocando múltiplos desafios aos que nela colhem alentos e responsabilidades.

Dar abrigo à dor e à perda, procurando proporcionar uma rede de solidariedade, passou a ter maior relevo em contexto escolar. A literatura para a infância espelhou a necessidade de conceder maior atenção ao cuidado, dando-lhe ênfase, de modo diversificado.

A abordagem de temas considerados difíceis e fraturantes ganhou importância, sendo crescentemente reconhecida como um dos trilhos que proporciona novas vias para os repensar, nas amplas reverberações que oferecem (Barros & Azevedo, 2019; Oittinen & Roig Rechou, 2016; Ramos et al., 2017). Pelo caráter vivaz e multifacetado que sustenta, o livro-álbum contemporâneo merece particular destaque em tais abordagens, nomeadamente quando lhes alia, de modo delicado, possibilidades de fruição estética nutrida de itinerários de poesia.

Este artigo procura contribuir para desvelar o potencial referido, por intermédio da reflexão sobre o livro-álbum *O rapaz e o gorila* (Kramer, 2022). Nesse sentido, três objetivos fundamentais norteiam esta demanda: i) investigar o modo como este livro-álbum abre múltiplas dimensões do cuidar da perda, de modo poético e invulgar; iii) analisar o papel dos espaços representados na obra, enquanto forças de amparo ao luto, em distintos desdobramentos; iii) aferir a relevância da sua abordagem em contexto escolar, no que respeita à conciliação da Educação Literária com a Educação para a Cidadania Global.

Para dar cumprimento aos objetivos traçados, o enquadramento teórico do artigo sustenta-se: i) em relatórios internacionais que dedicam atenção à ética do cuidado na Educação e à dimensão socioemocional da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2016; 2021); ii) na literatura de especialidade focando a perda e a morte na literatura para a infância.

A versatilidade de *O rapaz e o gorila* (Kramer, 2022), enquanto artefacto estético que reúne delicadeza e poesia – aliadas ao amor – é força geradora de cuidados que se procuram desdobrar ao longo do artigo. Nesse sentido, no que à metodologia diz respeito, optou-se, por um lado, pela exploração do tecido peritextual, na esteira de Genette (1987) e, por outro, pelo descortinar da plurissignificação resultante do acolhimento dado na obra aos espaços representados, de modo que ambos se pudessem configurar como propostas de itinerários poéticos, paulatinamente desdobrados ao longo da análise realizada. A par com o mencionado, os percursos sugeridos procuram facultar esteios de reflexão sobre a aprendizagem do cuidar, baseada na escuta permanente dos pormenores que o livro-álbum selecionado oferece aos leitores, mormente por intermédio das ilustrações.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A perda e a morte têm sido acolhidas, ao longo dos tempos, na literatura para a infância, recriando múltiplos cenários que espelham distintas realidades sociais e ampliam visões de mundos em expansão. Estes são aspetos sobremaneira relevantes nos dias de hoje, face à crescente necessidade de ter em consideração o caudal de emoções associado aos contextos inóspitos partilhados pelas crianças, na medida em que “Knowing is intimately connected with feeling. Human intelligence is directly connected with consciousness and affect. In recognizing this interconnection, an immense field of educational possibility opens up” (UNESCO, 2021, p. 55).

O reconhecimento da conexão apontada pode não implicar, porém, uma abordagem sistemática e repensada de conteúdos programáticos que possam proporcionar a compreensão da relevância dos alunos expressarem o que sentem, relativamente aos contextos plurais em que convivem.

Gallende (2015) frisa o facto de, culturalmente, se sobrevalorizar a alegria, afastando o sofrimento, embora este esteja presente no quotidiano e exija particular atenção, em circunstâncias que envolvem a perda e a morte. Em seu entender, importa refletir sobre um conjunto de razões que poderão subjazer à possibilidade de serem temas evitados, em contexto escolar: i) as representações dos professores sobre a morte, podendo implicar que a considerem um assunto que não se reveste de interesse ou não diz respeito às crianças; ii) as dificuldades envolvidas na sua abordagem, embora os professores possam reconhecer que é necessária; iii) o entendimento de que, tratando-se de algo preocupante para as crianças, deve ser alvo de atenção no seio da família, de acordo com as crenças de cada um.

Jackson (2020) corrobora a complexidade das representações associadas ao tema da morte, bem como a tendência para abrigar as crianças da sua abordagem, apontando o livro-álbum como meio versátil de apresentar “(...) ideas of death with light-heartedness and humour” (Jackson, 2020, p. 57). O entrelaçamento imagem/texto e o modo como instiga a participação dos leitores na construção de significados são entendidos como auxiliares preciosos para a compreensão dos assuntos tratados,

aspectos que a literatura de especialidade sobre o livro-álbum tem reforçado (por exemplo, Mendes, 2013; Sipe, 2011).

No estudo de fôlego dedicado às fraturas e disrupções na literatura para a infância (Ramos et al., 2017) é também sublinhado o caráter peculiarmente generoso do livro-álbum – enquanto objeto artístico sofisticado – para acolher temas como a morte, a guerra, a violência e as migrações, possibilitando incrementar a sua compreensão.

Na reflexão que dedicam aos temas difíceis na literatura de potencial recepção infantojuvenil, Barros e Azevedo (2019) reiteram as dificuldades inerentes à abordagem dos mesmos. No que respeita à morte, os exemplos que apresentam relativamente à atual produção literária portuguesa – *Gato procura-se* (Saldanha, 2015) e *Para onde vamos quando desaparecemos* (Martins, 2011) – iluminam visões distintas desta delicada temática, contribuindo para evidenciar as potencialidades de que se reveste, em contexto educativo.

Outros estudos que incidem na ausência e presença da morte na literatura para a infância dão testemunho da importância da fecundidade do tema, bem como da necessidade de reflexão sobre o mesmo.

Rodríguez Rodríguez (2016) considera que a morte deve estar presente na literatura enquanto algo natural e inevitável, contribuindo para incrementar a proximidade da criança a tal evento, quando ocorrer. No estudo que dedica à morte e sua tradução na “literatura infantil” contemporânea, a autora sublinha que a idade do recetor é um dos aspetos relevantes a ter em consideração, dado que a maturidade pode contribuir para uma compreensão mais apurada das dificuldades. Em semelhante linha de pensamento, Mendes (2013) destaca a importância de atentar na fase de desenvolvimento cognitivo e emocional em que a criança se encontra, de modo que a literatura para a infância se possa revelar enquanto precioso auxílio para a abordagem da morte.

Em investigação de distinto escopo, tendo como foco a morte na literatura para a infância e no cinema (Kenfel & House, 2020), é possível degustar um diálogo profícuo resultante do entrelaçamento de diferentes culturas que possibilita compreender o caráter multifacetado desta temática, incluindo, por exemplo, aspetos humorísticos, simbólicos ou relativos a conflitos.

No estudo que tem como cerne a literatura para a infância, Clement e Jamali (2018) proporcionam aos leitores um amplo périplo respeitante a diferentes representações e abordagens da morte em contextos pluralmente diversificados, vivo testemunho de realidades dadas a fruir que potenciam a abertura a modos renovados da compreensão desta complexa temática.

Repensar modos de acolher a panóplia de sentimentos envolvida na perda de um ente querido reveste-se, pois, de complexidade, implicando uma reflexão “(...) on how we affect and are affected by others and the world” (UNESCO, 2021, p. 67). Como sublinha Sacristán (2003, p. 13, itálico do autor), “Somos o que somos e cada um é-o à sua própria maneira, pelas suas formas de estar e de se sentir com e entre os outros”. Esta generosidade implícita na partilha que se redesenha na escrita dos outros está igualmente plasmada em alguns dos objetivos traçados nas *Aprendizagens essenciais – Português* (Ministério da Educação, 2018) relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Como recorda Petit (2020, p.67), “ler ou estar na companhia dos livros serve para encontrar um outro tempo, uma suspensão”, possibilitando olhares renovados sobre o mundo que o documento curricular citado promove.

Nos veios do domínio da Educação Literária, plasmam-se tempos que configuram o incremento da sensibilidade estética, fonte de motivação para escutar os outros, bem como se concede relevo ao texto visual, apontando-se caminhos para a sua fruição. Nesse sentido, entendida na sua globalidade, a Educação Literária demanda a mais importante tarefa que, de acordo com Manguel (2022), os leitores devem cumprir: sentir prazer, aceitando o desafio de parar e escutar o que importa. Nas seções seguintes deste artigo, procuram-se compreender os moldes complexos e multifacetados envolvidos em tal desiderato, tendo em mente o “Sentimento de pertencer a uma humanidade comum que compartilha valores, responsabilidade, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade” (UNESCO, 2016, p. 15).

ABORDAGENS DO CUIDADO NAS ENTRETELAS DO PERITEXTO

O rapaz e o gorila, da autoria de Jackie Kramer, com ilustrações de Cindy Derby, dá a fruir uma luminosidade invulgar, pautada por profundo respeito e amor por uma criança devastada pela morte da mãe, mantendo uma relação próxima com o amigo imaginário – um gorila – que lhe dá amparo.

Embora seja recomendado, em Portugal, pelo Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) para as faixas etárias dos 9-11 anos, este livro pode, a nosso ver, ser partilhado com leitores de todas as idades, face às características invulgares que reúne.

Ter em mãos *O rapaz e o gorila* (Kramer, 2022) é a primeira etapa da delicada viagem proposta, plena em afeto. O cuidado alonga-se na capa do livro, em apaziguante tom violeta. O formato generoso convida à partilha e a textura delicada da capa solicita o apelo ao toque. O contraste entre a vulnerabilidade do rapaz e a robustez do gorila que, mansamente, lhe oferece uma pequena flor amarela (qual luz ganhando voz na escuridão), redesenha a ternura. O olhar colhe uma amenidade contida que ganha imensidões, ao longo da obra.

Na contracapa, destacam-se as palavras onde oscila o desalento da perda, antecipando-a, no embalo da suavidade ténue do azul e do violeta que a percorre: “Para onde foi a Mamã?/ *Ninguém sabe ao certo.*/ A minha mamã pode voltar para casa?/ *Não. Mas ela está sempre contigo*” (Kramer, 2022, s/p; itálico da autora).

Os aspetos referidos apelam à mediação demorada do livro, antes de o folhear. Favorecer o privilégio do toque – “Porque ver sempre foi tocar” (Andrade, 2016, p. 52) – e atentar na cumplicidade celebrada entre o rapaz e o gorila pode facilitar a expressão de sentimentos resguardados pela criança. A relevância de lhes conferir abrigo é celebrada na dedicatória: “A todas as crianças... confiem no que sentem” (Kramer, 2022, s/p). Este subtil gesto dá ânimo à educação para a solidariedade, no amplo movimento de escuta do que a criança sente e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhe compreender a importância de tal escuta.

A dupla página de rosto, de tranquilidade que vela o conforto, não só dá repouso à dedicatória, como também implica outras moradas na leitura que se requer partilhada. Apesar de o gorila marcar presença no silêncio traçado pela suave paleta cromática, o delicado amparo do vagar das árvores finamente delineadas e a sombra de um homem com um rapaz pela mão prenunciam tristezas. A brevíssima aparição de um pequeno pássaro vermelho pousado nos ramos de uma das árvores instiga a curiosidade e alenta, porventura, os leitores. O fluir poético desvendado antecipa itinerários de maior fôlego, a desvendar posteriormente.

O olhar retém, ainda, o tom cinza-claro das guardas iniciais do livro, conferindo possível cobertura à dor que, nas guardas finais, se metamorfoseia nos tons alaranjados de um céu pintado pelo voo livre do pássaro que já passeara na página de rosto.

Dos movimentos de lentidão inicial – exigidos pela matéria acolhida – até ao périplo final da esperança se dá conta na secção seguinte, conglomerando partituras da delicadeza que ecoam os silêncios e as presenças de que se tece a perda de um ente querido, nesta obra.

PARTITURAS DA DELICADEZA NA DOR

Ao longo da narrativa, os espaços representados por via das ilustrações adquirem um papel fulcral enquanto esteios para o fomento da empatia, contribuindo para a construção de itinerários de poesia pavimentados pela saudade.

Recebem destaque, no livro-álbum: i) espaços exteriores (por exemplo, a praia, o parque, o jardim da mãe do rapaz); ii) espaços interiores, tais como a sala, a cozinha e o quarto da casa partilhada pelo pai e pelo filho. Todos os espaços mencionados surgem, ao longo da leitura, envolvidos em profunda mansidão, dando amparo ao luto, funcionando como abrigos e concedendo aos leitores ampla liberdade para expressarem os seus sentimentos.

Os tempos generosos que os espaços representados oferecem ao olhar abrem, concomitantemente, brechas de poesia, face à delicadeza com que a morte da mãe do rapaz é abordada. Para tal, muito contribui a presença do amigo imaginário do rapaz – o gorila – bem patente nos diálogos que criam veredas do belo nas ilustrações, em exercícios de demora.

A narrativa desenrola-se, pouco a pouco, através de sequências que correspondem: i) à partilha de silêncios amplos, logo após a morte da mãe do rapaz, espelhados com particular força nas duas primeiras duplas páginas do livro, ecoando profunda tristeza; ii) às amenidades da amizade construídas entre o rapaz e o gorila, em delicados e honestos questionamentos sobre a morte; iii) às recordações que o rapaz possui da mãe, imbricadas nos espaços representados; iv) à partilha da esperança no futuro, na certeza de que a memória pode alimentar a saudade, reverberando amor.

Facultam-se, em seguida, propostas de leitura proporcionadas pelas sequências referidas, sendo

apontados os aspetos que espelham sentimentos e emoções desnudados no delicado manuseio do coração cujos batimentos ecoam fortemente nos espaços interiores e exteriores retratados.

Destaque-se, em primeiro lugar, a cozinha, locus de apuramento da gentileza bondosamente aberta, na dupla página, de modo a acolher o rapaz, o pai, o gorila e os leitores. O aconchego do lar é retratado de vários modos: i) por intermédio da semântica da cor, nomeadamente o suave tom salmão escolhido para as paredes da cozinha; ii) pela presença de uma ampla janela, com vista desafogada para os ramos de algumas árvores onde, de novo, o pequeno pássaro vermelho das guardas iniciais do livro ressurgiu; iii) pela opção por desvelar um conjunto de vasos com plantas cuidadosamente dispostos no peitoril da janela, destacando-se a inscrição “MOM” num deles; iv) por via do diálogo estabelecido entre o rapaz e o gorila, enquanto partilham uma atividade de desenho. O diálogo e a sua envolvência aproximam os leitores da dura realidade vivida pelo rapaz: “Como é que sabemos que uma pessoa morreu?/O corpo da pessoa deixa de funcionar./O coração deixa de bater?/Sim (Kramer, 2022, s/p; itálico da autora).

A opção por encarar a morte de modo honesto e pragmático ganha veios de doçura no espaço representado, surgindo o gorila e o rapaz sentados à mesa a desenhar uma casa. A vulnerabilidade do rapaz não só é acentuada pelo contraste de tamanho relativamente ao gorila, como também por ser pequeno demais para a cadeira que ocupa. Pelas vias apontadas se espelha o desamparo e a dor do rapaz, cujo desejo de regresso a casa – isto é, ao amor que a mãe representa – se espalha, literalmente, no desenho que faz da mesma.

No parque que ganha fôlego, seguidamente, em distinta dupla página, redobra-se a poesia escutada neste livro-álbum. Três planos distintos complementam o desenho da saudade, aliada à ternura, concedendo-lhe maior destaque graças à opção pela dupla página. Do lado esquerdo, o contraste entre o gorila e o rapaz, sentados nos baloiços, e o pai – sozinho, cabisbaixo, e ocupando um banco do parque – possibilita compreender a dor da ausência da figura materna. Do lado direito da dupla página, tal ausência ganha, ainda, mais destaque, por intermédio do retrato, pleno em harmonia, de um grupo de crianças que brinca alegremente e duas mães passeando com os seus filhos. As palavras que a ilustração ampara reverberam um imenso caudal de emoções, gerando cumplicidade com os leitores: “A minha mamã não pode voltar para casa? Não. Mas ela está sempre contigo” (Kramer, 2022, s/p; itálico da autora). A opção por reiterar o caráter definitivo da morte, aliada à delicadeza do reforço da memória perene, possibilita mediar a compreensão da dor.

A esperança no futuro renasce, pouco a pouco, por intermédio do investimento na semântica da cor, alimento consagrado ao olhar dos leitores, bem como pelo resguardar de memórias que resgatam a omnipresença da mãe, no quotidiano do rapaz. Os diálogos travados com o gorila possibilitam tal extensão de memórias. Quando o rapaz apanha margaridas no jardim da mãe, por exemplo, o gorila relembra-lhe: “As sementes que plantaram juntos são como o amor da tua mãe, uma prenda que guardarás para sempre” (Kramer, 2022, s/p; itálico da autora).

A recuperação da proximidade entre o rapaz e o pai sela, finalmente, o amor que os une, reinscrevendo a saudade. A declarada confissão do rapaz ao pai – “Sinto falta da Mamã” (Kramer, 2022, s/p) – dá espaço ao brotar de emoções que podem ser colhidas no afetuoso abraço que envolve o pai, o filho, o gorila e a mãe (simbolicamente representada por via da margarida que o rapaz tem na mão). Descrever o modo como a ilustração que celebra este abraço cuida dos leitores, gerando, de imediato, proximidade e empatia, não é tarefa fácil. A poesia que exala manifesta-se nos movimentos circulares, bem delineados, do abraço partilhado, bem como no fechar de olhos (que se adivinha demorado) de todos os intervenientes. Nesses sentidos, o abraço reabre a esperança e fortalece a paz que pode aplacar as dores no coração – optar por excluir as palavras permite reforçar a presença do afeto, grafando o amor.

Ao confiar no que sente, expressando, ternamente, a tristeza ao pai, é consolidada a partilha de memórias entre ambos, dando lugar ao paulatino afastamento do gorila. O apaziguamento da dor encontra espaço privilegiado na ilustração que encera – e, ao mesmo tempo, recomeça – a narrativa. O céu estende-se, imensurável, na dupla página, em tons laranja e amarelo, de modo caloroso. O verde esbate-se na paisagem, em tarefa de cuidados, e esplende o caráter de terna esperança do retrato delineado.

No final do percurso realizado, pai e filho, de mãos dadas, dirigem-se a casa e o gorila parte; nas três cadeiras perfiladas no jardim da casa reúne-se, simbolicamente, a família. Os leitores podem repousar, com demora, nesta ilustração, instigadora de memórias que possam ser lenitivos para a dor. O espaço exterior é, de novo, tela humana onde é possível reinscrever o coração.

Importa, em nota provisoriamente final, retomar alguns aspetos que se foram plasmando nas partituras expostas. O amigo imaginário, na figura do gorila, representa a imensidão da dor que, durante tempos demorados, acompanha, em permanência, o rapaz. Ao mesmo tempo, a voz do gorila ecoa a delicadeza, a generosidade e a empatia que, muitas vezes, se ausentam do quotidiano.

A par da presença do gorila, assume importância o papel do pássaro vermelho que, com persistência, vai pousando na narrativa. Em quase todas as circunstâncias do seu aparecimento, surge intrinsecamente ligado às árvores, ao mesmo tempo que ecoa uma simbólica vigilância doce da mãe ausente. Pelo seu fulgor, assinala o alento, concedendo-lhe importância.

Para além da presença discreta nas guardas iniciais do livro (cf. 1.), o pequeno pássaro faz a sua aparição: i) no cenário inóspito que enquadra a vinda do cemitério, pousado numa vedação, à beira da estrada; ii) no ramo de uma árvore que se avista ora da janela da cozinha, ora da janela do quarto dos pais do rapaz; iii) no jardim da mãe; iv) numa das árvores, no parque. A sua omnipresença acompanha e vela a dor do rapaz; o apaziguamento da mesma é sinónimo do voo do pequeno pássaro para outras paragens, nas guardas finais do livro.

A exploração do itinerário poético delicadamente traçado abre inúmeras possibilidades de escuta da criança, em processo de mediação demorada, de modo a permitir a livre expressão de emoções associadas à dor. Nos pormenores bordados na delicadeza de *O rapaz e o gorila* (Kramer, 2022) a perda de um ente querido acolhe o coração que reaprende o caminho até casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tecido literário resguarda e pode oferecer um manto de esperança, face à dor e ao desalento que a perda de um ente querido envolve. O livro-álbum é particularmente dedicado a essa demanda, face ao papel fulcral da ilustração cuja presença pode alimentar a esperança que as palavras não conseguem nomear.

Os tempos e os espaços que se desdobram à medida da saudade assumem um carácter desmedido, espelhando a dor do rapaz cujo sentimento de abandono alimenta proximidades com os leitores, em lampejos que possibilitam compreender que “Muita coisa importante falta nome” (Rosa, 2019, p. 88).

Os itinerários imbuídos de cuidado, nos quais a dor se expande em sopro vivificador de alentos, vão construindo um abrigo seguro, metamorfoseado em palavras e imagens que se reconciliam em painéis de afeto, ao longo dos itinerários poéticos dados a ver. Como recorda Peixoto (2020, p. 20), “O poema é como uma casa,/e a casa protege-nos.”

Nas entretelas do peritexto é possível antecipar a delicadeza do cuidado na dor, aspetos entrelaçados nas secções que deram corpo a esta reflexão. Em ambos os casos, educar com a literatura pavimenta exercícios de educação para a cidadania global, por intermédio de trilhos que podem fomentar a empatia, o respeito pelos outros e a capacidade de escuta resiliente que devem ter presença perene em contexto educativo.

O rapaz e o pai regressam a casa. E o tempo estende-se, de modo inominável, diante dos leitores que, ao pousarem o livro, retomam as serenidades criadas pelas costuras da memória. Consentem, enfim, ainda que por instantes, que a saudade se teça do inesperado amor que reverbera no coração após a partida. Talvez “Porque nós, humanos, não somos apenas matéria. Somos poesia. A poesia move-nos” (Alves, 2017, p. 164).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Alves, R. (2017). *Ostra feliz não faz pérolas*. Marcador Editora.
- Andrade, E. (2016). *Vertentes do olhar*. Assírio & Alvim.
- Barros, L. M. & Azevedo, F. (2019). Literatura infantil e temas difíceis: mediação e receção. Em *Aberto*, 32 (105), 77-92.
- Clement, L. & Jamali, L. (2018) (Eds.) *Global perspectives on death in children’s literature*. Routledge.
- Gallende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 185, 91-97.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil.

- Jackson, M. (2020). Death, playfulness and picturebooks. In M. Coward-Gibbs (Ed.) *Death, culture, and leisure* (pp. 55-66). Emerald Publishing.
- Kenfel, V. R. & House, J. (2020) (Eds.). *Death in children's literature and cinema, and its translation*. Peter Lang.
- Kramer, J. A. (2022). *O rapaz e o gorila. Ilustrações de Cindy Derby*. Orfeu Negro.
- Manguel, A. (2022). *Guia de um perplexo em Portugal*. Tinta-da-China.
- Martins, I. M. (2011). *Para onde vamos quando desaparecemos? Ilustrações de Madalena Matoso*. Planeta Tangerina.
- Mendes, T. L. F. (2013). A morte dos avós na literatura infantil: análise de três álbuns ilustrados. *Educação & Realidade*, 38 (4), 1113-1127.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – português*. Ministério da Educação.
- Oittinen, R. & Roig Rechou, B.-A. (2016) (Coords.). *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters*. Indiciium.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Ágora K.
- Peixoto, J. L. (2020). *Retorno a casa*. Quetzal.
- Ramos, A. M., Mourão, S. & Cortez, M. T. (2017) (Eds.) *Factures and disruptions in children's literature*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rodríguez Rodríguez, B. (2016). La muerte y su traducción en la literatura infantil contemporánea. In R. Oittinen & B.-A. Roig Rechou (Coords.). *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters* (pp. 271-284). Indiciium.
- Rosa, G. (2019). *Grande sertão: Veredas*. Companhia das Letras.
- Saldanha, A. (2015). *Gato procura-se*. Ilustrações de Yara Kono. Caminho.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Asa Editores.
- Sipe, L. R. (2011). The art of the picturebook. In S. A. Wolf, K. Coats, P. Encisco & C. Jenkins (Eds.) *Handbook of research in children's and young adult's literature* (pp.238-252). Routledge.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together*. UNESCO.

O taumatrópio enquanto conceito e proposta “plural” de literacia

Thaumatrope as a concept and “plural” proposal of literacy

Filipa Alexandra Dos Reis Rodrigues

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Os brinquedos ópticos ou “brinquedos filosóficos com simulação de movimento” vieram trazer às crianças e adultos do século XIX uma curiosidade enorme sobre a capacidade de o órgão da visão ser capaz de reter uma imagem mesmo depois de esta ter desaparecido do campo de visão. Surge então a expressão “persistência retiniana” como explicação ao fenómeno da ilusão do movimento, sendo que a relação entre arte e ciência se viria a estabelecer consistentemente nos contextos europeu e norte americano. Das experiências Pré-cinema chega-nos o taumatrópio cuja etimologia grega da palavra remete para o mágico, o prodigioso, algo que se revela ao girar. Hoje sabemos que o fenómeno da “persistência retiniana” é insuficiente para clarificar a ilusão de movimento oferecida pelo taumatrópio: é antes a ligação entre o sentido da visão e as possibilidades oferecidas pelo córtex visual e memória quem realmente “vê”, mas sobretudo que é capaz de conferir um sentido e descodificar o que é visto na “terceira imagem”, uma imagem que não existe fora dos domínios da perceção e cognição visual. Não obstante o progresso no estudo das funções do cérebro na compreensão deste fenómeno, a magia deste brinquedo/dispositivo continua a produzir fascínio e foi esta magia que quisemos resgatar como mediador e recurso pedagógico na formação de professores de Educação Básica, na conceção de viagens transnarrativas promotoras do vínculo ludicidade-aprendizagem.

Palavras-chave: Taumatrópio; Mediador; Arte; Ciência; Viagens Transnarrativas.

ABSTRACT

Optical toys or “philosophical toys with movement simulation” brought to children and adults of the 19th century an enormous curiosity about how the organ of vision can retain an image even after it has disappeared from the field of vision. The expression “retinal persistence” then appears as an explanation for the phenomenon of movement illusion, and the relationship between art and science was consistently established in European and North American contexts. From Pre-cinema experiences comes the thaumatrope whose Greek etymology of the word refers to the magical, the prodigious, something that is revealed by turning. Today we know that the phenomenon of “retinal persistence” is insufficient to clarify the illusion of movement offered by the thaumatrope: it is the link between the sense of vision and the possibilities offered by the visual cortex and memory who really “sees”, but above all who it is capable of conferring meaning and decoding what is seen in the “third image”, an image that does not exist outside the domains of visual perception and cognition. Despite the progress in the study of brain functions in understanding this phenomenon, the magic of this toy/device continues to produce fascination and it was this magic that we wanted to rescue as a mediator and pedagogical resource in teacher training, as a promoter of transnarrative journeys and of the ludicity-learning link.

Keywords: Thaumatriopium; Mediator; Art; Science; Transnarrative Journeys.

PENSO, LOGO VEJO!

Os nossos olhos oferecem uma das vias sensoriais especializadas pelos quais o nosso cérebro é capaz de perceber e configurar uma imagem do mundo. O sentido visual que opera inicialmente a partir do através da estrutura notável dos olhos, possui determinadas características que nos ajudam a

processar posteriormente a luz visível de forma que o cérebro possa criar significado a partir da mesma.

A percepção visual é, na verdade, muito mais complexa do que a simples representação topográfica do mundo visual. A sua função principal é a de “recuperar” as características dos objetos externos visíveis num processo denominado por Hermann von Helmholtz (1909/1910) como “inferência inconsciente”. Sabemos há mais de um século que o que vemos é mais do que simplesmente aquilo que é refletido na retina. Já a “experiência visual consciente” é baseada na atividade em diversas áreas visuais do córtex cerebral que recebem informações da retina. De facto, conhecemos hoje melhor a conexão entre a atividade neuronal no cérebro e a “experiência visual consciente” (Shimojo, Paradiso & Fujita, 2001).

Áreas de investigação quer no campo das neurociências quer no da psicologia cognitiva, elucidam questões ligadas à designada cognição visual, a qual estuda a forma como o sistema visual humano (interligação entre órgão da visão e funções do cérebro) produz inferências sobre uma composição ou realidade visual ampla usando informações parciais dessa mesma realidade visível, numa hierarquia de especialização top-down do processamento visual com base no que já sabemos dessa realidade, ou seja, a informação que temos armazenada nos sistemas de memória.

A arte e a ciência partilharam experiências neste campo e continuamos atualmente a investir nesta relação interdisciplinar na escola, aproximando as duas áreas de conhecimento no que concerne, por exemplo, ao estudo, conceção e utilização de dispositivos ópticos como mediador e recurso pedagógico (Prudêncio & Gomes, 2016).

Ao pesquisarmos informação sobre como funciona o cinema, em particular sobre o primeiro filme de animação de stop-motion chamado «Humorous Phases of a Funny Facei» datado de 1906, percebemos que sucedeu a uma época designada por Pré-cinema, na qual haviam sido já inventados alguns mecanismos, aparelhos ou brinquedos destinados à animação e projeção de imagens. Segundo Asa Briggs e Peter Burke (2006) esses mecanismos inovadores, situados entre a arte e a ciência, acompanharam as transformações sociais e culturais e resultaram no desenvolvimento da animação da imagem, e mais tarde viriam a dar início ao cinema.

De entre eles, os brinquedos ópticos ou “brinquedos filosóficos com simulação de movimento” vieram trazer uma curiosidade enorme sobre como o órgão da visão é capaz de reter uma imagem, mesmo depois de esta ter desaparecido do campo de visão. Surge então a expressão “persistência retiniana”ⁱⁱ como explicação ao fenómeno da ilusão do movimento (Chapman & Hall, 1871).

Este conceito é conhecido desde o Antigo Egipto e, apesar dos trabalhos desenvolvidos por Isaac Newton e o Cavaleiro d’Arcy, só em 1824 Peter Mark Roget apresenta a sua tese acerca da capacidade que a retina possui para “reter” a imagem de um objeto por aproximadamente 1/20 a 1/5 segundos depois, ou seja, é a fração de segundo em que a imagem permanece na retina. Durante muito tempo acreditou-se que este fenómeno ligado à fisiologia do olho fosse o responsável pela síntese do movimento nos brinquedos ópticos como o “Folioscópio”ⁱⁱⁱ (figura 1) , “Zootrópio”^{iv} (figura 2) e o “taumatrópio” (figura 3 e 4) , entre outros.



Figura 1: Folioscópio (1868)

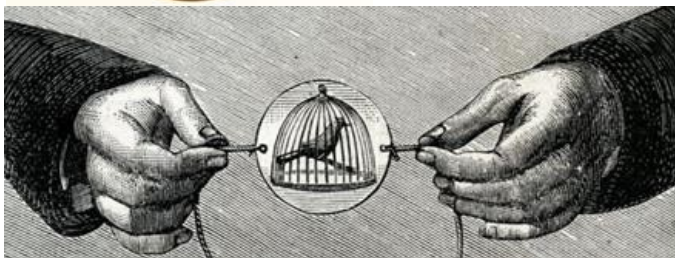


Figura 3: Taumatrópio “Bird-in-cage” (1824)

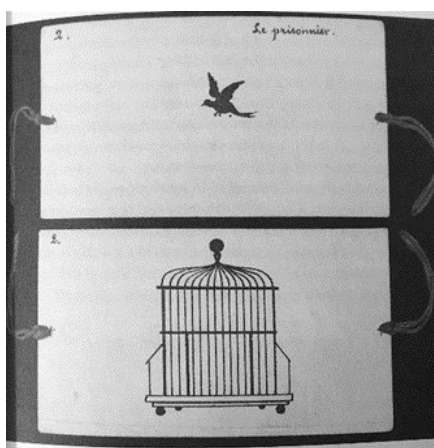


Figura 4: Taumatrópio “Le Prisonnier” Bird-in-cage

No entanto, viriam a desenvolver-se no campo da psicologia Gestalt outras explicações não ópticas, como o fenómeno Phi – ou seja, a ponte mental capaz de completar conceitualmente as lacunas entre imagens estáticas, a síntese do movimento. Na verdade, uma teoria não invalida a outra, apesar de hoje sabermos que é o cérebro quem realmente “vê”, ou seja, a imagem é formada nas estruturas do córtex visual e estruturas da memória visual, na sequência do percurso que a luz faz desde as células fotossensíveis da retina (os cones e bastonetes), que transformam a energia luminosa em impulsos bioelétricos e que é interpretada nas primeiras estruturas do córtex visual, onde a imagem é percebida como tal. Os impulsos eletroquímicos produzidos pelas células fotorreceptoras, e enviados a uma certa velocidade, tendem a fundir-se no cérebro, provocando a sensação de movimento contínuo.

Então vejamos: embora o termo “persistência retiniana” tenha sido considerado inadequado ou incompleto para descrever essa realidade fisiológica tão complexa, a expressão continua a ser usada e como tal, serve como uma metáfora útil.

Com efeito, o processo que conhecemos como persistência da visão desempenha um papel importante ao evitar que o mundo fique totalmente escuro sempre que piscamos os olhos. Assim, sempre que a retina recebe um estímulo luminoso, o cérebro retém a impressão dessa luz por cerca de um décimo a um décimo quinto de segundo (dependendo do brilho da imagem, do campo de visão e da cor) depois de cessado este input sensorial. Dada a ocorrência de uma reação química prolongada, o olho não consegue distinguir rapidamente as mudanças do estímulo luminoso (que ocorrem mais rapidamente do que esse período de retenção) e, deste modo, as mudanças aparentam ser uma imagem contínua para o observador humano.

TAUMATRÓPIOS CONTADORES DE HISTÓRIAS

Sabemos que o estudo da kinesis da imagem é transdisciplinar e potenciador de abordagens lúdicas e didáticas que entrecruzam o campo da arte, da física, da química e até das neurociências e psicologia da percepção. Mas e enquanto mediador de narrativas linguísticas? Segundo Tom Gunning (2012) o taumatrópio é um dispositivo “que representa um intenso entrelaçamento do verbal e do visual, do literário e do tecnológico”. Na Era Vitoriana o taumatrópio era simultaneamente “constituído por” e “contribuindo para” uma cultura visual em transformação no século XIX que integrou linguagem verbal e imagem de modo inovador. Veio reforçar uma relação fluida entre palavra e imagem, entre ilusão perceptiva e alusão literária. O taumatrópio e dispositivos ou brinquedos similares permitiam que os usuários participassem de um conjunto crescente de práticas culturais que se baseavam na alfabetização/literacia escrita e visual como modos intercambiáveis de expressão ou de transnarrativa (Genette, 1992). A capacidade de interpretar mensagens usando essa combinação foi considerada uma componentechave na manutenção de uma classe média emancipada e educada no século XIX.

Numa outra dimensão do uso do taumatrópio, a convenção multimídia da “linguagem em movimento” foi traduzida na coleção “Twelve Taumatropes For the Flirtation Game” em Inglaterra, ainda antes de 1900. Esta coleção de 12 cartões, agora no repositório da Biblioteca da Universidade de Princeton estavam destinados a serem usados em interações românticas entre jovens em idade “para casar” (Mak, 2012). Os “flirtation taumatropes” (Figura 5) serviam o propósito, como o nome indica, de mediadores a troca de mensagens entre homens e mulheres através de cartões retangulares com combinações entre o textual-visual, frequentemente na forma linguística de epigramas ou perguntas e respostas. “Está noiva/ É comprometida?” ou “Posso recusar?”, são exemplos de taumatrópios que surgiram numa época em que os cartões comerciais ou os valentine cards destinados às trocas de mensagens entre namorados na comemoração da data festiva do dia de S. Valentim estavam amplamente disponíveis em Inglaterra.

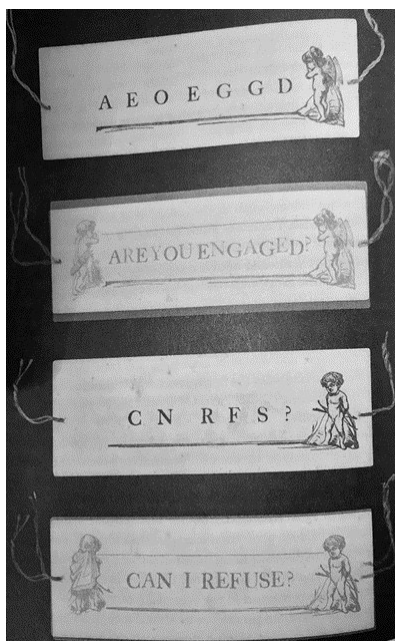


Figura 5: Flirtation taumatropes “Are you engaged?”, “Can I refuse?”

O princípio lúdico e desafiante mantém-se, apesar da faixa etária à qual se destinavam não ser a do público infantil. Elisabeth Nelson (2010) refere que os taumatrópios do Dia dos Namorados costumavam ser concebidos como quebra-cabeças na forma de acrósticos e enigmas e os prazeres da sua descodificação contribuíram assim para a natureza alegre da celebração da efemeridade.

Não obstante, a relação dinâmica entre palavra e imagem tornou-se ao longo do século XIX uma componente importante na conceção do taumatrópio, cada vez mais disseminado como dispositivo óptico. O “truque” preceptivo do taumatrópio evoluiu ao serviço da sátira e crítica social, do escárnio e até a favor de estereótipos ligados ao racismo, quer em contexto europeu como norte-americano. Aqui, o fenómeno da persistência da visão ou persistência retiniana foi além de um mero instrumento para a produção e exibição de novas imagens: o fenómeno preceptivo era parte integrante da transmissão

de cada mensagem, mas o sentido atribuído à “terceira imagem” é iminentemente resultado de uma construção social, complementada por todos os outros meios de transmissão da cultura e valores particulares de uma sociedade. Em muitos casos, a mensagem reforçava o que eram as relações do poder, mesmo relativamente à relação adulto-criança.

Podemos afirmar que a partir dos estímulos visuais iniciais do taumatrópio, o cérebro vê o que quer ver, isto é, a imagem tecnológica produzida é interpretada segundo a cultura visual do próprio observador, ou seja, no século XIX detinha um potencial não só lúdico e recreativo, mas também instrutivo e doutrinário em matéria social e religiosa. A escolha do tema “pássaro na gaiola” é em si mesma uma escolha cujo carácter moralmente instrutivo é bem patente, e o seu valor é simultaneamente literal e figurativo: a iconografia da ave cativa na gaiola enquanto símbolo social de uma classe média virtuosa e monogâmica e longe dos vícios, bem como a gaiola vazia enquanto símbolo de liberdade, muitas vezes conotada como liberdade política.

As famílias mantinham muitas vezes aves em cativo como modelo de parentalidade dedicada e aparente monogamia, modelo este a transmitir às crianças enquanto uma espécie de guia moral através da empatia encontrada junto do animal enclausurado. Uma vez mais, a narrativa possível orbitava em torno dos conceitos de controlo e segurança, em detrimento de ativismo, emancipação ou liberdade.

As abordagens pedagógicas também estiveram presentes no uso do taumatrópio, a partir do princípio da combinação visual-verbal, mas também da imagem como mediadora para a aprendizagem da leitura e treino fonético, isto é, as possibilidades recreativas e lúdicas foram impulsionadoras de um tipo de recurso pedagógico-didático com possibilidades cativantes e desafiadoras para as crianças em idade escolar. Este recurso, designado por metáfora óptica (Mak, 2020) permitia a alternância entre letras, palavras, frases e as imagens, requerendo a “navegação” óptica entre grafemas e símbolos pictóricos. A título de exemplo, vemos de um lado do disco do taumatrópio surge o grafema “V” impresso de modo destacado junto de um bloco de gelo (no original: ice), e do outro lado surge o grafema “B” junto do desenho de dois anéis (no original: rings) e da palavra ruína (no original “ruin”). Pela rotação a mensagem é decifrada: “Vice brings ruin”, ou seja, o “vício traz a ruína”. A par deste exemplo, outros estão relacionados com a educação segundo os princípios da religião, da moral e dos costumes da época. Aqui, o taumatrópio enfatiza não apenas o resultado do processo interpretativo (compressão do conteúdo), mas o próprio processo como forma de conhecimento. A combinação de imagem e texto tornado jogo de decifração de mensagens codificadas, conduzem as crianças num percurso de interiorização do conteúdo moral do enigma pelo prazer e investimento em o resolver.

Para além disso, enquanto recurso é reforçada uma espécie de literacia multimédia que pressupõe um sujeito leitor capaz de coordenar os sentidos (visão) e a dimensão cognitiva. Esta imagem tecnológica (uma terceira imagem que não existe) deve-se, segundo Gunning (2012), ao facto de as imagens derivarem da manipulação do dispositivo, sendo produzidas opticamente por ele, e não apenas reproduzidas. São efémeras e visíveis apenas enquanto o brinquedo está em movimento, por meio de um fenómeno preceptivo.

FRAGMENTAÇÃO E UNIFICAÇÃO

O taumatrópio significa literalmente o “prodígio que gira” [do grego. θαῦμα -ατος

«prodígio» e τρέπω «virar ou girar»] sendo que a 3ª imagem uma fusão visual que pode aludir a uma sequência narrativa criada por derivação, neste caso a partir da narrativa de cariz visual. O todo é assim mais do que a soma das partes.

Mais do que um brinquedo óptico, o taumatrópio permite a combinação verbal e visual numa negociação semiótica que serve à codificação e decodificação de conteúdos variados. Sendo inseparável das narrativas políticas, culturais e sociais, tem a capacidade de conceber mensagens que primam pelo carácter “mágico” e lúdico. Quando cientes deste potencial ligado a uma multi literacia e usados como um recurso pedagógico promotor de pensamento crítico, os educadores têm oportunidade de confirmar que as crianças são menos um recipiente ou recetáculo de informação, e mais um agente ativo e participante dos seus processos de aprendizagem.

O potencial de criação de transnarrativas a partir da unificação de duas situações fragmentadas e apresentadas graficamente (imagens distintas em dois discos) comprova a capacidade de encontrar significados, que no plural implicam espaço para variáveis individuais e culturais, criando espaço para processos subjetivos de literacia visual e literacia visual crítica (no original: Critical Visual

Literacy).

Na unidade curricular de Complementos de Expressões Artísticas, lecionada nos mestrados profissionalizantes (Educação Pré-escolar e Ensino do 1º e 2º CEB) falámos da integração das narrativas verbais como recurso expandido da utilização do taumatrópio, ele próprio indutor de narrativas visuais através da sobreposição de imagens e de uma terceira imagem “que não existe” fora do campo da percepção e da cognição.

O desafio lançado foi o de criar taumatrópios originais, concebidos e construídos desde a sua base material em papel e matriz tecnológica, e a criação de uma história contada através dessas imagens, associando uma narrativa verbal à sua manipulação. Ou seja, o taumatrópio conta a mesma história através de códigos semióticos diferentes.

Sendo uma visão pessoal e subjetiva, esta proposta permitiu criar analogias entre a experiência de percepção visual e os universos imagéticos dos estudantes. Procuramos desnaturalizar questões como a representação visual, a ilusão e a realidade (ou a verdade), expandir perspetivas pessoais sobre ética e “moral da história” e arriscar desfechos insólitos através da 3ª imagem para a combinação das imagens fragmentadas aparentemente tipificadas como sendo parte do reportório visual infantil. A descodificação das mensagens visuais são também elas de índole subjetiva, dependendo da cultura visual e diversidade interpretativa.

No processo de criação de transnarrativas foram associados textos poéticos, canções, provérbios, narrativas da tradição oral, mas também foram criados textos originais pelos estudantes. Por vezes as imagens ilustram o texto e outras vezes a narrativa textual ilustra o paradigma visual que resulta da unificação das imagens.

Consideramos que a criação de taumatrópios com possibilidades de expansão com associação de códigos semióticos diferentes (transnarrativas) demonstra grande potencial numa perspetiva integradora do currículo, para além das possibilidades de promoção do conhecimento de Si e da influência de variáveis múltiplas na compreensão dos sistemas de representação e comunicação visual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Bak, M. A. (2020). *Playful Visions: Optical Toys and the Emergence of Children's Media Culture*. The MIT Press.
- Briggs, A. & Burke, P. (2006). *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. 2. (Ed) Rio de Janeiro, Zahar.
- Cavanagh, P. (2011). Visual cognition. *Vision Research*, 51(13), 1538–1551. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2011.01.015>
- Chapman & Hall (1871). *The Fortnightly Review*, Volume 13; Volume 15. (Eds) John Morley. Londres.
- Genette, G. (1992). *The Architext: An Introduction*. Berkeley: University of California Press.
- Gunning, T. (2012). Hand and Eye: Excavating a New Technology of the image in the Victorian Era. *Victorian Studies* 54 (3): 495-516, 502.
- Nelson, E. (2010). *Market Sentiments: Middle-Class Culture in 19th-Century America*. Washington DC: Smithsonian Institution Press.
- Pinker, S. (1984.) Visual cognition: an introduction. *Cognition* 18:1–63. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(84\)90021-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(84)90021-0)
- Prudêncio, S. P. & Gomes, C. A. E. (2016). O brinquedo óptico enquanto pretexto para explorar a percepção e a relação com a imagem. *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 4 (3): 196-202. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28431/2/ULFBA_MatPrima_V4N3_p196-202.pdf
- Shimojo, S., Paradiso, M., & Fujita, I. (2001). What visual perception tells us about mind and brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(22), 12340-12341. <https://doi.org/10.1073/pnas.221383698>
- von Helmholtz, H. (1909/1910). *Handbuch der Physiologische Optik*. Leipzig, Hamburg, Germany.

La escritura digital de los adolescentes en contextos vulnerables

The digital writing of adolescents in vulnerable contexts

Olga Fernández-Juliá

Universidad de Sevilla

Alejandro Gómez-Camacho

Universidad de Sevilla

RESUMO

El presente artículo tiene como objetivos describir cómo es la comunicación digital de adolescentes sevillanos y conocer si el uso de textismos en la comunicación digital afecta a la ortografía de adolescentes de la misma manera en centros ordinarios que en centros en contextos vulnerables. Para ello, se ha empleado la metodología de investigación del estudio de caso. Han participado un total de 87 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Los resultados muestran que no se observan diferencias significativas al comparar el uso de textismos en ambos centros, sin embargo, sí existen diferencias en cuanto número de faltas de ortografía, que es mucho más elevado en el centro que se ubica en contexto vulnerable.

Palavras-chave: *Textismos, Comunicación Digital, Ortografía, Educación Secundaria.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the digital communication of Sevillian adolescents and to find out whether the use of textisms in digital communication affects the spelling of adolescents in the same way in educational centres as in centres in vulnerable contexts. For this purpose, the case study research methodology was used. A total of 87 students in compulsory secondary education aged 14 to 16 years participated in the study. The results show that no significant differences are observed when comparing the use of textisms in both schools; however, there are differences in the number of spelling errors, which is much higher in the school located in a vulnerable context.

Keywords: *Textisms, Digital Communication, Spelling, Secondary Education.*

LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA Y LOS TEXTISMOS

Las redes sociales forman parte de la vida diaria de millones de españoles. Se estima en el último informe de Digital (We are social, 2022) que el 87,1% de la población española son usuarios de las redes sociales. Entre todas ellas, destaca WhatsApp, plataforma de mensajería instantánea, como la red social más utilizada por los españoles, un 91% la utiliza.

En WhatsApp, al igual que ocurría con los SMS anteriormente, se utiliza un lenguaje que en muchas ocasiones no sigue las normas ortográficas convencionalmente, como afirma Verheijen (2013, p.583) esto ocurre especialmente en las generaciones más jóvenes. Este lenguaje propio de la comunicación digital ha sido denominado como “Digitalk” (Chalak, 2017, p. 67), “textspeak” o “textese” (Verheijen, 2013, p. 583). Este lenguaje se caracteriza fundamentalmente por el uso de textismos (Burrill & Beard, 2022, p. 7), que son definidos como las discrepancias intencionadas en la ortografía de las palabras y las abreviaturas que se utilizan en los mensajes de texto (Bernicot et al., 2014).

Algunos de los textismos utilizados comúnmente en la lengua española son el acortamiento de palabras, la omisión de signos de puntuación, el uso no normativo de letras como k, x, w o z, el uso enfático de las mayúsculas, la creación de nuevas palabras o el uso de extranjerismos. Estos textismos se pueden clasificar en cinco grandes grupos: Textismos de repetición, textismos de omisión, textismos de grafemas no normativos, textismos léxicos y finalmente textismos multimodales. (Gómez-Camacho et al., 2018)

LA RELACIÓN ENTRE EL USO DE TEXTISMOS Y LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN EL AULA

Desde hace años existe cierta preocupación sobre de qué manera puede afectar esta nueva forma de escritura digital a la escritura académica, especialmente en niños y adolescentes. (Totanes & Lintao, 2019, p. 16; Verheijen, 2018, p. 112). Algunas investigaciones indagan sobre la relación que se establece entre las distintas competencias del alumnado y el uso de textismos. En algunos casos se encuentra una relación positiva entre el uso de textismos y las distintas habilidades de alfabetización en niños y adolescentes (Coe et al., 2011; Bushnell et al., 2011; Plester et al., 2009). Por otro lado, hay también estudios que afirman que el uso de textismos perjudicaba una o varias competencias en el alumnado (Drouin, 2011; Rosen et al., 2010)

Por último cabe destacar la existencia de varios estudios que concluyeron con que no había evidencias de que existiera una relación negativa significativa entre el uso de textismos y las distintas habilidades de alfabetización. (Gómez-Camacho & del Castillo, 2017; Grace et al., 2012; Ouellette & Michaud, 2016; van Dijk et al., 2016; Wood et al., 2014).

Aunque en la literatura anterior se ha indagado sobre cómo afecta el uso de textismos en las distintas competencias del alumnado, muy pocos artículos se han centrado en comparar el uso de textismos y sus consecuencias utilizando muestras de diferentes contextos. Grace et al., (2012) investigaron las diferencias entre el uso de textismos de jóvenes australianos y australianos. Sin embargo, ninguno de los estudios se ha centrado en explorar las diferencias que pueden existir entre alumnos de la misma edad, pero de contextos socioeconómicos distintos.

Es por ello por lo que uno de los objetivos del presente artículo es describir cómo es la comunicación digital de adolescentes que estudian en centros de Educación Secundaria en contextos vulnerables, pertenecientes a zonas con necesidad de transformación social (ZNTS). Como afirman Arredondo y Palma (2018) este concepto fue definido en el año 1989 para tratar de abordar especialmente los problemas de exclusión que existían en ciertos puntos de las provincias andaluzas. Como se encuentra en la Orden de 2 de marzo de 2016, del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía:

Se definen las ZNTS como aquellos espacios urbanos concretos y físicamente delimitados en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en las que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias:

- a) Vivienda, deterioro urbanístico y déficit en infraestructura, equipamiento y servicios públicos.
- b) Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.
- c) Altas tasas de desempleo junta a graves carencias formativas profesionales.
- d) Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.
- e) Fenómenos de desintegración social.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean el presente estudio son:

Establecer si existe relación entre el uso de textismos en WhatsApp y los errores ortográficos en contextos vulnerables y no vulnerables.

Indagar sobre si existen diferencias entre la relación entre el uso de textismos y los errores ortográficos en centros en contextos vulnerables y no vulnerables

MÉTODO

Para realizar esta investigación se ha elegido el estudio de caso. Este método de investigación facilita el comprender en profundidad una realidad ya sea social o educativa (Bisquerra, 2016, p. 302). Además, el estudio se ha realizado con una metodología cuantitativa descriptiva.

Se han seleccionado dos centros de educación secundaria, el IES Jesús del Gran Poder situado en Dos Hermanas (Sevilla) y el IES Torreblanca, perteneciente al barrio con el mismo nombre de la capital sevillana. Ambos centros han sido seleccionados por formar parte del proyecto “La escritura digital del alumnado de Educación Secundaria en Andalucía. Implicaciones educativas de la mensajería instantánea” (41701857).

A su vez, el IES Jesús del Gran Poder ha sido utilizado como centro piloto para la investigación

realizada en el proyecto “La escritura digital del alumnado adolescente en Andalucía. La mensajería instantánea y sus implicaciones educativas” (US-1380916) de la Universidad de Sevilla, que ha sido financiado por la Junta de Andalucía. Además, el alumnado de este centro es de un nivel socioeconómico medio.

Por otra parte, el IES Torreblanca, ha sido seleccionado por encontrarse en una de las catalogadas por la Junta de Andalucía como Zonas de necesidad de Transformación Social. Está situado en la barriada de Torreblanca de los Caños, una de las seis zonas consideradas como desfavorecidas por el Ayuntamiento de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, 2018).

MUESTRA

La muestra que conforma el estudio de caso está formada por un total de 87 estudiantes de los dos centros seleccionados. Un 63,79% de ellos son mujeres, mientras que un 36,21% son hombres. Estos estudiantes en el curso académico 2022-2023 cursan en un 81,18% el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y en un 18,82%, el cuarto curso por lo tanto, sus edades están comprendidas entre los 14 y los 16 años.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos fueron recogidos por el profesorado participante en el proyecto “La escritura digital del alumnado de Educación Secundaria en Andalucía. Implicaciones educativas de la mensajería instantánea” (41701857), a partir de textos reales de los propios alumnos. En primer lugar se les pidió que copiaran y pegaran en un documento de texto (MS Word o Documentos de Google) entre 10 y 20 intervenciones de WhatsApp que hubieran enviado recientemente y que considerasen representativos de su forma de escribir en esta aplicación de mensajería instantánea. Se les pidió que no modificasen ni corrigiesen estas intervenciones y que eliminaran de ellas cualquier nombre propio u otros datos privados que pudieran aparecer en ellas. Estos mensajes se codificaron siguiendo la clasificación de textismos realizada por Gómez-Camacho et al. (2018).

En segundo lugar, se pidió que escanearan utilizando sus teléfonos móviles algún texto académico que hubieran producido en los últimos días en clase como por ejemplo apuntes, redacciones o actividades en el cuaderno de clase. Por su parte, los errores que aparecieron en estos textos fueron codificados siguiendo las Reglas de Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española.

Con el objetivo principal de procesar los datos se creó un formulario de GoogleForm en el que se volcaron todos los datos que se codificaron previamente. Además de los distintos tipos de textismos y de errores en ese cuestionario se incluyeron aspectos como el número de palabras en WhatsApp y en el texto académico, el número total de textismos y el número total de errores. Todas las variables que se utilizaron fueron de escala.

RESULTADOS

Para dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación se ha realizado un estudio estadístico de tipo descriptivo. Se ha analizado con qué frecuencia aparecen los textismos en general, así como los diferentes tipos. Para ello, se ha utilizado la media.

	IES Torreblanca	IES Jesús del Gran Poder
Nº total de textismos del texto de WhatsApp	36,44	34,90
Unión intencionada de palabras	3,28	3,28
Acortamiento de palabras	12,94	12,03
Repetición de marcas de cierre	,39	,67
Omisión tildes	5,17	4,67
Palabras en inglés	,78	1,24
Elementos multimodales	,39	1,22
Nº total de faltas	9,17	4,58

Tabla 1 -Media de uso de textismos en las conversaciones de WhatsApp

El uso medio de textismos observamos que es ligeramente superior en el IES Jesús del Gran Poder. Entre los diferentes tipos de textismos, encontramos que el que más utilizan los alumnos de ambos centros es el acortamiento de palabras, seguido por la omisión de tildes y la unión intencionada de palabras. En cuanto a la media de uso de palabras en inglés, encontramos que es de 0,78 en el IES Torreblanca, mientras que de 1,22 en el IES Jesús del Gran Poder. Lo mismo que ocurre con los elementos multimodales, más utilizados por los estudiantes del IES Torreblanca (0,39) que por los del IES Jesús del Gran Poder (1,22). La media de faltas de ortografía en los textos académicos de los alumnos del IES Torreblanca duplica a las del IES Jesús del Gran Poder.

En cuanto a los tipos de textismos agrupados se puede observar en la tabla 2 que los textismos de acortamiento son los más utilizados, alcanzando un valor medio de 22,28 en el IES Torreblanca y de 20,51 en el IES Jesús del Gran Poder. En cambio, el grupo de textismos menos utilizados en ambos centros es el de textismos dialectales, siendo la media de uso de 0,83 en el IES Torreblanca y 0,51 en el IES Jesús del Gran Poder.

	IES Torreblanca	IES Jesús del Gran Poder
Textismos por acortamiento	22,28	20,51
Textismos por repetición	3,56	4,28
Textismos dialectales	,83	,51
Textismos del plano léxico/semántico	1,67	2,96

Tabla 2 Media de uso de textismos agrupados en tipos

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo de la investigación que consistía en describir las características de la comunicación digital del alumnado de ambos centros, no se observan diferencias significativas entre ellos y se puede afirmar que el empleo de textismos en la comunicación digital a través de aplicaciones de mensajería instantánea no influye en las faltas de ortografía que se cometen en los textos académicos.

Desde el punto de vista del estadístico descriptivo, la media de textismos utilizados en los mensajes de WhatsApp es prácticamente idéntica en los dos centros, mientras que la media de faltas ortográficas cometidas en los textos académicos sí es muy diferente. El centro situado en una ZNTS duplica la media de faltas de ortografía del otro centro. Como era previsible, la competencia ortográfica del alumnado participante en el estudio está directamente relacionada con el contexto sociocultural del mismo.

Por otra parte, aunque no es estadísticamente significativa, en el centro de enseñanza secundaria situado en un entorno sin problemas de marginación social la correlación entre faltas de ortografía y textismos es levemente negativa, por lo que se podría afirmar que la tendencia de este es que la norma digital interactiva beneficia en estos alumnos su competencia ortográfica.

Por el contrario, en el centro situado en un entorno ZNTS esta correlación es positiva por lo que los textismos se asociarían a una mala ortografía en los textos académicos. Esto coincide con los resultados de las investigaciones de Rosen et al. (2010) y Jonge et al. (2012).

La comunicación digital no es un obstáculo para la alfabetización del alumnado (Verheijen et al., 2020, p.21), pero debe adecuarse a la singularidades de los espacios urbanos en los que se ubican los centros, con especial relevancia en lo referente a centros en ZNTS.

Desde el punto de vista educativo, la integración de los textismos en la adquisición de la competencia comunicativa y ortográfica del alumnado adolescente que cursa la Educación Obligatoria debe partir del análisis de cada tipo de textismo y su relación con cada uno de los errores ortográficos de los adolescentes, considerando la diversidad lingüística, las variedades diatópicas y las variedades diastráticas que condiciona la adquisición de la competencia lingüística en cada grupo de hablantes.

En este contexto, sería necesario considerar la presencia de faltas de ortografía también en la norma digital. Estos falsos textismos tendrían una influencia negativa en la adquisición de la competencia ortográfica y deberían ser corregidos como errores, también en los textos que se envían a través de aplicaciones de mensajería instantánea con los teléfonos inteligentes. En nuestra opinión, WhastApp

constituye un excelente recurso para la alfabetización académica también en los hablantes que cursan sus estudios en ZNTS, aunque deberían adecuarse a las competencias digitales y lingüísticas de estos hablantes.

APOYOS

Este artículo forma parte de la tesis “Textismos y norma digital del alumnado adolescente” de Olga Fernández Juliá, bajo la dirección de Alejandro Gómez-Camacho, así como del Proyecto I+D+I FEDER Andalucía 2014-2020 doctoral “La escritura digital del alumnado adolescente en Andalucía. La mensajería instantánea y sus implicaciones educativas” (US-1380916), con periodo de ejecución del 01-01-2022 al 31-05-2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Arredondo, R. & Palma, M. (2018). Zonas con necesidades de transformación social en Andalucía. Riesgos y retos ante su mantenimiento y naturalización. En Gentile, A et al. (Eds.) Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad. Universidad de Málaga.
- Ayuntamiento de Sevilla. (2018). Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas. <https://bit.ly/3XVhNcP>
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A., & Volckaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 559–576. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcal.12064>
- Bisquerra, R. (2016). Metodología de la investigación educativa (5th ed.). La Muralla.
- Orden de 1 de marzo de 2016, 2. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/502/BOJA16-502-00246.pdf>
- Burrell, A., & Beard, R. (2022). Playful punctuation in primary children’s narrative writing. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2125053>
- Bushnell, C., Kemp, N., & Martin, F. H. (2011). Text-messaging practices and links to general spelling skill: A study of Australian children. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11, 27–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941319.pdf>
- Chalak, A. (2017). Linguistic Features of English Textese and Digitalk of Iranian EFL Students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 8, 67–74. <https://doi.org/10.22055/ral.2017.12870>
- Coe, J. E. L., & Oakhill, J. v. (2011). ‘txtN is ez f u no h2 rd’: the relation between reading ability and text-messaging behaviour. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 4–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00404.x>
- de Jonge, S., & Kemp, N. (2012). Text-message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 49–68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01466.x>
- Drouin, M. A. (2011). College students’ text messaging, use of textese and literacy skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 67–75. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00399.x>
- Gómez-Camacho, A., & del Castillo, M. T. G. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1077–1094. <https://idus.us.es/handle/11441/67296>
- Gomez-Camacho, A., Hunt-Gomez, C. I., & Valverde-Macias, A. (2018). Textisms, texting, and spelling in Spanish. *LINGUA*, 201, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.09.004>
- Grace, A., Kemp, N., Martin, F. H., & Parrila, R. (2012). Undergraduates’ use of text messaging language: Effects of country and collection method. *Writing Systems Research*, 4(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/17586801.2012.712875>
- Ouellette, G., & Michaud, M. (2016). Generation Text: Relations Among Undergraduates’ Use of Text Messaging, Textese, and Language and Literacy Skills. *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 48(3), 217–221. <https://doi.org/10.1037/cbs0000046>

Plester, B., Wood, C., & Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy

9

outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 145–161. <https://doi.org/10.1348/026151008X320507>

Rosen, L. D., Chang, J., Erwin, L., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2010). The Relationship Between “Textisms” and Formal and Informal Writing Among Young Adults. *Communication Research*, 37(3), 420–440. <https://doi.org/10.1177/0093650210362465>

Totanes, B. C., & Lintao, R. B. (2019). Textese Categories and Textese Application in L2 Class Discussion. *Journal on English Language Teaching*, 9(1), 14–31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214405>

van Dijk, C. N., van Witteloostuijn, M., Vasic, N., Avrutin, S., & Blom, E. (2016). The Influence of Texting Language on Grammar and Executive Functions in Primary School Children. *PLOS ONE*, 11(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152409>

Verheijen, L. (2013). The Effects of Text Messaging and Instant Messaging on Literacy. *English Studies*, 94(5), 582–602. <https://doi.org/10.1080/0013838X.2013.795737>

Verheijen, L. (2018). Orthographic principles in computer-mediated communication: The SUPER-functions of textisms and their interaction with age and medium. *Written Language and Literacy*, 21(1), 111–145. <https://doi.org/10.1075/wll.00012.ver>

Verheijen, L., Spooren, W., & van Kemenade, A. (2020). Relationships between Dutch Youths' Social Media Use and School Writing. *Computers and Composition*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102574>

We are social. (2022). DIGITAL REPORT ESPAÑA 2022: NUEVE DE CADA DIEZ ESPAÑOLES USAN LAS REDES SOCIALES Y PASAN CASI DOS HORAS AL DÍA EN ELLAS. <http://bit.ly/3YUvCtg>

Wood, C., Kemp, N., & Waldron, S. (2014). Exploring the longitudinal relationships between the use of grammar in text messaging and performance on grammatical tasks. *British Journal of Psychology*, 32(4), 415–429. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12049>

Wood, C., Meachem, S., Bowyer, S., Jackson, E., Tarczynski-Bowles, M. L., & Plester, B. (2011). A longitudinal study of children's text messaging and literacy development. *British Journal of Psychology*, 102, 431–442. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02002.x>

Boas práticas e desafios de um Concelho Educador, como fator estratégico do sucesso escolar. Estudo de caso da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Good practices and challenges of an Educating Municipality as a strategic factor of school success. Case study of Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria Celeste Pereira Frazão

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

RESUMO

Este artigo pretende apresentar as boas práticas desenvolvidas num “Concelho Educador”, que, conjuntamente com a Escola Secundária Afonso Lopes Vieira (ESALV), em Leiria, contribuem para o sucesso escolar e, concomitantemente, para o desenvolvimento de um território educativo. O compromisso do Projeto Educativo Municipal (PEM) com a escola contribui para uma educação de maior qualidade, capaz de convergir para o desenvolvimento territorial, objetivo do Movimento das Cidades Educadoras. Até que ponto o PEM consegue despertar na escola o seu sentido de pertença e de contributo para um concelho mais inovador, sustentável e criativo? Dada a proximidade do município com a escola e da articulação do PEM com o projeto educativo, com o plano anual de atividades, mesmo no período que antecedeu ao processo de descentralização de competências da educação, já se constatou a existência de grande proximidade/convergência e, conseqüentemente de desenvolvimento local. A “Cidade Educadora” (CE) faz parte integrante do desenvolvimento local, ao aproximar as práticas educativas não formais da escola com o território. As linhas orientadoras do Projeto Educativo Municipal estão interligadas com o Plano Anual de Atividades (PAA) desta escola, nomeadamente com a Estratégia da Educação para a Cidadania. Propõe-se um novo olhar para o sistema de ensino mais inovador, mais desafiante e mais próximo do território, onde impere o sucesso escolar.

Palavras-chave: *Cidade Educadora, Estratégia da Educação para a Cidadania, Projeto Educativo Municipal, Plano Anual de Atividades, Sucesso Escolar.*

ABSTRACT

This article intends to present the good practices developed in an “Educating Council”, which, together with the Escola Secundária Afonso Lopes Vieira (ESALV), in Leiria, contribute to school success and, concomitantly, to the development of an educational territory. The commitment of the Municipal Educational Project (PEM) to the school contributes to higher quality education, capable of converging towards territorial development, the objective of the Movement of Educating Cities. To what extent is the PEM able to awaken in the school its sense of belonging and contribution to a more innovative, sustainable and creative municipality? Given the proximity of the municipality to the school and the articulation of the PEM with the educational project, with the annual plan of activities, even in the period that preceded the process of decentralization of education competencies, the existence of great proximity has already been verified. convergence and, consequently, local development. The “Educating City” (CE) is an integral part of local development, by bringing the non-formal educational practices of the school closer to the territory. The guidelines of the Municipal Educational Project are interconnected with the Annual Plan of Activities (PAA) of this school, namely with the Education Strategy for Citizenship. A new look is proposed for a more innovative, more challenging education system, closer to the territory where school success prevails.

Keywords: *Educating City, Education Strategy for Citizenship, Municipal Educational Project,*

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende apresentar algumas das práticas desenvolvidas na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, no âmbito da Estratégia da Educação para a Cidadania, em articulação com o Projeto Educativo Municipal de Leiria. O porquê desta temática justifica-se por considerarmos que a ligação da escola ao território é imprescindível para o desenvolvimento local mais inovador e sustentável, representando a Educação, um lugar de destaque. O grande desafio deste século, passa pelo investimento na educação/formação de cada indivíduo, de modo que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano o qual se materializa na sua relação com o outro e no quadro de uma sociedade complexa e em mudança. Aliado a este processo, exige-se a presença de três atores: a Escola, o Município e o Ministério da Educação, este último como órgão centralizador das políticas educativas em Portugal, que em conjunto deverão determinar, impulsionar e condicionar as dinâmicas educativas locais. A escola desempenha um papel fundamental no processo de articulação entre as necessidades de desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, destacando-se o papel dos alunos que, através de iniciativas mais conscientes e humanizadas, podem caminhar para uma sociedade mais justa e equitativa (Frazão, 2018). Numa primeira parte deste estudo, foram analisados três documentos que são a base do mesmo, o Projeto Educativo Municipal, o Plano Anual de Atividades da Escola e o Relatório do Coordenador da Estratégia de Educação para a Cidadania. Como metodologia de trabalho, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, onde foram identificadas e definidas as categorias de análise, as quais resultaram de um cruzamento entre os referenciais teóricos e a leitura prévia destes documentos. Atualmente é visível a realização de um trabalho em rede com as instituições educativas e o Município, assim como o seu impacto no sucesso escolar dos alunos e, concomitantemente, com o desenvolvimento local, princípios estes definidos pelo Movimento das Cidades Educadoras.

1. QUADRO CONCEPTUAL

1.1 Conceito de Cidade Educadora/Concelho Educador

O conceito de Cidade Educadora ao adaptar-se à criação de um sistema educativo local permite o desenvolvimento do território, através da articulação e complemento de diferentes tipos de ofertas educativas, envolvendo toda a comunidade local. Quando se fala da CE, deve ser entendida como uma gestão diferenciada de cidade, em que se garante aos seus habitantes, ao longo da vida e “em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal”¹. A cidade, do ponto de vista pedagógico, deverá proceder à articulação de todas as possibilidades de espaços educativos que, para além da escola, inclui também os museus, as praças, os programas culturais e as manifestações populares e culturais, ou seja, todo o espaço do município é considerado como potencialmente educador. Do mesmo modo, segundo Machado (2004), a conceção de cidade não se deve limitar a ser apenas recurso pedagógico das escolas, mas antes, assumir-se como agente educativo, potencializando e rentabilizando essa possibilidade educativa, através da clarificação do papel dos diferentes agentes envolvidos nesse processo. Uma cidade educadora vai para além do investimento na educação, das escolas e universidades, devendo criar políticas urbanas, sociais e económicas que permitam uma cidade equilibrada e sustentável, garantindo assim, maior qualidade de vida dos seus cidadãos (Pinheiro, 2011). Relativamente à conceção de CE, esta possui elementos humanos, culturais e históricos suficientes para prestar uma educação em que as pessoas aprendem no decorrer da sua existência. A CE exige intencionalidade, quer pela participação política, quer pela participação dos cidadãos, cujo objetivo se centre na construção de um plano coletivo, de forma a permitir que múltiplas aprendizagens se complementam nos mais diversos campos da educação (Bassalobre, 2008). Segundo a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), será educadora a cidade que evoque a função educadora com a mesma intencionalidade com que assume as suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), contribuindo assim, para a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes. Do mesmo modo, uma cidade que educa exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania, incentivando a organização das comunidades no controlo social da cidade, como se tratasse da “Sociedade a controlar o Estado e o Mercado”. O papel da escola, nesse contexto, é apoiar na criação das condições necessárias à exequibilidade da cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, concebendo assim, uma nova mentalidade, uma nova cultura face ao carácter público do espaço da cidade (Gadotti, 2004). As cidades educadoras, através das suas instituições educativas, deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, prevalecendo o

espírito de cooperação, através da troca de experiências, podendo resultar ainda um apoio mútuo em projetos de estudo e investimento, quer sob a forma de colaboração direta, quer em colaboração com instituições internacionais (Frazão, 2018). Neste contexto, destacamos a importância que a escola tem dado à Estratégia da Educação para a Cidadania em colaboração estreita com o Município de Leiria.

1.2 Projeto Educativo Municipal de Leiria: linhas orientadoras

Os municípios devem desenvolver as suas competências no âmbito da educação, de forma eficaz, prevendo uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador. Devem ainda, definir a priori políticas locais possíveis de concretizar e avaliar a sua eficácia, para além de obterem as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais. Paralelamente, a cidade deve procurar encontrar, preservar e apresentar a sua identidade pessoal e complexa, valorizar os seus costumes e as suas origens. A cidade deve relacionar-se com o seu meio envolvente, com outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países, tendo como objetivo permanente, aprender, trocar e partilhar, contribuindo deste modo, para o enriquecimento da vida dos seus habitantes (Frazão, 2018). O PEM como instrumento de gestão estratégica da educação ao nível local funciona como rede educacional integrada com base num processo de participação e responsabilidade conjunta, já que envolve municípios, escolas, empresas, associações, IPSS, entre outras instituições. A abordagem ao PEM de Leiria é vista como um processo orientador e estratégico das políticas educativas deste concelho. Abrange as dimensões da educação, ambiente, cultura, desporto, cidadania, saúde e bem-estar e visa a garantia do sucesso escolar e o bem-estar de todos os alunos. Nele estão integradas oitenta ações, “enriquecedoras e complementares da sala de aula, que expressam o cuidado do município em articular programas, projetos e ações comunitárias com as propostas curriculares”. Está estruturado em temáticas e projetos/ações facilitadores de leitura e seleção por parte dos professores e dos estabelecimentos de ensino, como parte integrante no PAA. Tem em conta as alterações curriculares/orientações do Ministério da Educação, nomeadamente o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, a “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”, o “Plano Nacional das Artes”, o “Plano de Recuperação das Aprendizagens”, entre outros de caráter internacional, os “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”. Os três grandes eixos, “Sucesso e Bem-Estar”, “Cultura e Património” e “Cidadania e Sustentabilidade”, procuram responder à questão de partida deste estudo.

2. FATORES DE CONVERGÊNCIA ENTRE O PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL E O PLANO ANUAL DE ATIVIDADES DA ESALV

O PEM reflete um conjunto de políticas municipais assentes no trabalho colaborativo de todos os cidadãos, com o foco na formação integral e inclusiva dos indivíduos, nomeadamente, Educação, Cultura, Desporto, Sustentabilidade e Ambiente, Cidadania, Leitura, Saúde e Desenvolvimento Social. Está ainda alicerçado em valores como a promoção da qualidade do sucesso escolar, cidadania, equidade, inclusão e no trabalho colaborativo. Relativamente ao Eixo 1, Sucesso e Bem-Estar, enquadrámos neste estudo os projetos/ações: “Escola de Formação” (Fórum Educação, Fórum Melhorar a Escola, Encontro das APEE); “Escola Digital” (Filme “Lobo”, CRIA Leiria); “Escola de Orientação Vocacional” (Orientate, Valoriza-te, Concurso Municipal de Ideias, Feira de Emprego e Formação Profissional, Futuro Já) e “Escola de Saúde e Bem-estar” (Adolescer com Sentido, Dia do Desporto). No que se refere ao Eixo 2, Cultura e Património, enquadrámos neste estudo os projetos/ações: “Escola de Leitura” (Encontro Concelhio da Rede de Bibliotecas Escolares, Roteiro com um Escritor, Concurso de Melhor Leitor, Ronda Poética, Gala da Poesia); “Escola Cultural” (Projeto Cultural de Escola, Plano Nacional de Cinema, Festival de Teatro Juvenil Miguel Franco). No Eixo 3, designado por Cidadania e Sustentabilidade, enquadrámos neste trabalho os projetos/ações. “Escola Verde” (Eco Escolas, Incentivarte), “Escola de Cidadania” (Assembleia dos Jovens Deputados). Destacamos a importância dada ao património cultural concelhio, assim como às questões relacionadas com a Cidadania e o Desenvolvimento, que, conjugados com as aprendizagens essenciais, se traçam os caminhos da aprendizagem e do sucesso escolar (“fora dos muros da escola”). Pelas experiências analisadas em várias cidades que fazem parte do MCE, justifica-se a implantação de uma política educativa local, centrada na cidade, liderada pelo município e extensamente participada pelas instituições e agrupamentos da cidade. O município desempenhará um papel importante de coordenador e dinamizador de iniciativas provenientes no território municipal, exigindo-se um tipo de organização flexível de serviços e projetos e a criação de um fórum de participação local onde se estimulem as potencialidades inovadoras (Fernandes *et al.*, 2007). É na presença da realização destes fóruns e encontros que se têm debatido os caminhos de

convergência educativa municipal.

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA SECUNDÁRIA AFONSO LOPES VIEIRA COMO FATOR DE SUCESSO ESCOLAR

Neste estudo tivemos como base os eixos Prioritários definidos na ESALV: Educar e Formar; Envolver e responsabilizar; Promover a Cidadania. O PAA foi definido e orientado segundo estes princípios. Destacamos neste estudo a Estratégia da Educação para a Cidadania (ENEC). Relativamente aos domínios obrigatórios para todos os ciclos e níveis de ensino, consideramos os “Direitos humanos” (civis e políticos, económicos, sociais e culturais, e de solidariedade), a “Interculturalidade” (diversidade cultural e religiosa) e a “Saúde” (promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico). Os domínios opcionais, no ensino secundário/profissional, consideramos a “Sexualidade”, “Empreendedorismo” (vertentes económica e social); “Literacia financeira e educação para o consumo”, “Instituições e participação democrática”, “Segurança, defesa e paz” e “Segurança rodoviária”. No processo de articulação da ENEC com o Projeto Educativo, possibilitamos a prestação de um serviço educativo de qualidade, através da melhoria do sucesso escolar de forma consistente. Deste modo, foram implementados projetos e dinâmicas que contribuíram para a redução do insucesso e do abandono escolar, da melhoria dos processos de avaliação das aprendizagens, da melhoria de uma atitude cívica dos alunos e das suas relações interpessoais e sociais. Salienta-se a prestação de um serviço educativo de qualidade, através da concretização dos seguintes objetivos estratégicos: promover cenários de aprendizagem inovadores no contexto de sala de aula; promover uma cultura de flexibilidade e articulação curricular; desenvolver projetos pedagógicos que combatam a literacia; desenvolver projetos que promovam a educação ambiental; promover atividades de enriquecimento curricular e extracurricular; assegurar respostas educativas para todos os alunos; desenvolver projetos pedagógicos que contemplem atividades educativas alternativas; promover o ensino artístico e a prática desportiva. Para a consecução destes objetivos contamos em parte, com a colaboração do Município de Leiria, nomeadamente, com os Planos Nacional das Artes e de Cinema e com o Projeto Eco-Escolas. No ensino secundário regular, foram desenvolvidos os seguintes domínios: Direitos Humanos, Educação Ambiental, Interculturalidade, Saúde, Desenvolvimento Sustentável. No ensino secundário profissional, a componente de Cidadania e Desenvolvimento como área transversal, cruzaram-se contributos das diferentes componentes de formação, disciplinas e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos realizados pelos alunos. Os domínios desenvolvidos neste tipo de ensino foram os Direitos Humanos, Educação Ambiental, Igualdade de Género, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Saúde, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável e Voluntariado. A Cidadania promove o trabalho colaborativo (pedagógico, colegial, de natureza interdisciplinar) e a necessidade de articulação com as Aprendizagens Essenciais. Atendendo aos domínios trabalhados e de interesse geral e atuais, permitiram a discussão e o envolvimento da comunidade educativa, incluindo os pais e encarregados de educação. Os domínios da ENEC potenciaram a flexibilidade, pois os programas educativos são estruturados e flexíveis, facilmente adaptáveis e conversíveis em D.A.C. (Domínios de Autonomia Curricular) e em conteúdos de educação para a cidadania. Através de dinâmicas de trabalho adequadas e diversificadas, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade. Muitas das vezes, as diferentes disciplinas articulam as suas aprendizagens com os objetivos de projetos existentes na escola para desenvolver competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Constatamos que no Ensino Básico, todas as turmas têm realizado várias atividades de aprendizagem inovadoras (DAC: Dia Internacional dos Direitos Humanos em articulação com o Plano Nacional do Cinema (PNC) com a Biblioteca Escolar (BE); a Comemoração do Dia da Floresta Autóctone, em que as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de Ciências Naturais desenvolveram atividades de forma articulada em conjunto com o Projeto Eco Escolas; DAC: Anim’Arte em que participou também a Cidadania e Desenvolvimento, PNC e o PNA). No Ensino Secundário regular, realizaram-se igualmente muitas atividades de natureza interdisciplinar em todas as turmas (DAC: A Poluição Atmosférica e a Extinção e Conservação das Espécies; Aplicação da Noção de Derivada à Cinemática de um Ponto; Psiquismo, Ciência e Criação Poética). No Ensino Secundário Profissional, foram realizadas inúmeras aulas externas e os alunos participaram em concursos, para além das DAC’s (Direitos Humanos, *Fake News* e a Democracia e Solidários e Ativos). São de realçar as apresentações e intervenções performativas em que muitos alunos destes cursos se envolveram ao longo do ano letivo bem como as atividades de voluntariado em que muitos participaram e que contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência

-Interculturalidade -Direitos Humanos -Mundo do Trabalho -Empreendedorismo -Igualdade de Género	-Desenvolvimento Sustentável -Educação Ambiental	-Direitos Humanos -Segurança Rodoviária -Saúde	-Direitos Humanos -Instituições e participação democrática -Voluntariado
Parlamento Jovens (PEM)	Clube da Floresta "Azeitonas Radicais"	Desporto Escolar	Parlamento Jovens (PEM)
Erasmus+ KA1 (Ensino Secundário Profissional)	-Eco Escolas (PEM) -Educação para o Ambiente Sustentável	Grupo de Socorro Primário (GSP)	Projeto Social
-Clube Relações Internacionais -Projeto Intercâmbio Cidades Geminadas Leiria-Rheine (PEM)	Projeto "Microbiologia do solo arenoso do pinhal de Leiria" (PEM)	Educação Rodoviária	Associação de Estudantes
Biblioteca Escolar (PEM)		Gabinete de Saúde e Segurança	
Grupo Teatro "Expressar arte" (PEM)			
Clube de Programação e Robótica			
Plano Nacional de Cinema (PEM)			
Plano Nacional das Artes (PEM)			

Tabela 1-Enquadramento dos Temas/Ações de Cidadania e Desenvolvimento no PEM de Leiria

Constatamos deste modo, a grande envolvimento do PEM nas referidas ações, destacando a importância do Plano Nacional das Artes como aglutinador de todos os projetos e que fortifica a relação da escola com o território/comunidade. Nesta sequência, "há o desafio da construção de um projeto cultural assente em três premissas: uma intenção, um diagnóstico e uma proposta criativa". Acredita-se que não é possível mudar uma escola se não tornar a aprendizagem como um processo ativo, participativo e capaz de quebrar "muros" e dar voz à comunidade (Plano Nacional das Artes: Uma Estratégia, Um Manifesto, 2019-2024).

4. CONCLUSÃO

Podemos concluir que o Domínio da Estratégia de Educação para a Cidadania contribuiu para o estímulo de atitudes mais conscientes e responsáveis e comportamentos amigos do ambiente. Sensibilizou para a participação dos alunos em atividades de índole internacional. É intenção da ESALV e do PEM a preocupação manifestada pela proteção do Ambiente e da Sustentabilidade dos Recursos Naturais, assim como as práticas de Cidadania e Desenvolvimento, valorizando o Património Cultural, sem esquecer as Aprendizagens Essenciais que conduzem deste modo ao Sucesso Escolar. Destaca-se a importância da adesão da escola ao Plano Nacional das Artes que aproxima as organizações culturais à escola, com o envolvimento dos professores, alunos, famílias e mediadores culturais. O desenvolvimento de competências transversais, o trabalho colaborativo e o uso de metodologias ativas e criativas reforçam o património cultural e artístico do concelho,

para além das aprendizagens conseguidas por parte dos alunos. A Cidadania promove o diálogo entre culturas e reforça a importância da intergeracionalidade. Verificamos neste estudo, que um território Educador/CE trás uma alteração dos propósitos, dado que se procura uma nova conceção de escola, mais autónoma e disponível para colaborar num espaço social em rede. São estes grandes desafios que são colocados à escola, à educação, de um novo paradigma da educação, mais centralizado na autonomia e inovação e menos num sistema educativo centralizado e dependente dos objetivos nacionais. O poder local tem ganho cada vez mais força e mais vitalidade, como resultado de uma menor intervenção por parte do Estado, sendo esta perspectiva também reforçada na Carta Europeia das Regiões (Almeida, 2008). A relação entre a educação e a cidade é de extrema importância, dado que o desenvolvimento económico e social provém de uma educação eficiente e eficaz, impulsionadora do pluralismo existente na sociedade e respeitando a identidade cultural de cada indivíduo. Assim, os responsáveis no campo da educação na cidade deverão proporcionar informação acerca das múltiplas ofertas educativas e prestar o apoio necessário ao desenvolvimento das suas necessidades ao longo da vida (Frazão, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Almeida, A.J. (2008). A Cidade e a Educação. Revista Ibero-Americana. Nº 46/4.
- Bassalobre, J.N. (2008). Uma Perspetiva de Educação através da Cidade. Revista de Educação, Vo. 3 No.6 (julho/dezembro), pp.215-221.
- Fernandes, A.S., Sarmiento, T. e Ferreira, F. I. (2007). Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf.
- Frazão, M.C. & Amador, F. (2014). Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria. In Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. Livro de Atas do I Congresso Internacional. Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-96810-2-6.
- Frazão, M. (2018). As Cidades Educadoras e o Desenvolvimento Local-Caminhar para a Sustentabilidade. Um estudo de Caso do Município de Leiria. Universidade Aberta. Tese de Doutoramento.
- Gadotti, M. (2004). O Fórum Mundial de Educação e a Reinvenção da Cidadania. ECCOS Revista Científica, pp. 103-117.
- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf.
- Pinheiro, M.A.S. (2011), Cidade Educadora: A Organização em Centros Cívico Educativos: uma proposta para Cuiabá. Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

As concepções das crianças, pais e educadora sobre o Brincar como (pro)motor de Aprendizagem e Desenvolvimento

The conceptions of children, parents, and educator about Play as a (pro)moter of Learning and Development

Carolina Martins

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Luís Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Portugal

RESUMO

Brincar é, antes de mais, sentir prazer, é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança. É adaptar-se a diversas situações, mesmo que incertas, e treinar o imprevisível e o inesperado através da utilização do corpo em diversos espaços e através da relação com os outros. Assim, e depois de realizar observações diretas através do contacto com crianças em contexto de Jardim de Infância, surgiu este estudo de caso, com a intenção de perceber que aprendizagens emergem das brincadeiras das crianças. Desta forma, e cruzando estudos já realizados com a realidade que contactámos, surgiu a questão: “Que aprendizagens poderão realizar crianças de 4 e 5 anos quando brincam em contexto de Jardim de Infância?”. Como objetivo desta investigação pretendemos conhecer as concepções dos intervenientes no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mais especificamente os pais, a educadora de um grupo de crianças e as crianças relativamente ao Brincar como estratégia aprendizagem. Os resultados deste estudo qualitativo foram alcançados através de inquéritos por questionário e entrevistas e revelaram que as concepções dos pais e educadores indicam que a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente interligados com o Brincar. Concluímos assim que o Brincar é uma estratégia onde emergem diversas aprendizagens e permite que a criança aprenda e se desenvolva de forma holística.

Palavras-chave: Aprendizagem, Brincar, Desenvolvimento, Investigar.

ABSTRACT

Playing is, above all, feeling pleasure, it is one of the most privileged ways for a child to learn. It means adapting to different and all situations, even the uncertain ones, and training the unpredictable and unexpected through the use of the body in different spaces and through the relationship with others. Therefore, and after direct observation, through contact with children in Kindergarten, this case study emerged, with the intention of realizing what learning emerges from children’s play. In this way, and crossing studies already carried out with the reality that we have experienced, the question arose: “What can children learn between the ages of 4 and 5 when they play in Kindergarten?”. The objective of this investigation is to know the conceptions of those involved in the child’s process of learning and development, more specifically the parents, the kindergarten teacher of a group and children of children regarding “Playing” as a learning strategy. The results of this qualitative study were achieved through questionnaire surveys and interviews and revealed that the conceptions of parents and educators indicate that learning and development are intimately intertwined with “Playing”. We thus conclude that “Playing” is a strategy where different types of learning emerge and allows the child to learn and develop holistically.

Keywords: Learning, Playing, Development, Investigating.

INTRODUÇÃO

O presente artigo decorreu de um ensaio investigativo no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na ESECS do Politécnico de Leiria. Com este estudo, pretendeu-se aprofundar conhecimentos associados ao brincar enquanto motor de desenvolvimento e aprendizagem. Durante o percurso vivenciado, e depois de se realizarem algumas observações enquanto as crianças brincavam, decidimos debruçar-nos sobre a importância do brincar e aprofundar os nossos conhecimentos de forma a encontrar respostas para esta problemática, tentando perceber quais as concepções dos pais e da educadora em relação ao brincar como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem. Este artigo incide apenas numa parte de um estudo mais vasto que inclui também observação das crianças em contexto e a voz de todos os intervenientes.

Com a partilha desta parte do estudo, é também nossa intenção contagiar e provocar futuros educadores e atuais educadores a olhar para o brincar como uma atividade natural e essencial para que a criança de desenvolva de forma holística.

2. BRINCAR COMO (PRO)MOTOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

2.1 *Desenvolvimento e aprendizagem*

O desenvolvimento é algo “Complexo, desafiante e em permanente evolução” (Tavares et al, 2007, p. 34). Este autor defende que o desenvolvimento humano, “pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo de um modo progressivo, diferencial e globalizante”, sendo o resultado de diversos fatores, tais como os psicológicos, biológicos, sociais e culturais. Assim, as mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, seja na sua estrutura, pensamento ou comportamento, resultantes da interação entre fatores biológicos e contextuais, são denominadas de desenvolvimento (Tavares et al, 2007).

Por sua vez, a aprendizagem consiste na “mudança de um indivíduo causada pela experiência” (Tavares et al, 2007, p. 108). Importa realçar que as mudanças que acontecem no indivíduo causadas pelo desenvolvimento, não são consequências da aprendizagem. Assim, a aprendizagem pode ser definida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares et al, 2007, p. 108). A aprendizagem é considerada um processo dada a sua característica de ocorrer durante um período de tempo, seja ele longo ou menos longo. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é ainda uma construção pessoal e experiencial. Considera-a uma construção pessoal no sentido em que não se aprende nada verdadeiramente se o que pretendemos aprender não passar pela experiência de quem aprende, “numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação” (Tavares et al, 2007, p. 108), e é experiencial na medida em que a aprendizagem só pode ser medida através das modificações que o indivíduo revela nos comportamentos exteriores e observáveis, isto é, só pode ser medida através dos seus efeitos. Lopes da Silva et al., (2016, p. 105), referem ainda que a aprendizagem consiste no “processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz e fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia”. Este é um processo resultante das diversas interações que as crianças estabelecem com pessoas, objetos e representações, é um processo que resulta das experiências nos diversos contextos. Todas estas interações e contactos estimulam a aprendizagem e apoiam o desenvolvimento em todas as suas potencialidades, tais como as intelectuais, físicas, emocionais e criativas. Assim, é notório que a aprendizagem e o desenvolvimento, na EI, estão interligados.

Desde o nascimento que o humano aprende e se desenvolve. Dado este facto de aprenderem tanto, alguns mesmo antes de nascer, Tavares et al., (2007) referem que a aprendizagem e o desenvolvimento são duas vertentes inseparáveis. Lopes da Silva et al., (2016) corroboram com esta ideia aludindo ao facto das relações e interações que as crianças estabelecem com os adultos e com outras crianças, tais como outras experiências sociais e físicas, constituírem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento. Portanto, “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (p. 8), não se podendo dissociar desenvolvimento de aprendizagem. Esta ideia de que o desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, é baseada em Vigotsky, mais especificamente no seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Sousa, 2018). O fundamento das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que revela o desenvolvimento e aprendizagem como

vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, procura contrariar uma bipolarização de posicionamentos dos educadores, isto é, o posicionamento em que existem competências e habilidades consideradas normais aos três, quatro e cinco anos de idade, e o posicionamento em que a aprendizagem se traduz na aquisição de conhecimentos orientados pelo educador (Sousa, 2018). As normas de desenvolvimento e aprendizagens esperadas para cada faixa etária devem ser encaradas como referências que permitam situar o percurso singular de cada criança e não como etapas pré-definidas pelas quais todas as crianças têm de passar. O desenvolvimento natural, por ser influenciado pela aprendizagem, não é idêntico em todas as crianças da mesma idade, ou seja, o desenvolvimento é influenciado pelas experiências e oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas nos diferentes contextos e ambientes com que a criança contacta, e pelas interações que estabelecem com outras crianças ou adultos. Esta mutualidade entre as duas vertentes implica reconhecer a criança como um ser único, singular, com interesses e necessidades específicas e formas de aprender individualizadoras, isto é, reconhecer a individualidade de cada criança (Lopes da Silva, 2019).

2.2 *Brincar na Infância*

Segundo Ferland (2006), brincar é, antes de mais, sentir prazer, é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança. É adaptar-se a diversas situações, mesmo que incertas, e treinar o imprevisível e o inesperado através de “ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p. 37). Vários autores referem o brincar como um comportamento de escolha livre, prazeroso e com um comportamento de risco e procura adaptativa, com um propósito explorador e de aprendizagem (Neto, 2020). É um direito da criança e, como tal, torna-se inclusivo pois todas as crianças têm o direito a brincar. Brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem, através de uma exploração, adaptação e envolvimento. Assim, através deste suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social, o humano começa a racionalizar a vida conforme vai ganhando maturidade cognitiva, tendo como consequência uma maior valorização do lado complexo da vida (Neto & Lopes, 2017).

Apesar de existirem diversas definições sobre o brincar, as opiniões complementam-se. Enquanto Neto (2020), define o brincar como a “procura de um equilíbrio entre a interferência articulada de sistemas cognitivos (processar informação), emocionais (regulação) e de ação (perícia motoras)”, recorrendo a ferramentas diversas e integradas de natureza subjetiva, sensorial, perceptiva, afetiva, motora e social” (p. 47), Neto & Lopes (2017), aludem ainda ao facto do brincar ser uma adaptação a “situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p. 17).

Brincar é antes de mais “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico” (Ferland, 2006, p. 53). Esta definição restringe-se à brincadeira livre uma vez que é a criança quem decide o que vai fazer. Pode também aplicar-se a alguns tipos de brincadeiras estruturadas, isto é, às brincadeiras que requerem uma forma precisa de serem jogadas, mas que podem ser escolhidas livremente pelas crianças. Segundo Ferland (2006) no brincar livre, as crianças são detentoras de poder de decisão sendo estas quem decide, sem indicações, o que fazer com os objetos. Este tipo de brincar “favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança” (p. 53). No que respeita ao brincar estruturado, o autor refere ainda que “a atividade lúdica é regida por regras precisas”, como por exemplo os jogos de sociedade regidos por regras comuns a todos os jogadores. Por norma existem diversos materiais de jogo que determinam a ação a realizar, deixando uma margem de escolha menor para a criança. Em contrapartida, Ferland (2006) afirma que enquanto no brincar estruturado o material é utilizado conforme regras, no brincar livre, as crianças utilizam-no de forma diferente, isto é, têm a possibilidade de criar uma atividade inovadora. Posto isto, comparando o brincar livre com o estruturado, o brincar livre não só favorece mais o pensamento criativo como disponibiliza mais prazer, interesse e consequentemente aprendizagens.

Para Neto & Lopes (2017), Brincar é ainda uma procura do risco e segurança em simultâneo. Atualmente, as crianças necessitam com urgência de testar os perigos, confrontar o desconhecido e adquirir segurança para se tornarem autónomas. As crianças devem ser confrontadas com problemas e não devem ter uma educação onde tudo está previamente definido e pronto na hora. Deve ser provocada a curiosidade, o pensamento e a aprendizagem por aquilo que as envolve. Neste sentido, os pais devem realizar uma supervisão responsável, atenta e afetiva, sendo capazes de desconstruir as “representações mentais de medo que se instalou nas suas cabeças quanto à autonomia” que

necessitam de desenvolver para o seu crescimento (Neto & Lopes, 2017, p. 61).

O risco surge em situações em que as crianças necessitam de realizar escolhas de diferentes ações, onde o resultado é desconhecido. No dia a dia das crianças o risco é uma constante e por isso é difícil mantê-las numa redoma. Assim, é necessário oferecer espaços às crianças que lhes permitam vivenciar experiências de risco controlado e segurança, tendo em conta que o risco, quando excessivo se pode tornar um perigo. Bilton, Bento & Dias (2017) distinguem risco de perigo, dado que este último é associado a situações cuja probabilidade de danos é elevada e que podem levar a ferimentos graves ou morte. Os autores referem que o risco traz alguns benefícios como a possibilidade de descobrir alguém aventureiro, corajoso, forte, confiante e bem-sucedido. Assim, o brincar arriscado assume-se como “uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (p. 67).

2.3 O Currículo da Educação Pré-Escolar e o Brincar

As OCEPE, enquanto documento orientador das práticas de EI revelam, nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, mais especificamente na construção articulada do saber, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se processam como um todo, “através de uma configuração holística onde está articulado o brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). A articulação entre as vertentes de desenvolvimento e aprendizagem, sustenta-se no reconhecimento de que a atividade natural da criança, em que esta possui iniciativa, aprende e se desenvolve de forma holística, é a atividade de brincar. O brincar, neste sentido, é visto numa perspetiva em que se torna uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10-11). Através do brincar, numa dinâmica de interação, é promovida a relação criança-criança e a relação criança-adulto, o que facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais. Segundo as autoras das OCEPE, existem outras competências que são adquiridas através do brincar tais como ter iniciativa, fazer descobertas e expressar as suas opiniões. Esta atividade lúdica permite ainda resolver problemas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, isto é, permite realizar aprendizagens que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na EI. Assim, o brincar é encarado como uma estratégia de ensino-aprendizagem, onde existe uma construção articulada de saberes, e a criança realiza aprendizagens significativas (Lopes da Silva et al., 2021).

Ao longo deste documento orientador das práticas educativas, o brincar é abordado numa perspetiva holística, dado que surge nas diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, a criança apropria-se de conceitos que lhe permitem dar sentido ao mundo que a rodeia, não havendo assim “uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et al., 2016 a, p. 31). Nesta perspetiva, existe uma continuidade entre brincar e aprender, articulada com o reconhecimento da criança agente do processo educativo. Este reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, permite-lhe ser escutada nas suas decisões e participar no desenvolvimento do currículo.

3. METODOLOGIA

3.1 Problemática e objetivos

O grupo de crianças em estudo ao demonstrar prazer, alegria e entusiasmo enquanto brincava, despertou curiosidade ao observador sobre as aprendizagens que poderiam surgir das brincadeiras das crianças, tanto no exterior como no interior da sala de atividades. Assim, e depois de surgir a seguinte pergunta de partida: “Que aprendizagens poderão realizar crianças de 4 e 5 anos quando brincam em contexto de Jardim de Infância?” traçou-o objetivo de conhecer as conceções do educador e dos pais acerca do brincar enquanto estratégia de aprendizagem.

Com o intuito de encontrar respostas para a questão de partida e atingir os objetivos traçados, realizou-se um estudo inscrito no paradigma qualitativo, embora recorrendo a algumas estratégias quantitativas de modo a complementar os dados essencialmente qualitativos do ensaio investigativo. O método de investigação utilizado neste estudo foi o estudo de caso dado que foi realizada uma recolha e análise detalhada de respostas de um grupo de pais e crianças específico. Tal como referem Pardal e Lopes (2011), o estudo de caso é a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e

na acção, onde o investigador escolhe informação detalhada” (p. 64). Sendo um estudo intensivo e detalhado de um caso único, torna-se um estudo específico, complexo e diferente. Para além de ser um estudo de caso, este estudo é ainda um estudo descritivo pois resulta da análise da entrevista realizada à educadora e dos inquéritos realizados aos pais e às crianças. Como referem Sousa e Baptista (2011, p. 57) a “metodologia descritiva aquela que descreve rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na estrutura e funcionamento”.

3.2 Contexto e intervenientes

Este estudo surgiu no âmbito de uma Prática Pedagógica em JI, realizada numa instituição privada nos arredores de Leiria. O presente estudo contou com um total de sete crianças, uma educadora e dezanove pais. Das sete crianças, seis eram do sexo feminino e uma do sexo masculino, sendo que todas as crianças frequentavam o contexto de JI situado nas imediações da cidade de Leiria. Apesar do grupo de crianças da sala contar com 22 crianças, apenas 19 pais participaram neste estudo e, através de uma amostra por conveniência, foram selecionadas apenas 7 crianças para a realização do questionário.

Em relação à educadora entrevistada, é formada em Educação de Infância pela Escola Superior Jean Piaget. A participação da Educadora neste estudo, para além da resposta ao questionário, passou também pela partilha de informações relativas às suas ideias sobre a importância do brincar. Os 19 pais que participaram no estudo através de um inquérito por questionário no Google Forms, vivem todos em Leiria ou nos arredores. Estes tiveram a função de revelar as suas concepções sobre a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, revelar qual a importância atribuída ao brincar no dia-a-dia dos seus filhos.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

As técnicas de recolha de dados desta investigação são de diferente natureza: quantitativas e qualitativa. Sentiu-se necessidade de aplicar diversos instrumentos de recolha de dados como o inquérito por entrevista à educadora cooperante e o inquérito por questionário aos pais, tentando assim dar mais abrangência ao estudo contemplando a voz dos protagonistas no processo educativo.

Como já foi referido, fez-se uma entrevista à educadora cooperante e um questionários aos pais e às crianças pretendendo-se compreender quais as concepções dos mesmos no que diz respeito ao brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento. Dado que se tratou de uma entrevista estruturada, foi realizado um guião, previamente estruturado organizado por blocos temáticos e objetivos. Apesar desta ser uma entrevista estruturada, o entrevistado (educadora cooperante) teve a liberdade de responder abertamente às questões colocadas.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário realizados aos pais, realizou-se um guião de inquérito organizado por blocos temáticos, objetivos específicos e questões. A divulgação do questionário realizou-se através da plataforma GoogleForms, tendo sido enviado via email o link de acesso a este mesmo questionário. O objetivo destes inquéritos por questionário era conhecer-se a opinião dos pais acerca da importância do ambiente de aprendizagens e interações, compreenderem-se as concepções dos pais face à importância do brincar, conhecer as oportunidades que são dadas às crianças para brincar, entender as brincadeiras das crianças e constatar qual o papel dos pais face às brincadeiras.

Neste estudo, dado que as técnicas de recolha de dados se demonstraram maioritariamente técnicas de natureza descritiva, recorreu-se à análise de conteúdo para analisar a entrevista à educadora. Contudo, sentiu-se necessidade de recorrer à análise estatística de forma a analisar os inquéritos por questionário pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a análise estatística utiliza-se nos casos em que a recolha de dados é realizada através de inquéritos por questionário.

3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.4.1 Definição de brincar

A forma como a educadora define o conceito de brincar torna-se um reflexo do que é a sua prática educativa. Na entrevista realizada à educadora, quando colocada a questão “O que significa para si brincar?” a educadora assumiu o brincar como algo que influencia a aprendizagem holística da criança, tal como referiu: “O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela

aprende e se desenvolve de forma holística (E 8: Maria, 02-06-2021). Esta conceção da educadora coincide com a opinião de Sarmiento, Ferreira & Madeira (2017), que afirmam o brincar como “a vivência mais natural e espontânea da criança” (p. 40). Por sua vez, Ferland (2006), também possui a mesma perspetiva que a educadora afirmando que “brincar é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança” (p. 51).

No que concerne às conceções da educadora sobre as brincadeiras preferidas das crianças, a educadora refere que as brincadeiras das crianças: “Passam muito pelo jogo do faz de conta, jogos de construções, construções tridimensionais e expressão plástica” (E 8: Maria, 02-06-2021).

Enquanto a educadora associa o brincar ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, as crianças tomam o brincar como uma brincadeira específica, em que necessitam de companhia e algo palpável. Nas sete entrevistas realizadas, a Joana e a Luísa, tal como Neto (2020), associam o brincar ao lúdico, ao prazer e ao divertimento:

Divertir-nos. (E 4: Joana, 31-05-2021)

Aaaa, eu acho que é para me divertir com a Joana porque ela é muito fofinha. (E 5: Luísa, 31-05-2021)

No que diz respeito às brincadeiras preferidas das crianças, e analisando as conceções das mesmas, as opiniões dividem-se entre brincadeiras realizadas no interior da sala e brincadeiras no exterior da sala. É notório que a maioria das crianças identificam apenas uma brincadeira preferida, sendo que apenas a Luísa e a Carla referiram que possuem várias brincadeiras preferidas.

Quanto às opiniões dos pais, tal como se pode observar no gráfico 1, mais uma vez o faz-de-conta é considerado como a brincadeira preferida das crianças, sendo que dezasseis pais o elegeram como tal. Apesar desta questão ser de resposta fechada, e existirem opções pré-definidas, esta não era uma questão de resposta única, e cada pai teve a oportunidade de escolher várias brincadeiras preferidas.

7- Quais as brincadeiras preferidas da sua criança?

19 respostas

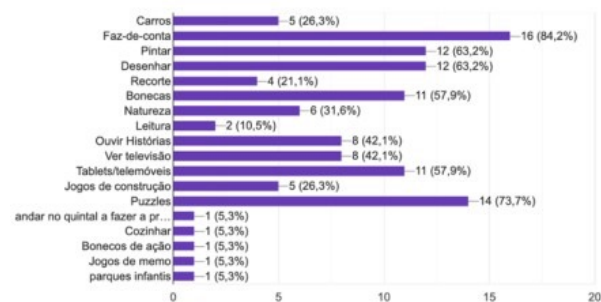


Gráfico 1 Condições dos pais sobre as brincadeiras preferidas das crianças

3.4.2 Brincar livre e estruturado

As brincadeiras das crianças têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todavia, importa realçar que existem dois tipos de brincar, o livre e o estruturado, sendo que o que os difere são os seus objetivos e funções. Na brincadeira livre o objetivo é escolhido pela criança, sendo que é esta quem decide o que brincar, com quem brincar e onde brincar. No que toca ao brincar estruturado, este é dirigido pelo adulto e existem regras pré-definidas, ou seja, “as crianças devem seguir as mesmas regras e a mesma sequência” (Ferland, 2006, p. 54).

Analisando a entrevista realizada à educadora, é notório que esta valoriza tanto o brincar livre como o brincar estruturado pois “ambas se complementam” (E 8: Maria, 2021). A educadora refere ainda que no brincar livre a criança desenvolve a iniciativa e que é através deste que as crianças experienciam, exploram e fazem descobertas. Enquanto isso, revela que através do brincar estruturado consegue perceber quais as aprendizagens que a criança adquiriu no brincar livre:

“Defendo o brincar livre porque é a criança que tem iniciativa para o fazer e as crianças desenvolvem muitas aprendizagens em descoberta e exploração. Mas ao mesmo tempo, o brincar estruturado acaba por fazer parte do processo pedagógico, e é neste brincar que possibilito às crianças diferentes níveis de complexidade nas brincadeiras. E também acho que no brincar estruturado consigo perceber as experiências adquiridas no brincar livre”. (E 8: Maria, 2021).

Através da análise da entrevista à educadora, na íntegra, é possível inferir que na sua prática, a mesma implementa mais o brincar livre pois ao longo da entrevista são inúmeras as vezes que a educadora refere o brincar livre, sem nunca referir o brincar estruturado. O Brincar é uma atividade que se encontra inserida na rotina das crianças, sendo que, tal como refere a educadora, através das rotinas e do brincar, considera que “Aprendemos brincando” (E 8: Maria, 2021), sendo este o nome do projeto educativo. A educadora refere o brincar livre quando questionada sobre os pares das crianças no brincar, indicando que na brincadeira “As crianças brincam sozinhas, com os pares, com as auxiliares de ação educativa e com a educadora. No dia a dia, são livres de fazer as suas escolhas” (E 8: Maria, 2021). A educadora revela ainda ser a favor da exploração livre das crianças durante as suas brincadeiras pois tal permite a descoberta, a resolução de problemas e as crianças aprendem a lidar com frustrações. Para além disso, acrescenta ainda que “só desta forma a criança se encontra enquanto ser individual e enquanto ser pertencente a um grupo” (E 8: Maria, 2021). Quanto aos pais, e observando o gráfico 2, no que toca ao brincar livre e estruturado, é notório que a maioria dos pais defende a brincadeira livre.

15- Defende mais a brincadeira livre ou a brincadeira orientada?
19 respostas

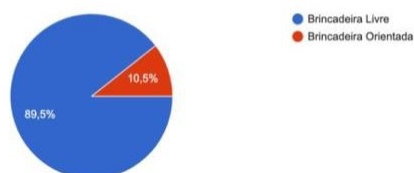


Gráfico 2 Brincadeira livre e estruturada

Apesar 89,5% dos pais defenderem o brincar livre e, quando questionados sobre o brincar no JI, apenas 52,6% das famílias revelam que no JI se deve valorizar mais o brincar livre que as atividades orientadas. Para além disso, os pais ainda revelam que as crianças precisam de brincar livremente, “é tempo de saltar e ganhar musculo e libertar energia acumulada” (Inquérito: Pais, 31-05-2021), as crianças precisam de correr e saltar.

Quanto ao tempo dedicado ao brincar, apesar de todos os pais considerarem ser necessário as crianças brincarem mais de 1h por dia, as opiniões entre os pais são muito distintas, como se pode verificar no seguinte gráfico:

17- Quanto tempo julga ser importante a criança brincar, por dia?
19 respostas

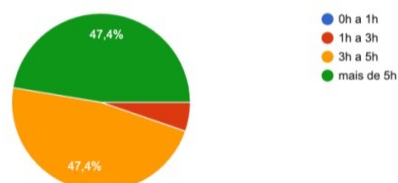


Gráfico 3 Tempo necessário dedicado ao brincar

3.4.3 Brincar como motor de desenvolvimento e aprendizagem

Brincar é, ou deveria ser a atividade principal do dia-a-dia da criança, tendo obrigatoriedade de ser prazeroso, pois caso não o seja, deixa de ser considerado brincar. Como salienta Kishimoto (2010) “O brincar é uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4). A Educadora, considera que:

“O brincar deve ser a tarefa da criança, uma vez que é desta forma que ela aprende e se desenvolve de forma holística”, “é através do brincar que ela aprende, se desenvolve e trata-se também de um momento em que a criança demonstra estar genuinamente feliz e envolvida” (E 8: Ed. Maria, 2021)

A mesma refere que é necessário que seja disponibilizado tempo para que as crianças possam brincar, ou seja, entende o brincar como um tempo essencial para a criança aprender e se desenvolver através do prazer e do lúdico. Sendo um dos objetivos deste estudo conhecer as conceções do educador e pais enquanto estratégia de aprendizagem, a educadora, quando questionada se “Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança? De que forma? Porquê?”, revela que essa problemática nem se coloca em questão, relacionando aprendizagem com

desenvolvimento, referindo que estas aprendizagens são realizadas de forma harmoniosa e com base na voz ativa da criança. Ao brincar as crianças aprendem indiscutivelmente “*Porque é nestes momentos que a criança se desenvolve e aprende de uma forma harmoniosa, genuína e com uma tarefa/brincadeira que foi escolhida e criada por ela*” (E 8: Ed. Maria, 2021). Segundo Coelho (2017), esta valorização do brincar, por parte da educadora, demonstra o seu profissionalismo, dado que assume o “brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma de ela aprender” (p. 98). Quando questionada sobre as aprendizagens das crianças, a inquirida enumerou as aprendizagens que as crianças realizam nas diversas áreas, sem revelar as aprendizagens das crianças no exterior. Posto isto, infere-se que, apesar de afirmar que as crianças brincam “Em ambos, tanto brincam no jardim como na sala” (E 8: Ed. Maria, 2021), a educadora coloca mais destaque no brincar dentro da sala de atividades, enumerando diversas aprendizagens nas diversas áreas.

A profissional de educação aludiu ainda ao facto de considerar importante a organização do espaço para que a brincadeira seja de qualidade, tentando ao máximo promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças através da organização da sala:

“se disponibilizarmos diversos materiais às crianças, acabamos por estimular diferentes aprendizagens”, “os materiais estão ao alcance da criança de forma a promover e a facilitar o acesso aos mesmos e, conseqüentemente, estimular a autonomia que é muito importante para que a criança se sinta mais feliz e mais integrada neste ambiente educativo” (E 8: Ed. Maria, 2021)..

No que diz respeito aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, foi possível recolher as conceções dos pais quanto ao brincar como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento. Todos os inquiridos revelaram considerar importante o brincar para a criança, sendo que, nas suas justificações, dos doze que responderam a esta questão aberta, todas as suas respostas estavam relacionadas com a relação do brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento:

“A aprendizagem de uma criança vem do brincar” (Inquérito: Pais,31-05-2021).

“É através do brincar que as crianças crescem e se desenvolvem a vários níveis (emocional, social, intelectual,...)” (Inquérito: Pais,31-05-2021).

“A brincadeira livre, não estruturada é um pilar fundamental para a educação de crianças felizes” (Inquérito: Pais, 31-05-2021).

Quando questionados sobre a influência que o brincar tem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através da análise do gráfico 4, percebe-se que apesar de todos os pais considerarem ser importante as crianças brincarem, um deles considera que a brincadeira não influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, isto é, um pai não coaduna com a teoria de Neto & Lopes (2017, p. 18), em que afirmam que “brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem”.

3- Considera que a brincadeira influencia o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

19 respostas



Gráfico 4 Relação entre o brincar, desenvolvimento e aprendizagem

É de salientar que das 19 respostas à questão supracitada, na questão de justificação sobre a mesma, apenas existiram 10 respostas, o que leva a deduzir que apesar de existir uma noção por parte dos pais de que o brincar é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, talvez não compreendam o porquê, aspeto que se pode justificar pelo facto de não serem profissionais ligados à EI.

A respeito da opinião dos principais agentes impulsionadores desta investigação, as crianças, as suas opiniões divergem das opiniões supracitadas, dado que das sete crianças quatro consideram que não aprendem enquanto brincam. Tais conceções coincidem com a teoria de Coelho (2017, p. 100), onde refere que “as crianças não separam o brincar e o aprender na sua ação, embora o possam fazer no seu discurso”. Uma destas quatro crianças, que não vê o brincar como uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento, revela possuir uma ideia escolarizada do aprender, considerando

que não aprende enquanto brinca, mas sim quando a educadora está a dialogar:

“Eu acho que quando eu tô a brincar eu acho que não. Só quando nós tivemos sentadinhos a comer bolacha é que temos de ouvir para aprender” (E5: Luísa, 31-05-2021).

4. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este estudo permitiu-me perceber que o brincar, ao exercitar o corpo, estimula a capacidade das crianças se adaptarem a situações motoras, perceptivas, cognitivas e sociais, sendo portanto (pro)motor de aprendizagens e desenvolvimento. Sendo o brincar uma via privilegiada para a aprendizagem da criança, considera-se bastante positivo o facto dos pais e a educadora o verem como tal, dando-lhe destaque nas suas práticas. Para além disso, confere-se que os pais enumeram algumas dessas aprendizagens e revelam brincar com as crianças diariamente. É possível depreender-se que o espaço exterior é considerado um espaço de primazia, e que para além do espaço destinado ao brincar, a diversidade de materiais e a sua organização são também fatores basilares para que o brincar seja uma estratégia (pro)motora de aprendizagens e desenvolvimento.

Conclui-se que o brincar requer espontaneidade, iniciativa e prazer, isto é, ao escolher ao que quer brincar, a criança desenvolve a iniciativa, espontaneidade e tomada de decisões. Tanto nos momentos em que a criança brinca sozinha, como nos momentos em que brinca em interação com os pares, é notório que a criança se diverte. Quando a criança brinca acompanhada, esta estimula a sua formação pessoal e social, através do respeito pelo outro, dos valores, da construção da identidade e compreensão das emoções do outro. Nos casos em que a criança brinca sozinha esta também aprende e se desenvolve, dado que coloca à prova as suas capacidades e testa os seus limites. Para além disto, através do brincar, a criança pode desenvolver as mesmas capacidades que desenvolveria através de atividades estruturadas no que diz respeito às áreas de conteúdo estipuladas nas OCEPE, de uma forma natural e espontânea.

Em suma, entende-se que o brincar possui um enorme número de possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. É fundamental que o espaço e os materiais sejam adequados às necessidades das crianças para que estas, através do lúdico, descubram os seus limites, as suas capacidades e as estimulem. Importa ainda referir a importância que deve ser dada à liberdade da criança, tanto a nível físico como cognitivo e comportamental, isto é, a criança deve poder escolher os locais onde brincar, e ter condições para pensar por si própria. Sendo uma atividade espontânea, e que permite que a criança se desenvolva e aprenda de modo holístico, não se torna necessário que a criança passe uma parte significativa do seu tempo a realizar atividades estruturadas e planeadas pelo adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). Brincar ao ar livre. Porto Editora.
- Coelho, A. (setembro de 2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. Cadernos de Educação (112), 98-104.
- Ferland, f. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. Climepsi.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. In Cadernos de educação de infância, (90, 4-7).
- Lopes da Silva, I. (2019). Remar contra a Maré” de uma Avaliação Burocrática. Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo (247-260).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/DGE.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na Educação de Infância. In Oliveira, M. Rodrigues, M. Milhano, S. (Org.), Diálogos sobre Educação de Infância (19- 63).
- Neto, C. (2020). Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). Brincar em Cascais. Cascais: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Ariel Editores.
- Sarmento, T. & Silva, M. C. (2017) O brincar na infância é um assunto sério. In Sarmento, T., Ferreira, I, F. & Madeira, R. (coord.). Brincar e Aprender na Infância (pp. 39-56). Porto Editora
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. Revista de Estudos Curriculares, (24-44).
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Pactor.
- Tavares et al., (2007). Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto Editora.

Gestão do Currículo Local: Práticas e Percepções dos Gestores Professores nas Escolas A e B

Local Curriculum Management: Practices and Perceptions of Teacher Managers in Schools A and B

Atália Mondlane

Pedagogical University of Maputo

RESUMO

Este artigo tomou como referência para a discussão O currículo local práticas e percepções dos gestores escolares das escolas primárias completas A e B e resulta da tese de doutoramento defendida em 2022. Neste estudo analisamos o Currículo Local como uma das inovações do ensino básico em Moçambique que tem suscitado inúmeros debates tendo em conta as vicissitudes no campo da educação. Diante das controvérsias assistidas sobre a gestão do currículo local constituiu objectivo central compreender como os gestores e professores das Escolas do ensino básico A, na Cidade de Maputo, e B, no Distrito de Boane, Província de Maputo, fazem a gestão do Currículo Local (CL) atendendo que os gestores escolares são a força motriz para dinamizar esta inovação. A partir dos instrumentos usando a entrevista semi-estruturada, recorrendo a uma pesquisa qualitativa e interpretativa, em que foram envolvidas as escolas acima citadas. O estudo visava responder a seguinte questão: Como os gestores e professores garantem a gestão do currículo local a partir das estratégias adoptadas nas escolas estudadas. Com base na teoria pós-crítica com enfoque multiculturalista na modalidade de estudo de caso. Os resultados mostraram que os gestores estão cientes do seu papel enquanto responsáveis da escola na gestão do conhecimento do CL. A luz das orientações constantes no Manual sobre a abordagem do CL, a Direcção da escola coordena com os demais intervenientes a gestão e implementação do currículo local. Apesar das responsabilidades assumidas, ainda persiste a dúvida sobre a eficácia do CL nas escolas estudadas. De facto, a pesquisa constatou que o gestor e a comunidade não participam de forma activa na gestão do CL, o que sobrecarrega os professores como os actores principais na gestão e implementação do mesmo.

Palavras-chave: Gestão. Currículo. Currículo Local.

ABSTRACT

This article takes as reference for the discussion The Local Curriculum practices and perceptions of school managers of complete elementary school A and B and results from the doctoral thesis defended in 2022. In this study we analyze the Local Curriculum as one of the innovations of basic education in Mozambique that has raised numerous debates in view of the vicissitudes in the field of education. In view of the controversies seen about the management of the local curriculum, the main objective was to understand how the managers and teachers of basic education schools A, in Maputo City, and B, in Boane District, Maputo Province, manage the Local Curriculum (LC), considering that the school managers are the driving force to stimulate this innovation. The instruments used were semi-structured interviews, using a qualitative and interpretative research, in which the above mentioned schools were involved. The study aimed to answer the following question: How managers and teachers ensure the management of the local curriculum from the strategies adopted in the schools studied. Based on post-critical theory with a multiculturalist focus in the case study modality. The results showed that managers are aware of their role as responsible for the school in the management of CL knowledge. In light of the guidelines in the Handbook on the CL approach, the school management coordinates with other stakeholders in the management and implementation of the local curriculum. Despite the responsibilities assumed, doubt still persists about the effectiveness of CL in the schools studied. In fact, the research found that the manager and the community do not actively participate in the management of CL, which burdens teachers as the main actors in its management and implementation.

Keywords: *Management, Curriculum, Local Curriculum.*

1 INTRODUÇÃO

Os debates em torno da gestão do currículo em Moçambique encontram-se numa fase inicial. Isto deve-se ao facto de as pesquisas desenvolvidas nessa área ainda serem poucas. Quer dizer, tais pesquisas estão a ganhar relevância no país pelo facto de a centralidade do currículo ser um campo abrangente ao processo de gestão do Currículo Local. Estudos que analisam as problemáticas do sistema educativo e os processos de implementação e gestão do Currículo Local, como de Castiano (2005); Basílio (2006); Guibundana (2013); Nhanice (2013); entre outros, apontam um fraco envolvimento da comunidade no processo de implementação do Currículo Local, num contexto de transformações da sociedade, que originam uma sociedade democrática. O ideal era que tal exercício ocorresse tendo em conta que a escola se insere no contexto democrático, no qual os intervenientes escolares alcançam cada vez mais consensos nas fases de concepção, implementação e avaliação do Currículo Local.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço onde se materializa o Sistema Nacional de Educação (SNE), então, cabe, aqui, a discussão sobre gestão do Currículo Local, enquanto componente que integra os conteúdos relevantes para a aprendizagem dos alunos no nosso país. O envolvimento de todos os integrantes do sistema educativo, desde a comunidade ao gestor da escola pode melhorar os processos de implementação e gestão das políticas educacionais. Tomando em consideração os desafios procedentes das transformações da sociedade que originam uma sociedade democrática, a escola se insere neste contexto democrático, revelando-se como um espaço onde os intervenientes escolares e a comunidade são cada vez mais actantes em diferentes níveis. A gestão de currículo, neste caso, pressupõe que seja uma actividade complexa, que necessita de consensos entre os sujeitos intervenientes no processo para a sua implementação.

Assim, o estudo que adiante se propõe visou compreender como os gestores das Escolas Primárias Completas (EPCs) A na Cidade de Maputo e a B no Distrito de Boane, Província de Maputo, fazem a gestão e a implementação do Currículo Local. Com efeito, através desta, pretende-se descrever os processos de gestão do Currículo Local de forma a entender os mecanismos envolvidos na sua gestão nestas escolas. Igualmente, tencionava-se apresentar as percepções dos gestores destas escolas do ensino básico em relação à gestão do Currículo Local.

Para a materialização do objectivo geral, definimos objectivos específicos que são: reflectir sobre as teorias do currículo; discutir sobre as políticas educacionais e curriculares; compreender as estratégias adoptadas para garantir a gestão do currículo, que é uma componente do currículo nacional; perceber a influência dos gestores destas escolas na gestão do Currículo Local. Diante do exposto, importa colocar a seguinte pergunta: como os gestores das escolas de EPC A e EPC B gerem o Currículo Local e como é que estes influenciam através das suas práticas a gestão do Currículo Local na sua escola?

2. UM BREVE OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

Os estudos curriculares têm ganhado campo nas discussões de alguns académicos, profissionais da educação. A centralidade do currículo incide-se num campo em constante debate para o desenvolvimento de qualquer projecto de formação. Este capítulo conduz-se a partir das contribuições de Sacristán (2000), Lopes e Macedo (2011) Silva (2015) que reflectem sobre as concepções do currículo que permeiam a educação, com foco na sua natureza prática para compreensão do objecto em estudo.

2.1. *Multiculturalismo e Currículo local*

Estudos sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo surgem nos finais da primeira década do século XX e constituem um dos grandes assuntos de debates de vários académicos na actualidade. Neira (2011: 16), em sua tese, disserta sobre diversos cenários das realidades multiculturais, destacando as manifestações complexas ocorridas na Europa, nos países da América do Norte em que as expressões culturais se inserem e se entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de género.

O Currículo Local é percebido como “o complemento do currículo oficial, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos”. (PCEB, 1999:87). Igualmente, é entendido como uma forma de dotar os alunos com capacidades para sua integração na sociedade, de modo a desenvolver na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e contribuir para melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade (PCEB, 1999: 87).

Percebemos que o Currículo Local foi uma forma de aproximar a educação a realidade local, tendo em conta os saberes que estavam a ser deixados de lado por força do currículo oficial.

Moreira e Silva (2002: 34) entendem Currículo Multicultural como sendo “o projecto selectivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Reconhecendo a valorização da diversidade cultural por via do Currículo Local e, principalmente, da escola como instituição ao serviço do bem público (Neira, 2014: 125), exige-se que a escola proporcione a compreensão de que as diferenças são partes essenciais do todo que constitui as sociedades e para isso tende a se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência (Ibidem). Sabe-se de antemão que as pessoas são diferentes em suas particularidades, ainda que, pertencendo a um mesmo grupo, os indivíduos podem posicionar-se de maneiras diferentes dentro de uma mesma estrutura.

2.2. Teoria pós-estruturalista ou pós-crítica

Nos fins de 1970, apareceram os primeiros estudos do pós-estruturalismo e, em 1990, intensificaram-se com os estudos curriculares, especificamente com os textos produzidos e traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva na sua obra Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

Considerando que a pedagogia e o currículo estão entrelaçados à Política cultural, entende-se que “o currículo envolve a construção de significados e valores culturais (Silva, 2015: 55). Ou seja, o currículo é o local onde activamente se produzem e se criam significados sociais.

Segundo Lopes & Macedo (2011: 41), o currículo é uma prática discursiva, isto é, uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projecta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

Sobre o desenvolvimento de estudos curriculares, Silva (2015: 148) acrescenta que a teoria pós-crítica amplia e, ao mesmo tempo, modifica aquilo que as teorias críticas demonstraram sobre o currículo. O que significa que o currículo é uma invenção social. E Silva (2015: 150) define-o como documento de identidade, isto é, currículo envolve processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.

Por tudo o que foi referido, parece ser relevante recorrer às teorias pós-críticas, pois nelas se discute a relação entre o currículo e o multiculturalismo. Entenda-se o currículo multicultural a partir de duas perspectivas, a Liberal ou Humanista que enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. A outra é a que compreende uma pedagogia mais crítica e que afirma que essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença, [...] assim, as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas através das relações de poder (SILVA, 2003: 88).

Referir que a cultura constitui um substrato para a educação e para a construção dos saberes escolares. Assim, os estudos culturais e curriculares são fundamentais para compreender os processos de organização e disseminação do conhecimento e para a estrutura do conhecimento escolar e articulação entre os conhecimentos escolares e saberes culturais que se convertem em conhecimentos escolares. A educação multicultural também se desenvolve em Moçambique, daí a necessidade de recorrer às teorias pós-críticas das abordagens pós-estruturalistas para compreender as noções de tolerância no campo do currículo. Estas enquadraram-se na realidade moçambicana, por se considerar um país multicultural que olha para os pressupostos da sua realidade social para construir valores que unem a sociedade dentro da sua diversidade cultural. Com efeito, o currículo do ensino básico valoriza a concepção da cultura, o que ficou patente com a introdução do Currículo Local, ou seja, a visão da relevância deste currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais para que se torne um factor de excelência, de coesão social e não de exclusão social (PCEB, 2003: 8). Basílio (2010: 153) afirma que a concepção do Currículo Local e sua integração na prática pedagógica articula-se com o currículo

nacional e considera ser um momento ímpar de valorização e afirmação das culturas locais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. *Currículo Local como inovação do Currículo do Ensino Básico*

Olha-se para o currículo como uma componente importante para aquilo que um Estado pretende que a sua sociedade seja. Deste modo, os directores foram também designados como os responsáveis da sua implementação ao nível das escolas. Sabe-se que a sua autoridade reflecte a realidade sociopolítica, onde as lideranças são por confiança e estes não obedecem, muitas vezes, à competência e à experiência de gestão nas escolas. Galvão, Silva & Silva (2012), mencionados por Beira, Vargas & Gonçalo (2015), indicam os três padrões de competências dos directores, nomeadamente: técnicas, comportamentais e sociais. Para os autores, as competências técnicas estão relacionadas com a capacidade de aplicar, transferir, generalizar o conhecimento, reconhecendo e definindo problemas. As competências comportamentais, por sua vez, caracterizam a personalidade do indivíduo (demonstrando o espírito empreendedor, a capacidade de inovação, iniciativa e liderança). Por último, relaciona a competência social com a atitude que cria um elo entre o particular e o colectivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente e ampliem as possibilidades de aprendizagem do indivíduo da organização.

De acordo com as respostas dos gestores do Currículo Local, ter consciência do valor do Currículo Local é um dos elementos muito importantes para a sua concretização dentro da escola. Como argumenta Castiano (2005: 74), a introdução do Currículo Local representa uma revolução epistemológica na Educação, dado que, se antes o professor estava confinado a ser quase que um mero transmissor de conhecimentos vinculados nos manuais e livros centralmente distribuídos; com o Currículo Local, este mesmo professor terá que, a par de ensinar, produzir conhecimentos.

3.2. *Implementação e gestão dos saberes locais com os programas do ensino*

A implementação e sistematização do Currículo Local continua a ser problemático, visto que não há uma ideia comum entre os professores. Alguns afirmam que tem planificado e leccionado a partir da disciplina de Ofícios e outros defendem que o Currículo Local não está a ser implementado. Entendemos que não basta a aprovação de um Manual com os itens que indicam como deve ser leccionado o Currículo Local. É necessário que haja uma abertura, por parte dos directores, professores, alunos, comunidade e Conselho de Escola, no que tange aos novos saberes locais. Só deste modo é será possível verificar algumas mudanças para que se proporcione um conhecimento próximo dos alunos.

Perante os prementes problemas de implementação e gestão do Currículo Local por parte dos responsáveis das escolas, concordamos com a perspectiva de Castiano (2005), que aponta as seguintes razões: a falta de cuidado com a comunidade, no que respeita à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos. Outra questão que fracassa a sistematização dos saberes locais nas nossas escolas prende-se com a inquietação: a quem de facto cabe o papel de validar os saberes recolhidos nas comunidades? Os objectivos educacionais estão explicitamente determinados pelo Ministério de Educação e Cultura, pelo INDE e por outros organismos ligados à gestão da Educação. Contudo, e tomando em conta que as comunidades também traçam o perfil do homem que gostariam de ter, é óbvio que haja necessidade de se estabelecer políticas mais claras sobre esta matéria. A dificuldade que existe na aprovação e validação de conteúdos recolhidos nas comunidades demonstra claramente que algo deve ser feito, de modo a se esclarecer a instância que se deve ocupar desta grande missão, de modo a evitar-se situações que acontecem um pouco por todo o país (CASTIANO, 2005).

3.3. *Gestão do Currículo Local e o Gestor Escolar*

A gestão do Currículo Local está associada ao gestor escolar, visto que, ao nível do Ensino Básico, ele é a figura visível na gestão e implementação das inovações, ou seja, como é feita a gestão do Currículo Local ao nível das escolas permite constatar a relação entre o gestor e os outros actores.

Urge uma maior abertura por parte dos gestores escolares na inclusão de todos os actores deste processo. Todavia, Silva (2009: 75) adverte que um gestor educacional tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação oferecida, visando atingir

as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte. Mas, a gestão deve ser de forma participativa, pois engloba todos os actores e permite a inclusão.

Entendemos que a relação entre a escola e a comunidade é um grande fundamento para influenciar a gestão da escola, mas isso só será concretizado no momento em que os directores escolares concederem um espaço e reconhecerem o significado da gestão participativa. Como já referenciado, o direito à educação não é apenas responsabilidade e ou obrigação do Estado, mas sim de todos (pais e encarregados de educação, família, comunidade, organizações não governamentais e parceiros internacionais). Cada um possui um papel a desempenhar na oferta e procura de serviços educativos dentro das suas capacidades e meios, em função das necessidades, porém fazendo valer a igualdade e condição de acesso à educação.).

3.4. Estratégia para articulação entre a escola, gestor e a comunidade na implementação do Currículo Local

A gestão do Currículo Local ao nível das escolas em análise passa por uma articulação entre a escola, os gestores e as comunidades, uma vez que a sua aplicabilidade só tem razão de ser se for de encontro aos anseios da comunidade em questão. Importa dizer que, antes de mais, as políticas de gestão e regulação da educação em Moçambique encontram-se num processo intenso de mudanças, decorrentes da realidade político-social. Tais mudanças têm implicações no campo das políticas educacionais e no currículo a ser adoptado. A este respeito, Dourado (2002) afirma que “estas mudanças interferem na lógica organizativa da escola e nos papéis dos diversos actores sociais que constroem o quotidiano escolar”.

A escola deve ser vista como um lugar onde todos se sentem representados e comungam o mesmo ideal. Como bem argumenta Silva (2014), a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação do projecto educativo, uma vez que necessita organizar o trabalho pedagógico com base na necessidade dos alunos. É fundamental que ela assume as suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas de condições necessárias para levá-las adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre a escola e as comunidades escolares e locais. Este instrumento teórico metodológico busca uma nova organização para a escola como um todo e, em particular, a sala de aula, incluindo a sua relação com o contexto social.

O Conselho da Escola como órgão máximo constitui o meio de ligação entre a escola e a comunidade e assegura a participação activa de todos os grupos intervenientes no processo de educação. O Conselho da Escola tem como funções ajustar todas as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, ou seja, as várias orientações que partem do Ministério da Educação e chegam à escola através da direcção provincial, distrital e zona de influência pedagógica – ZIP, devem ser ajustadas à realidade da escola através do Conselho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das conclusões para uma melhor estratégia de gestão do Currículo Local é a criação de um grupo reduzido na composição do Conselho da Escola e não dos moldes actuais como descrimamos anteriormente. A nosso ver, sabendo que, neste órgão, fazem parte os gestores escolares, professores, alunos, líderes comunitários, representantes dos pais e encarregados de educação, poderá ser uma estratégia válida para a disseminação do Currículo Local.

A luz das constatações, permite-nos concluir que a escola contribui para que as pessoas que nela convivem construam e socializem saberes por meio de acções educativas organizadas. Para que isso aconteça, os intervenientes (directores, professores, alunos e comunidade) encontrem na escola um ambiente profícuo onde possam decidir, pensar, compartilhar e responsabilizar cada actor de acordo com as suas tarefas dentro deste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Basilio, Guilherme, (2010). O Estado e a Escola na construção de identidade Política Moçambicana. Tese de Doutoramento em Educação: Currículo, São Paulo.
- Basilio, Guilherme. (2012). O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. In: Educação e Fronteiras On-Line,

- Beira, Joana Carlos; Vargas, Sandra M. Lohn; Gonçalves, Cláudio Reis. (2015). Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas. In: Navus, Florianópolis, SC, v. 5, n. 4, p. 65 – 77, out./dez.
- Castiano, José P. et. al. (2005). A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária.
- Castiano, José P. Ngoenha, Severino. (2013). E. A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique. Maputo, 3ª Edição, PubliFix.
- Dourado, Luiz Fernandes. (2002). A gestão democrática e a construção de processos colectivos de participação e decisão na escola. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto & Aguiar, Márcia Ângela da Silva. Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional? São Paulo, Papirus.
- Guibundana, Dinis Hilário. (2013). Gestão da Implementação do Novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique: O Caso das Escolas do Distrito Municipal Kamaxakeni. Juiz De Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Lopes, Alice Casimiro e macedo, Elizabeth. (2011). Teorias de Currículo. São Paulo, Editora Cortez.
- Ministério de Educação e Cultura. (2008). Boletim da República: Regulamento Geral do Ensino Básico. Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio, Maputo.
- Ministério da Educação. (2011). Manual de apoio ao Professor: sugestões e abordagem do currículo local (uma alternativa para redução da vulnerabilidade). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE, Moçambique, 2011.
- Moçambique. Lei 4/83, de 23 de Março de 1983.
- Moçambique. Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, 2003.
- Moreira, António Flávio Barbosa; silva, Tomaz Tadeu (Org.). (1997). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, 2ª Edição, Cortez.
- Moreira, António Flávio Barbosa; silva, Tomaz Tadeu. (2002). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: moreira, A. F. B; Silva, Tomaz Tadeu. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, 7ª Edição, Cortez.
- Neira, Garcia Marcos. (2014). Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. São Paulo, Lantuna.
- Nhanice, José Bambo. (2013). O papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Escola Básica: as lições da experiência das Escolas Primárias Completas “3 de Fevereiro” da Cidade de Maputo e “29 de Setembro” do Distrito de Marracuene. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão da Educação.
- Sacristán, J. Gimeno. (2000). O currículo uma reflexão sobre a Prática. Brasil, 3ª Edição, Editora Penso.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2003). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Edição Belo Horizonte, Autêntica.
- Silva, Eliene Pereira da. (2009). A importância do gestor educacional na instituição escolar. São Paulo, Revista, Conteúdo Capivari, v. 1 n. 2. p. 67-83, jul./dez.
- Silva, Tomas Tadeu. (2014). Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte, 3ª Edição, Autêntica.
- Silva, C. R. (2015) Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer. Porto Alegre, Revista Contra-Ponto, v. 02, n. 01, p. 140-158, jan./jul.

Os círculos de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora no 5.º ano de escolaridade

Reading circles and the development of reading comprehension in the 5th year of schooling

Beatriz Piedade

ESECS, Politécnico de Leiria

Maria José Gamboa

Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

No presente artigo apresenta-se o relato e a análise de uma experiência de ensino-aprendizagem centrada na realização de círculos de leitura com vista ao desenvolvimento das capacidades de compreensão leitora de alunos do 5.º ano de escolaridade. Esta experiência didática foi realizada no ano letivo 2022/2023 com alunos de uma escola do concelho de Leiria, em contexto de Prática Pedagógica na disciplina de Português.

Através desta análise, foi possível verificar que os círculos de leitura contribuem para o desenvolvimento das capacidades de compreensão leitora dos alunos, através do desenvolvimento de papéis associados a diferentes estratégias de compreensão e da partilha e confronto de interpretações. Em simultâneo, este dispositivo didático potencia o envolvimento do leitor com o texto, desencadeando respostas afetivas.

Palavras-chave: *leitura, círculos de leitura, compreensão leitora.*

ABSTRACT

This article presents the report and analysis of a teaching-learning experience centered on the implementation of reading circles to develop the reading comprehension skills of 5th grade students. This didactic experience was carried out in the academic year 2022/2023 with students from a school of Leiria, during a Pedagogical Practice in the subject of Portuguese.

With this analysis, it was possible to verify that the development of roles associated with different comprehension strategies and the sharing and confrontation of interpretations enhanced by reading circles contributes to the development of students' reading comprehension skills. Simultaneously, this didactic device encourages the reader's involvement with the text, triggering affective responses.

Keywords: *reading, reading circles, reading comprehension.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se um estudo em torno da realização de círculos de leitura (Giasson, 2014; Sousa, 2007) para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do 5.º ano de escolaridade, tendo-se como objetivos identificar as potencialidades do dispositivo didático utilizado e o seu impacto nas capacidades de compreensão leitora dos alunos. Para isso, serão apresentadas as diferentes etapas de uma intervenção pedagógica baseada nos círculos de leitura, realizada na disciplina de Português no âmbito da Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, numa escola do 2.º e 3.º CEB do concelho de Leiria, e serão analisados os dados recolhidos, de forma predominantemente qualitativa.

Através dessa análise, procura-se dar resposta às questões: (i.) Quais as aprendizagens despoletadas pelos círculos de leitura? (ii.) Qual o impacto dos círculos de leitura nas capacidades de compreensão

leitora dos alunos?

Para esse efeito, primeiro será apresentada a experiência de aprendizagem e, depois, analisam-se os dados considerados mais relevantes para dar resposta às questões apresentadas anteriormente, nomeadamente a avaliação coletiva e a avaliação individual da atividade.

De forma a contextualizar essa análise, apresenta-se uma breve referência à compreensão leitora e aos círculos de leitura e à compreensão leitora nas orientações curriculares atualmente em vigor. Em seguida, apresenta-se um enquadramento metodológico do trabalho realizado e da análise que surge posteriormente, na apresentação e discussão da experiência de ensino-aprendizagem. Por fim, surgem as considerações finais, nas quais se reflete acerca da análise realizada e se procura dar resposta às questões de investigação.

A COMPREENSÃO LEITORA E OS CÍRCULOS DE LEITURA

Ler é “compreender, obter informação, aceder ao significado” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Compreendendo que “ler é extrair sentido do que é lido” (Viana *et al.*, 2017, p. 3), “não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (*idem, ibidem*). Contudo, é importante realçar que, apesar de ser essencial para a compreensão leitora, “a descodificação rápida e automática das palavras escritas não garante, por si só, a compreensão do que é lido” (Viana *et al.*, 2018, p. 10). De facto, a leitura resulta da interação entre diversos fatores e habilidades (Viana *et al.*, 2018; Giasson, 1993). Ler, com compreensão, é re(construir) significados (Sousa, 2007).

Para Giasson (1993), a existência de compreensão leitora implica o desenvolvimento de relações entre três fatores indissociáveis: o leitor, o texto e o con-texto. Os fatores derivados do **leitor** dizem respeito às estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e aos processos de leitura que este utiliza (Viana *et al.*, 2018; Giasson, 1993), sendo de considerar os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a língua e a sua atitude face e para a leitura (Cunha & Silva, 2022). O **texto** diz respeito ao material que se vai ler, considerando “a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo” (Giasson, 1993, p. 22). Por **último**, o contexto pode incluir variáveis psicológicas, sociais, físicas, ambientais. Realmente, as condições em que se encontra o sujeito e as suas motivações para a leitura afetam a compreensão do que este lê (Viana *et al.*, 2018).

A interação entre estas dimensões mostra que ler é um processo que não envolve apenas as estruturas cognitivas do sujeito (Viana *et al.*, 2018). A compreensão é potenciada pelo envolvimento do leitor ao ler um texto num determinado contexto, o que implica a existência de repostas afetivas ao longo da leitura, especialmente de textos que procuram influenciar os sentimentos do leitor, como os textos narrativos. Na verdade, “um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais activo do que aquele que não se envolve nela com esta perspectiva, e, neste sentido, tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida nesse texto” (Giasson, 1993, p. 189).

Pelo exposto, considera-se que é essencial desenvolver a compreensão leitora enquanto capacidade de atribuir “significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Com efeito, se “ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão” (Sousa, 2007, p. 47). Por conseguinte, é importante que se transmitam de forma explícita estratégias de compreensão que potenciem o desenvolvimento das competências dos alunos (Sim-Sim, 2007; Giasson, 1993), o que pode ocorrer através de “atividades de leitura orientada com momentos de reflexão participada” (Cunha & Silva, 2022, p. 60).

Nesse sentido, diversos autores realçam a importância da existência de um trabalho antes, durante e após a leitura (Yopp & Yopp, 2006; Sousa, 2007; Sim-Sim, 2007), considerando que: **antes da leitura** deve ser ativado conhecimento relativo ao texto e despertadas motivações para o ler; **durante a leitura** devem ser realizadas inferências em relação ao que se lê, num processo de reflexão em relação ao que se compreende; **após a leitura** deve recapitular-se o conteúdo e resumir e ampliar conhecimentos.

Os círculos de leitura são apresentados como uma estratégia didática que potencia o desenvolvimento da compreensão leitora (Daniels, 1994; Giasson, 1993, 2014; Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022), visando “descentrar a abordagem do texto literário e interpretação guiada pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução de significação do texto” (Sousa, 2007, p. 45). Reunindo os alunos em pequenos grupos, este dispositivo didático permite que, em conjunto, os alunos aprendam a interpretar e construir conhecimento a partir de textos, o que promove a construção coletiva e interativa de significados e a interiorização

de estratégias de compreensão (Terwagne *et al.*, 2003). Pretende-se, portanto, que os alunos construam a compreensão de um determinado texto por via da discussão e partilha de interpretações e inferências (Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022).

Os círculos de leitura são apresentados como uma estratégia didática que potencia o desenvolvimento da compreensão leitora (Daniels, 1994; Giasson, 1993, 2014; Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022), visando “descentrar a abordagem do texto literário e interpretação guiada pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução de significação do texto” (Sousa, 2007, p. 45). Reunindo os alunos em pequenos grupos, este dispositivo didático permite que, em conjunto, os alunos aprendam a interpretar e construir conhecimento a partir de textos, o que promove a construção coletiva e interativa de significados e a interiorização de estratégias de compreensão (Terwagne *et al.*, 2003). Pre-tende-se, portanto, que os alunos construam a compreensão de um determinado texto por via da discussão e partilha de interpretações e inferências (Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022).

Apesar de Sousa (2007) centrar a sua abordagem dos círculos de leitura no texto literário, diversos autores afirmam que este dispositivo didático pode ser utilizado para desenvolver estratégias de compreensão de todos os tipos de texto, devendo ser adaptado às especificidades de cada texto e aos objetivos a atingir (Cunha & Silva, 2022; Terwagne *et al.*, 2003). De facto, se “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (Sim-Sim, 2007, p. 12), então os dispositivos utilizados devem ser ajustados ao texto em causa.

Com efeito, os objetivos de compreensão de um texto descritivo, que se caracteriza por indicar as características de alguém ou alguma coisa, serão diferentes dos que se pretendem atingir durante a leitura de um texto narrativo, “em que se narra uma ação, com princípio meio e fim, organizada em torno de uma ou mais peripécias” (Jorge, 2021, p. 173). O mesmo se verificará para os restantes tipos de texto considerados por Jorge (2021): conversacional, que apresenta um diálogo; expositivo ou informativo, que “apresenta informação sobre determinado assunto ou se desenvolve determinado tema” (p. 175); argumentativo, em que se defende um ponto de vista e se procura convencer o leitor. Além destes, importa neste âmbito destacar a existência de textos literários, que se distinguem pelo seu vocabulário, conotações, recursos expressivos e estrutura e que têm como “finalidade serem belos, provocando diferentes emoções no recetor” (*idem*, p. 157).

Focando o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitura de textos literários, Sousa (2007) sugere a realização de círculos de leitura em que os alunos sejam organizados em grupos de trabalho nos quais cada elemento do grupo tem um papel diferente, que deve desempenhar ao longo da leitura do texto e, depois, partilhar com o seu grupo. Nesta perspetiva, constituem um grupo de trabalho os alunos que têm interesse em ler um mesmo texto, sendo, à partida, lida uma obra diferente por cada grupo.

Cunha e Silva (2022) consideram que esta abordagem deve ser adaptada ao contexto em que será implementada, podendo ser realizada individualmente ou em grupos e podendo consistir na leitura de um mesmo texto por todos os grupos ou de textos diferentes por cada grupo. No entanto, alertam que esta abordagem assenta sempre “nos papéis que individualmente ou em grupo cada um assume e desempenha ao longo da leitura” (*idem*, p. 66).

Com vista a atingir o sucesso, ao implementar este dispositivo didático, é crucial esclarecer os alunos em relação à atividade a realizar, aos objetivos a atingir, a cada uma das tarefas/papéis e aos tempos de que poderão dispor para realizar cada uma das etapas do trabalho (Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022).

Em termos organizacionais, após a introdução da atividade, os alunos reúnem-se nos seus grupos de trabalho e, estando os papéis a desempenhar atribuídos e os textos previamente selecionados, leem o texto. Depois, realizam as tarefas associadas ao seu papel e, em seguida, apresentam ao grupo as conclusões obtidas com vista à discussão de perspetivas dentro do grupo (Sousa, 2007). É durante ou após a leitura que os alunos registam as suas notas de leitura, com recurso a cadernos de leitura ou guiões (Terwagne *et al.*, 2003).

Partindo do trabalho originalmente realizado por Giasson (2014), Sousa (2007) sugere diversos papéis a desempenhar pelos alunos:

- Animador da discussão – elabora uma lista de questões para colocar ao grupo, com objetivo de suscitar a reflexão em torno do texto, e lidera o momento de discussão.

- Senhor dos excertos – seleciona excertos do texto que considera importantes para o grupo ler, discutir ou refletir, justificando a sua escolha.
- Senhor das ligações – estabelece ligações entre o texto e situações da vida real, o meio envolvente ou com outros textos.
- Ilustrador – representa graficamente o texto.
- Investigador – procura elementos relacionados com o texto (autor, época em foi escrito...)
- Mágico das palavras – seleciona palavras difíceis ou desconhecidas e procura o seu significado.
- Senhor do essencial – redige um sumário das leituras realizadas em cada sessão.
- Senhor da viagem – reconstitui os lugares onde decorre a ação.

Através dos papéis apresentados, potencia-se o desenvolvimento de capacidades cruciais para o desenvolvimento de competências de compreensão leitora. Efetivamente, os bons leitores utilizam estratégias de compreensão quando leem, ou seja, “clarificam o significado das palavras e das frases, antecipam informação, colocam questões ao texto, separam a informação relevante da irrelevante” (Sousa, 2007, p. 50), o que é proporcionado pelos papéis sugeridos para os círculos de leitura. Em simultâneo, a especificidade deste dispositivo didático promove interações reais entre os leitores e os textos, levando-os a estabelecer conexões e a confrontar perspetivas, potenciando a adoção de comportamentos de leitores ativos, curiosos, envolvidos e críticos (Terwagne *et al.*, 2003).

A COMPREENSÃO LEITORA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) de Português para o 5.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018) referem que, ao longo desse ano escolar, os alunos devem desenvolver o “conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo, com progressiva autonomia no hábito da leitura de obras literárias e de apreciação estética” (p. 4). Neste âmbito, é esperado que os alunos leiam textos variados, para além de narrativos, com diferentes finalidades e que desenvolvam a capacidade de compreensão leitora, explicitando o sentido global de textos, fazendo inferências e identificando ideias principais e pontos de vista. Em simultâneo, espera-se que a língua seja entendida “como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (*idem*, p. 1).

A diversidade de textos com que os alunos devem contactar neste nível de escolaridade inclui textos narrativos, informativos e explicativos variados. Esta realidade significa que é necessário que os alunos desenvolvam competências de leitura adequadas à natureza dos diferentes textos com que contactam. Nesse sentido, as AE de Português para o 5.º ano (ME, 2018) sugerem a realização de ações estratégicas como a identificação e resumo de partes importantes do texto, a leitura em voz alta e silenciosa, a mobilização de experiências e saberes, a pesquisa de informação, a localização de informação, a dedução de informação a partir do texto, a justificação de interpretações, o questionamento e a expressão de reações subjetivas enquanto leitores.

Os objetivos traçados nas AE de Português (ME, 2018) encontram-se correlacionados com os pressupostos enunciados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins *et al.*, 2017), contribuindo para o desenvolvimento de competências basilares para a formação de cidadãos ativos, críticos e reflexivos. Para isso, é de destacar a importância de desenvolver a compreensão textual, de realizar pesquisas online, recolhendo informação, e de monitorizar a compreensão na leitura (ME, 2018). Assim, é esperado que se concretizem os descritores do PASEO (Martins *et al.*, 2017), promovendo o desenvolvimento dos alunos como mais do que leitores: conhecedores; cultos; informados; sistematizadores; organizadores; indagadores; investigadores; criativos; comunicadores; responsáveis; autónomos.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O estudo que se apresenta neste artigo insere-se no paradigma interpretativo e segue uma abordagem essencialmente qualitativa, pretendendo-se compreender fenómenos e significados na perspetiva dos sujeitos investigados (Coutinho, 2011). Foi realizado durante o 1.º período do ano letivo 2022/23 com uma turma do 5.º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Leiria no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB I.

As atividades realizadas foram implementadas ao longo das aulas da disciplina de Português, com a participação de 19 alunos.

Em termos gerais, a turma com a qual se realizou este estudo era constituída por alunos participativos e interessados, apesar de existirem ritmos de trabalho e dificuldades distintas. A maioria dos alunos revelava não ter hábitos de leitura regulares.

As atividades realizadas tiveram por base os círculos de leitura enquanto estratégia de abordagem do texto literário em contexto escolar (Giasson, 2014; Sousa, 2007). Contudo, as propostas de Giasson (2014) e de Sousa (2007) foi adaptada à realidade da turma, como sugerido por Silva e Cunha (2022). Ao invés da atividade ter por base a leitura de livros selecionados pelos próprios alunos, foi selecionado pela professora um excerto de um livro que todos os alunos leram. Ademais, apesar de Sousa (2007) sugerir que os alunos de um mesmo grupo desempenhem diferentes papéis, o papel de *investigador* foi realizado em grande grupo, num momento de exploração coletiva, com base num guião de trabalho (cf. Anexo 1), e os restantes papéis – *animador*, *senhor dos excertos*, *mágico das palavras* e *mágico da gramática* – foram desempenhados pelos alunos em pequenos grupos, ficando cada grupo apenas com um papel. Deste modo, os elementos de um grupo desempenham, em conjunto, apenas um papel.

O papel de *investigador* foi realizado antes da leitura, pretendendo-se recolher informação acerca do texto que era essencial para a sua compreensão. Os restantes papéis foram realizados após os alunos lerem os textos nos seus pequenos grupos, sendo-lhes dada a possibilidade de relerem o texto sempre que considerassem necessário.

É de realçar que o *animador*, o *senhor dos excertos* e o *mágico das palavras* foram papéis que tiveram por base as sugestões apresentadas por Sousa (2007), procurando-se desenvolver as capacidades de síntese, seleção de informação relevante e compreensão lexical. Por outro lado, o *mágico da gramática* foi um papel estruturado pela professora que dinamizou a atividade, tendo como objetivo que os alunos aplicassem conteúdos gramaticais através da seleção de palavras de classes específicas, o que contribui para que estes tomem consciência da forma como a gramática, enquanto língua, está presente nos textos.

Ao longo do trabalho em pequenos grupos, foi entregue a cada aluno um guião de trabalho relativo ao papel atribuído ao seu grupo (Anexo 1), adaptados dos guiões propostos por Sousa (2007), que cada aluno preencheu ao longo do trabalho. Posteriormente, cada grupo partilhou com a turma o trabalho realizado, num momento de partilha e discussão coletiva. Concluídas as diferentes etapas, foi realizada uma síntese coletiva do trabalho e cada aluno preencheu uma avaliação individual da atividade.

Optou-se por realizar estas adaptações tendo por base o tempo disponível para a conclusão da atividade e as características dos alunos. Além disso, teve-se em consideração o facto de esta ter sido a primeira vez que os alunos contactaram com esta abordagem. Pretendia-se, deste modo, que os alunos se familiarizassem com a atividade e com os diferentes papéis a desempenhar para que, futuramente, se sentissem preparados para realizar círculos de leitura com a estrutura proposta por Sousa (2007).

O texto lido durante a atividade foi um excerto da obra *Anne Frank* (Poole & Barrett, 2005) (Anexo 2), de caráter narrativo, uma vez que apresenta uma descrição de eventos que são, neste caso, reais e que foram “selecionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê” (Grasser, Golding & Longe, 1991, como citado em Sim-Sim, 2007, p. 35). Ademais, no seu todo, a obra *Anne Frank* também corresponde à definição de narrativa apresentada por Jorge (2021), uma vez que apresenta “uma ação, com princípio, meio e fim, organizada em torno de uma ou mais peripécias” (p. 173). Simultaneamente, este pode ser considerado um texto literário na ótica da mesma autora, recorrendo a vocabulário e recursos expressivos típicos da literatura, com o objetivo de, de forma bela, provocar emoções no leitor.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A implementação das atividades apresentadas anteriormente teve por base três momentos distintos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. No Quadro 1, que se apresenta na página seguinte, é possível observar as atividades que se realizaram em cada um desses momentos.

	Calendarização e duração	Atividades desenvolvidas
Antes da leitura	4/11/2022 50 minutos	<p>Contextualização inicial – observação de uma fotografia de um dos diários de Anne Frank e partilha oral acerca da origem e propósito daquele objeto.</p> <p>O investigador – definição de questões de pesquisa acerca de Anne Frank; visualização do vídeo “Who was Anne Frank?”, da casa Museu de Anne Frank; preenchimento do <i>guião do investigador</i> (cf. Anexo 1), dando resposta às questões iniciais com a informação recolhida.</p> <p>Introdução do círculo de leitura – explicação da atividade a realizar e dos objetivos a atingir, com projeção de cada um dos guiões (cf. Anexo 1) e clarificação de cada uma das etapas de trabalho; organização dos alunos em 4 grupos de trabalho.</p>
Durante a leitura	4/11/2022 50 minutos	<p>Leitura do texto – leitura, em voz alta, por parte da professora; leitura, silenciosa, por cada aluno.</p> <p>Preenchimento dos guiões – partilha de ideias, nos grupos de trabalho, e preenchimento dos guiões relativos aos diferentes papéis, relendo o texto sempre que necessário.</p>
Depois da leitura	8/11/2022 2x50 minutos	<p>Partilha de produções – partilha, pelo portavoz de cada grupo, do trabalho realizado; colocação de questões e comentários por parte da turma após cada partilha.</p> <p>Avaliação da atividade – preenchimento, em grande grupo, do registo síntese (Anexo 3; Quadro 2); preenchimento individual do registo de avaliação da atividade (Anexo 4).</p>

Quadro 1. Síntese das atividades desenvolvidas

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, apresentam-se os dados obtidos na fase de avaliação da atividade, na qual participaram todos os alunos da turma. Em primeiro lugar, serão apresentados os dados decorrentes do momento de avaliação coletiva, durante o qual, partindo da participação oral dos alunos, foi redigida uma síntese de avaliação em grande grupo que deu resposta aos tópicos do guião elaborado previamente (Anexo 3). Para isso, a professora projetou um documento *word* no qual registou as sugestões dadas oralmente pela turma. Assim, os dados que se apresentam nessa síntese espelham a voz dos alunos em relação ao trabalho, uma vez que foram estes que decidiram e validaram o que foi escrito. Além desse registo escrito, apresentam-se respostas dadas pelos alunos à questão: *Recomendas a leitura deste livro?*

Após a análise dos dados recolhidos durante o momento de avaliação coletiva, passa-se à apresentação e posterior discussão dos dados relativos à avaliação individual da atividade, na qual cada aluno preencheu um registo de avaliação (Anexo 4).

A construção da síntese de avaliação coletiva, cuja informação se pode observar no Quadro 2, permitiu verificar o contributo dos diferentes papéis para a compreensão texto.

Quadro 2. Informação da síntese de avaliação coletiva

Síntese da avaliação coletiva
<p>O que compreendemos do texto que lemos: Neste texto, compreendemos que Anne Frank era uma menina judia. A Anne Frank estava escondida num sótão com 8 pessoas, porque tinha medo de ser apanhada pelos nazis. Enquanto estava no anexo, a Anne escrevia num diário o que sentia.</p>
<p>O que mais gostámos: Gostámos de saber que a Anne escrevia no seu diário, porque é uma boa forma de exprimirmos os nossos sentimentos.</p>

O que menos gostámos: Não gostámos de saber que a Anne estava triste e com medo de ser apanhada, porque o seu país estava em guerra e não era justo perseguirem os judeus.

O que aprendemos: Com este texto, aprendemos como é que foi a vida de Anne Frank e que não devemos julgar as pessoas pela aparência. A Anne era uma menina boa, mas os nazis não gostavam dela só pelas suas características, principalmente, devido à sua religião.

O contributo do *investigador* para a construção de sentido é evidente, uma vez que constam na síntese coletiva informações que não estavam disponíveis no texto, como o facto de Anne ser judia e o impacto dos nazis na sua vida. Com efeito, para além de motivar os alunos, antes da leitura pretendeu-se ativar conhecimentos acerca da obra e é notório que essa atividade teve um impacto durante o processo de leitura e interpretação do texto, constituindo uma etapa crucial para o desenvolvimento de compreensão (Sousa, 2007).

A análise dos dados apresentados evidencia, também, a existência de uma interpretação que não se limita à informação literal, o que sugere que os alunos conseguiram ir para além do que revela a superfície do texto (Giasson, 1993). Esta realidade é notória, por exemplo, na referência aos sentimentos da personagem e na afirmação de que os diários são uma boa forma de exprimir sentimentos. Por conseguinte, considera-se que o momento de partilha e discussão foi fulcral para a compreensão do texto, permitindo que cada um dos papéis se complementasse e atuasse na construção de sentido.

Concluída a síntese de avaliação coletiva, foi pedido aos alunos que partilhassem oralmente se recomendavam a leitura do livro *Anne Frank* (Poole & Barrett, 2005).

Foram dadas as respostas seguintes:

Aluno 1: Não recomendava porque é muito triste.

Aluno 2: Eu recomendava este livro porque nos ensina o que se passa numa guerra.

Aluno 3: Eu recomendava, porque por mais que seja triste as pessoas precisam de saber o que aconteceu para saberem a sorte que têm.

As afirmações apresentadas anteriormente denotam a compreensão do texto e da época retratada no mesmo, sendo também notória a existência de uma conexão emocional com o texto: todas as respostas apresentadas indicam que o texto lido transmitiu tristeza. Sendo as respostas afetivas um veículo importante para o desenvolvimento de compreensão e, em simultâneo, potenciando uma melhor compreensão na leitura (Giasson, 1993), considera-se que estas respostas são uma evidência de que os alunos compreenderam e se envolveram com o texto.

Para avaliarem a atividade, foi solicitado aos alunos que, individualmente, indicassem se gostaram do texto e da atividade, através da seleção de 4 níveis de apreciação representados por figuras (cf. Anexo 4). Nos gráficos 1 e 2, que se apresentam seguidamente, é possível observar as respostas dadas pelos alunos a estas questões.

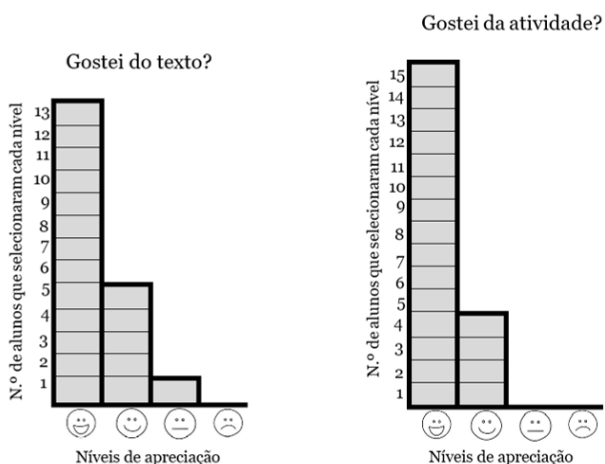


Gráfico 1

Gráfico 2

A observação dos gráficos anteriores mostra que a maioria dos alunos gostou do texto e da atividade, sendo de realçar que um elevado número de alunos a atribuiu o nível de apreciação máxima à atividade realizada.

Para a análise das apreciações escritas dos alunos procedeu-se à organização das suas respostas em categorias tendo por base os aspetos referidos pelos mesmos. Deste modo, foi possível verificar quais foram os aspetos referidos com mais frequência.

Em relação ao que mais gostaram, destaca-se a referência à realização da atividade (círculos de leitura) (7 alunos), ao trabalho em grupo (4 alunos) e ao texto trabalhado (3 alunos). Já na identificação do que menos gostaram, o que os alunos referem com maior frequência são aspetos específicos do texto (6 alunos), apresentando exemplos da parte que menos gostaram, referindo que o texto transmite tristeza e destacando a descoberta de que Anne foi para um campo de concentração.

Como principal dificuldade, destaca-se a leitura do texto em si (4 alunos), sendo que a maioria dos alunos não refere nenhuma dificuldade (7 alunos). Relativamente ao que foi mais fácil, o aspeto referido com mais frequência foi a realização da atividade (6 alunos), surgindo referências específicas a algumas das estratégias de compreensão do texto, como falar sobre o texto e selecionar excertos do mesmo.

A maioria dos alunos referiu que gostava de voltar a realizar a atividade (15 alunos) e que conseguiu realizar a sua tarefa e contribuir para o trabalho do grupo (15 alunos), sendo que vários consideram que ajudaram quem teve mais dificuldade no seu grupo (10 alunos).

O facto de a maioria dos alunos avaliar a atividade realizada e o texto trabalhado de forma positiva sugere que os mesmos se envolveram nas tarefas que realizaram e que estas foram motivadoras, contribuindo para o desenvolvimento do prazer de ler (Cunha & Silva, 2022). Em adição, a referência à vontade de voltar a realizar a atividade revela o interesse e curiosidade manifestados pelos alunos.

Ainda assim, alguns alunos referiram ter dificuldade em realizar a atividade. Porém, é importante ter em conta que esta foi a primeira vez que os alunos contactaram com este dispositivo didático, o que poderá estar na origem das dificuldades identificadas. Aliás, este mesmo aspeto também foi referido como sendo o mais fácil, tendo sido destacado o desempenho dos diferentes papéis e o momento de discussão.

Pelo exposto, conclui-se que os círculos de leitura permitiram o desenvolvimento de estratégias de compreensão e de interação entre o leitor e o texto, desencadeando respostas afetivas e permitindo que, através do diálogo e discussão, os alunos construíssem o sentido do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados obtidos através da implementação do dispositivo didático apresentado, que constituiu uma adaptação dos círculos de leitura propostos por Sousa (2007) em que a professora participou no desempenho de papéis de leitura, permitiu verificar que as estratégias utilizadas contribuíram para que os alunos compreendessem o texto lido. De facto, os papéis desempenhados pelos alunos tiveram um reflexo visível na avaliação coletiva do trabalho realizado, o que permite concluir que os papéis selecionados foram pertinentes. Ademais, se contribuíram para a compreensão do texto, estes papéis foram um veículo para que os alunos contactassem com estratégias de compreensão diversificadas e novas, desenvolvendo, desta forma, as suas capacidades metacognitivas e de compreensão leitora, a nível cognitivo e afetivo.

Nesse processo, a partilha do trabalho realizado por cada grupo foi fulcral para a construção de significado. Para isso, a elaboração de notas escritas foi de extrema importância, permitindo não só guiar as partilhas de cada grupo, mas auxiliar os alunos a organizar as suas ideias e a utilizar a escrita para informar, selecionar, justificar e questionar.

Não obstante, importa referir que a realização de uma atividade de círculos de leitura não permite, por si só, a apropriação das estratégias de compreensão associadas a cada papel, mas com o estudo apresentado conclui-se que pode constituir o início desse processo. Por outro lado, aos papéis utilizados estão associadas estratégias de compreensão específicas e estes foram desempenhados seguindo uma estratégia particular, o que deve ser ajustado aos textos a explorar. Por conseguinte, considera-se que a utilização deste dispositivo didático deve ser rotinizada, não sendo um momento isolado ao longo do ano letivo, cabendo ao professor fazer os ajustes necessários para responder às necessidades dos seus alunos e às especificidades de cada texto, com vista a potenciar o desenvolvimento da compreensão leitora. Essas adaptações tanto poderão passar pela (re) formulação de papéis de leitura, como pela definição de momentos de trabalho em pequenos grupos e de trabalho coletivo, tendo sempre em vista a progressiva autonomia dos alunos no desempenho dos papéis atribuídos e na realização das diferentes etapas do dispositivo didático.

Embora o foco dos círculos de leitura seja o desenvolvimento da compreensão leitora e do prazer pela leitura (Daniels, 1994; Terwagne *et al.*, 2003; Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022), a sua realização permite o trabalho e aplicação de competências dos diferentes domínios da disciplina de Português, para além da leitura e da educação literária. A escrita está presente nos registos elaborados pelos diferentes papéis; a oralidade, através da discussão, argumentação, confronto de ideias e apresentação de conclusões; a gramática, pelo desempenho de papéis que visam a reflexão gramatical e genológica a partir dos textos lidos. Compreende-se, então, o quão enriquecedor e integrador pode ser este dispositivo didático e que o trabalho em torno da leitura pode, na verdade, levar ao desenvolvimento de importantes competências que vão muito além da leitura e da compreensão. Cabe ao professor adaptar o trabalho a realizar aos objetivos específicos a atingir e à realidade da turma (Sousa, 2007; Cunha & Silva, 2022).

Os círculos de leitura constituem, efetivamente, uma estratégia que promove o desenvolvimento da compreensão leitora e de competências linguísticas diversas, contribuindo para a formação de leitores competentes e para o desenvolvimento do prazer pela leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Anne Frank House (s.d.). How was Anne Frank?. [Vídeo]. Anne Frank House. <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/>
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Almedina.
- Cunha, I. & Silva, T. (2022). Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula. *Entreler*, (2), 58-71. <http://pnl2027.gov.pt/np4/entreler>
- Daniels, H (1994). Literature Circles: Voice and Choice in the Student Centered Classroom. Pembroke Publishers.
- Giasson, J. (2014). Les textes littéraires à l'école (2^a ed.). De Boeck Education.
- Giasson, J. (1993). A Compreensão na Leitura. Edições ASA.
- Jorge, N. (2021). Gramática de Português | 2.º Ciclo | 5.º e 6.º anos. Porto Editora.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (Ed.) (2018). Aprendizagens Essenciais de Português 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico | Articulação com o Perfil dos Alunos.
- Poole, J. & Barrett, A. (2005). Anne Frank. Terramar.
- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A compreensão de textos. Ministério da Educação.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de leitura. In. F., Azevedo (Ed.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 45-67). Lidel.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). Les cercles de lectura. De Boeck.
- Viana, F., Cadime, I, Santos, S., Brandão, S. & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Edições Almedina.
- Yopp, R. & Yopp H. (2006). Literature-based Reading Activities. Pearson Education.

Refletindo e investigando a prática na educação de infância: revelando as aprendizagens da criança através do desenho

Reflecting and researching practice in early childhood education: revealing the child's learning through drawing

Carlota Henriques

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria

Luís Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria/ Centro de Estudos em Educação e Inovação/ Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Portugal

RESUMO

O desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser vulgarizada como forma de ocupação de tempo. Este serve de instrumento de expressão e comunicação e é um “ato espontâneo, que ocorre na criança” (Sousa, 2019). Por detrás de um desenho há sempre uma história ou uma emoção associada onde a criança aprende a transmitir, sendo que esta muitas vezes pode ser mal interpretada pelo adulto. Como defende Passarinha (2012, p. 16), “Por meio do traçado, tal como através de outra expressão artística, a criança demonstra alegria ou tristeza, as suas idealizações, os seus ódios e raivas”.

Neste sentido, o paradigma inscrito na investigação é de carácter qualitativo com os objetivos principais de conhecer o modo como as crianças comunicam através do desenho e refletir sobre este e o seu reflexo na aprendizagem das crianças. Este estudo permitiu compreender que o desenho é um instrumento excepcional para a criança expressar e comunicar não só com ela, mas também, com os que a rodeiam de maneira a lhes transmitir os seus conhecimentos e as suas aprendizagens; a criança quando desenha, transmite a sua visão sobre o mundo o que acaba por facilitar a avaliação dos seus conhecimentos, das suas habilidades e da maneira como a criança se relaciona.

Palavras-chave: aprendizagem, desenho infantil, educação pré-escolar, investigação e reflexão.

ABSTRACT

Drawing is a method of plastic expression that cannot be generalised as a way to occupy time. It should be seen as an instrument of expression and communication and is a “spontaneous act, which occurs in the child” (Sousa, 2019). There is always a story behind a drawing or an associated emotion that the child wants to transmit, but it can often be misinterpreted by the adult. Passarinha (2012, p. 16) defends that, “By using traced drawing, as any other artistic expression, the child can show happiness or sadness, his idealizations, hatreds and angers”.

In this sense, this research paper can be defined as having a qualitative nature where the main objectives are understanding how children can communicate through drawing and reflecting on what the child presents as well on their learning reflex. This study made it possible to comprehend that drawing is an exceptional tool for children to express and communicate not only with themselves but with others around them, in order to transmit their acquaintance and apprenticeships; whenever a child draws, it transmits his vision of the world, which can facilitate the assessment of his knowledge, abilities and the way that the child relates with the surrounding environment.

Keywords: learning, children's drawing, pre-school education, investigation, and research.

INTRODUÇÃO

O estudo apresentado emergiu no âmbito de uma das práticas pedagógicas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

A necessidade de realizar esta investigação adveio da observação e vivências das primeiras semanas de uma das práticas pedagógicas, em que as crianças, nos seus momentos livres, recorriam naturalmente ao desenho, facto que despertou interesse.

Assim, a problemática do estudo incide na questão: “Como poderá o desenho infantil revelar as aprendizagens de crianças de 5 e 6 anos de idade em contexto de jardim de infância?” teve como objetivos conhecer o modo como as crianças comunicam através do desenho e refletir sobre o desenho e o seu reflexo na aprendizagem. De modo a dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos propostos foram realizados questionários às duas educadoras da sala de atividades e a seis crianças que responderam a questões relacionadas com as suas conceções acerca do desenho.

Apresentamos neste artigo um enquadramento teórico, a metodologia do estudo, apresentamos os dados, resultados e algumas conclusões

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. (...) Há desenhos de pessoas e animais, efetuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica, mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais para uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real (Sousa, 2019, p.193).

Diversos autores defendem que o desenho é um meio de liberdade de expressão da criança: Pestalozzi tinha como principal objetivo defender a liberdade de expressão; Froebel concordou e seguiu os passos de Pestalozzi e defendeu que “a criança que aprende através de atividade lúdica teria um carácter diferente, para melhor do que aquela a quem não foi dada a oportunidade (...) a escola deveria permitir a aquisição do saber através da experiência, do aperfeiçoamento livre e da espontaneidade e não pela imitação ou cópia” (Sousa, 2019, p. 194). Maria Montessori, defendeu que se deixarem a criança desenhar livremente o seu estado de espírito evolui para a criação artística, esta acredita que para satisfazer a necessidade de expressão, basta desenhar, como basta falar (Sousa, 2019).

O desenho da criança na educação pré-escolar

A criança ao desenhar exprime o que sente, o que pensa e o que vê. A maneira como esta desenha depende muito da sua motivação e da sua ação, cada criança expressa-se “através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua personalidade, individualidade e única, pelo que qualquer interpretação nunca poderá ser tratada em termos de generalidades e constâncias”. (Sousa, 2019, p.126)

O desenho na educação pré-escolar é essencial, visto que,

quando a criança pinta, o mundo escolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um écran onde se desenrola uma aventura. A criança exprime-se: o seu passado torna-se atualidade e as suas aspirações realizam-se; é um jogo muito sério de criação plástica. (Stern, 1974, citado por Mauzinho, 2014, p.7)

O educador deve “proporcionar à criança as melhores condições possíveis para que ela se possa expressar com a maior liberdade através dos seus desenhos, estimulando-a e apoiando-se em tal sentido” (Sousa, 2019, p. 198) o que faz com que a criança, ao desenhar, transmita a sua própria visão sobre o mundo que a rodeia, possibilitando ao educador realizar a avaliação, certificando os conhecimentos, as habilidades e a maneira como a criança se relaciona não só com os objetivos que estão à sua disposição, mas também com as pessoas (Passarinha, 2012).

Expressão, criatividade e imaginação da criança

Segundo Arno Stern citado por Gonçalves (1991), a expressão é “algo que se brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo ser. (...) Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão” (p. 19).

A expressão é algo pessoal, inconsciente e íntimo e, quando a criança se expressa

não conhece o sucesso ou insucesso, não há a «boa» ou «má» expressão. Expressa-se pelo prazer que isto lhe dá e pela necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso. (Sousa, 2017, pp. 184-185)

A criatividade, etimologicamente, resulta das palavras «criar» e «criação», que têm origem no latim «creare» e «creatione». É fundamental que se distinga dois conceitos: criação, está relacionado com o surgimento de algo real e a criatividade, definida como uma capacidade, causa e criação, não sendo útil se o produto final não for a criação (Sousa, 2017).

Gonçalves (1991), afirma que:

A criatividade desperta-se através de o fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal. (p. 13)

De acordo com Taylor, citado por Sousa (2017), existem cinco tipos de criatividade: criatividade expressiva, “em que a pessoa tem inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo” (p. 190); criatividade produtiva, “em que a criação está restringida a certas condições metodológicas” (p. 190); criatividade inventiva, “em que se unem as características expressivas e produtivas para se obterem invenções totalmente inéditas, por vezes complementemente inesperadas” (p. 190); criatividade inovadora, “que se refere a modificações revolucionárias num campo específico de estudos (...) trazendo novas perspetivas”; criatividade emergente, “só conseguida pelos génios, que conseguem fazer da criatividade um hábito quotidiano” (p. 190).

Evolução do desenho da criança

É importante desconstruir a ideia que o desenho evolui – a evolução é da criança e não do desenho. Vejamos, desenhar é “apenas um reflexo do desenvolvimento bio-psico-sociomotor da criança” (Sousa, 2019, p. 198). O desenho evolui consoante cada criança e o ambiente em que esta está inserida.

A evolução do desenho foi objeto de estudo de variadíssimos autores tais como: Cyrill Burt; Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain; Alain Rideau; e Georges-Henri Luquet.

Assim sendo, as conclusões apresentadas pelos mencionados autores serão aqui exploradas, com principal incidência no que concerne ao desenvolvimento do desenho nas idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, no geral.

- Fases de Cyrill Burt – para este autor, as crianças desta investigação encontram-se na fase do simbolismo descritivo, em que a figura humana é desenhada com pormenor aceitável, as “feições são expressas por uma forma dura e convencional” (Cardoso & Heitor 1972, p. 84), o esboço varia de criança para criança “que adere rapidamente à maior parte dos objectos e durante longos períodos ao mesmo modelo favorito” (p. 84).
- Estádios de Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain – estes autores defendem que as crianças desta investigação se encontram no estágio pré-esquemático, em que a criação consciente da forma como a criança apresenta está diretamente relacionada com as últimas fases da garatuja, “Esta creación consciente de formas adquire gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 133). A criança não consegue, ainda, diferenciar o tamanho dos seus desenhos com a realidade e quando os pinta escolhe cores que lhe agradam mais (Lowenfeld & Brittain, 1970),
- Fases de Alain Rideau – este autor defende que as crianças desta investigação se encontram na fase do desenho narrativo, onde existe uma consciência quantitativa sobre o desenho, devido ao processo da memória e à introdução de diversos pormenores. É de salientar que a criança não representa na lealdade um objeto, mas sim reinventa-o, já que o seu objetivo

principal não se foca em conseguir uma cópia exata, mas sim “uma espécie de inventário, em relação estreita com os seus interesses (é assim que se veem aparecer certos pormenores enquanto outros desaparecem)” (Rideau, 1977, p. 148).

- Etapas de Georges-Henri Luquet –Luquet, defende que as crianças desta investigação se encontram na etapa do realismo intelectual, em que a criança já consegue alcançar o desenho realista, pois já superou a incapacidade sintética, “pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que já só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1979, p. 160).

O desenho da criança como meio de expressão e comunicação de aprendizagem

A criança aprende através de duas formas complementares: na primeira a criança utiliza a estratégia de tentativa erro intuitivamente e, a aprendizagem que a criança realiza é espontânea, como é exemplo o andar, etc.; na segunda forma a criança aprende a adaptar-se à realidade na qual vive. Esta forma faz com que obtenha capacidades peculiares, num processo ativo (Vayer & Trudelle, 1999).

É fundamental dar às crianças liberdade para que estas se sintam confortáveis, proporcionando-lhes ambientes favoráveis e agradáveis para que estas se possam exprimir através do desenho (Correia, 2012).

A criança vê o desenho como uma brincadeira fundamental para a estruturação e para o pensamento porque lhe proporciona a possibilidade de se exprimir. Cabe então, ao educador criar estratégias para que estas vejam o desenho como um meio de comunicação, expressão de aprendizagens e conhecimentos.

O desenho infantil “permite a aprendizagem de conteúdos e também é um meio de comprovação de aquisições, ao potenciar através do conhecimento da realidade” (Mauzinho, 2014, p. 8) o que “constitui a segunda linguagem da criança e ajuda-a a expressar-se, completando, aquilo que não consegue exprimir verbalmente” (p. 8).

O desenho como fator de desenvolvimento e aprendizagem da criança

A criança, para usufruir e para fazer do seu desenho um instrumento útil, deve-se exercitar, no que diz respeito à motricidade, para o efeito a escola costuma estimular a criança neste sentido (Salvador, 1988). Quando entra na escola na fase da garatuja, passa por processos de desenvolvimento e aprendizagem e “Passará dos movimentos incontrolados a uma coordenação altamente desenvolvida, que supõe uma motricidade delicada e um desenvolvimento espacial” (p. 23). A aptidão para criar e imaginar estão em força na criança e, estas capacidade encontram-se desde que ela nasce. Apesar de sabermos isso, a escola deve continuar a intervir para que estas aptidões se transformem em atos criativos (Salvador, 1988).

A investigação desenvolvida, centrou-se num público-alvo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. Nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório que se centra na ação e na imaginação. “À medida que vai desenhando, o seu pensamento está em constante desenvolvimento e assim, acrescentando mais ideias às que tinha inicialmente” (Sousa, 2018, p. 57).

Sendo esta fase, também, a do egocentrismo, a criança desenha-se a si mesma direta ou indiretamente. Não se preocupa com a perfeição da técnica do seu desenho pois, encara-o como uma brincadeira. Esta brincadeira, realça o “eu” da criança, transmitindo-se num ato inconsciente que a faz exprimir e comunicar, por vezes, espontaneamente (Sousa, 2019).

Anim (2012) citado por Pereira (2016), reforça que o desenho auxilia a criança na criação no desenvolvimento e em clarificar ideias e,

“permite também esclarecer observações e relacionamentos, ao representar e analisar essas conceções a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com outras pessoas. O que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento [e aprendizagem] das crianças a nível comunicativo”. (p.10)

METODOLOGIA

A necessidade de realizar este estudo surgiu da observação e das vivências dos primeiros tempos

da prática pedagógica devido às crianças, nos seus momentos livres, recorrerem naturalmente ao desenho, o que despoletou o meu interesse.

Este estudo de caso enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo que este se centra “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2014, p.56).

A população selecionada para esta investigação foram seis crianças escolhidas por conveniência – três do sexo feminino e três do sexo masculino – com cinco anos de idade. As crianças selecionadas para participarem no estudo foram identificadas consoante o seu gosto pelo desenho, usando boa parte do seu tempo para esse fim, e por essa razão, mais predisposição para integrarem o grupo-alvo da investigação.

No decorrer da prática, foram observados diversos momentos que evidenciaram o processo de adaptação de cada participante do estudo. Com estas observações foi possível recolher dados - através da observação direta e participante, de notas de campo, de registos fotográficos e audiovisuais e, entrevistas às crianças e às educadoras - que possibilitaram a resposta à questão de partida e aos objetivos delineados. Como técnica de análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo nos desenhos das crianças.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação, através de registos audiovisuais, notas de campo e registos fotográficos. Os registos audiovisuais e fotográficos foram transcritos para um documento e estes eram acompanhados de notas de campo referentes a esse desenho.

Para o efeito, também, foram realizadas entrevistas, às educadoras e às crianças, com a intenção de aferir a importância atribuída ao desenho na aprendizagem das crianças, o desenho e as suas aprendizagens, seguida da apresentação e discussão dos resultados.

A importância do desenho na aprendizagem das crianças

Analisadas as entrevistas às crianças, a primeira criança considera que é mais ou menos importante desenhar e refere que faz bem à motricidade fina “(...) é mais ou menos, porque desenhar faz bem aos dedos” (criança S, 2021), a segunda reforça o aspeto da criança anterior “É porque faz bem às mãos” (criança C, 2021), segundo Salvador (1988), o desenho é um fator de desenvolvimento da inteligência, da motricidade e do sentido estético. A terceira criança afirma que é importante desenhar para se poder comunicar e fazer jogos “É. Porque assim nós sabemos coisas e podemos também falar dos outros (...) ou podemos fazer um jogo” (criança T, 2021), a quarta criança considera que não é importante desenhar por não ser obrigatório “Não, não é obrigatório” (criança G, 2021), a quinta criança refere que o desenho é importante devido a gostar de o fazer “Por acaso sim. Por causa que desenhar é fixe” (criança B, 2021) e a sexta criança considera que é importante desenhar referindo que este também é um trabalho “Sim, porque eu disse aos meus pais um dia que isso é trabalho também” (criança TV, 2021).

Os desenhos e as suas aprendizagens

A educadora SC informa que utiliza o desenho como suporte de aprendizagens das crianças, aspeto que também reforça a segunda educadora e acrescenta que, não de uma forma a reproduzir o que a criança aprendeu concretamente, mas sim de comunicação uma vez que as crianças não conseguem reproduzir o que elas pensam/imaginam fielmente “Sim. (...) para comunicar, as aprendizagens que foram feitas, não necessariamente para espelhar essas aprendizagens porque (...) aquilo que elas vão reproduzir no papel não é necessariamente aquilo que elas compreenderam, mas a forma como comunicam (...)” (educadora MF, 2021). Vayer & Trudelle (1999) também acreditam que uma criança para aprender tem de compreender o que faz e o porquê de o fazer para conseguir adquirir as aprendizagens.

A primeira educadora considera que o desenho nem sempre revela todas as aprendizagens das crianças visto que estas, nem sempre, conseguem reproduzir o que sabem. Para saber se o desenho revela as aprendizagens da criança tem de se conhecer bem a criança em questão “Nem sempre, porque elas nem sempre conseguem reproduzir exatamente no desenho o que sabem na teoria (...) tem de se

conhecer bem a criança para conhecer se aquilo é um indicador da sua aprendizagem” (educadora SC, 2021), a segunda educadora reforça o ponto de vista da anterior, mas acrescenta que revelam uma pequena parte pois estas não reproduzem tudo o que aprendem nem como aprendem “Não revela todas as aprendizagens, revela uma parte das aprendizagens (...) revelam-nos uma pequena forma, não é necessariamente o reflexo de tudo o que a criança aprendeu e a forma como aprendeu” (educadora MF, 2021), e, como já foi mencionado acima e de acordo com Mauzinho (2014) a criança utiliza o desenho como forma de se expressar e de se comunicar com as pessoas que estão à sua volta de maneira a lhes transmitir os seus conhecimentos e as suas aprendizagens.

Já as crianças referem que aprendem quando fazem desenhos. A primeira criança considera que aprende a desenhar melhor “Aprendo a desenhar melhor” (criança S, 2021), a segunda e a quarta criança afirmam que aprendem, mas não sabem como “Sim (...) não sei” (criança C e G, 2021), a terceira criança refere que aprende a ser criativa “Aprendo que, que é muito criativo (...)” (criança T, 2021). A criatividade possibilita à criança encontrar o seu modo de agir e de se exprimir (Gonçalves, 1991). A quinta criança afirma que aprende porque utiliza o pensamento “Sim, porque acho que eu penso na minha cabeça” (criança B, 2021) e a sexta criança considera que aprende a desenhar melhor “aprendo a desenhar muito bem” (criança TV, 2021).

Resultados e discussão das aprendizagens reveladas no desenho da criança

Face ao exposto anteriormente, os dados recolhidos e analisados relativos às aprendizagens refletidas nos desenhos das crianças e que transparecem na sua evolução, segundo autores Burt, Lowenfel e Brittain, Rideau e Luquet, e pós-análise dos desenhos no que toca ao posicionamento estabelecido pelos autores supramencionados, todas as crianças estão na terceira fase (simbolismo descritivo) de Burt (Cardoso & Heitor, 1972), na qual a criança desenha a figura humana com pormenores toleráveis, as feições são manifestadas de maneira dura e convencional. Segundo os autores Lowenfeld e Brittain (1970) no segundo estágio - pré-esquemático - existe uma relação entre os seus desenhos, os pensamentos e a sua realidade, contudo, ainda não consegue comparar o tamanho dos seus desenhos com a perspetiva real.

Já segundo Rideau (1977) a criança encontra-se na terceira fase - desenho narrativo - tendo consciência quantitativa acerca do desenho devido à sua memória, no qual insere diversos pormenores e não representa com lealdade alguns elementos e reinventa-os.

Nas etapas de Luquet (1979) as crianças do grupo observado encontram-se na terceira (realismo intelectual). Já conseguem alcançar o desenho realista e representam “elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que só têm existência no espírito do desenhador” (p. 160).

Na análise do desenho “A minha casa” (imagem 1) realizado pela criança S, esta descreve o seu desenho como a sua casa, representando a relva, a sua mesa da sala onde as pessoas que sentam, uma chaminé, um quarto e um sofá, referenciando que tem três casas, uma onde vive, outra que tem uma adega e outra que não se lembra e, menciona também a cor da casa, que é azul. Sendo possível deprender pelo seu desenho e o seu comentário que existe uma partilha lógica dos elementos, demonstra ter noção espacial quando desenha a relva na parte inferior da folha, manifesta as suas ideias na criação que realiza “Vou desenhar a minha casa” (criança S, 2021), reproduz uma memória “quando tiver saudades da minha casa vou ali ver” (criança S, 2021), utiliza materiais e situações do quotidiano recorrendo ao desenho, demonstra prazer em utilizar e analisar diferentes tipo de linguagem plástica, como podemos verificar nas cores, nas linhas, nas manchas e nas formas, representa plasticamente vivências individuais “(...) é assim a minha casa (...)” (criança S, 2021), insere intencionalmente elementos visuais para representar o que quer “Desenhei uma mesa (...) uma pessoa sentada (...) uma chaminé (...) um quarto (...) um sofá.” (criança S, 2021). Através do comentário da criança esta relata acontecimentos mostrando desenvolvimento não só na clareza do discurso como no respeito pelo seguimento de acontecimentos, identifica na contagem “uma (...) uma (...) uma (...)” (criança S, 2021) que a quantidade total correspondente ao número do termos que disse “três casas” e apresenta uma manifestação do património cultural “tem uma adega” (criança S, 2021).


Título: A minha casa	
Autor: S	Data: 10 de maio de 2021
Contexto: Momento livre	
Desenho: 	Comentário da criança: <p>“Vou desenhar a minha casa quando tiver saudades da minha casa vou ali ver”.</p> <p>“Isto é a relva” (desenhando com a cor verde), “agora o telhado” (desenhando com preto), “agora vou fazer a minha mesa da sala” (pegou na caneta azul).</p> <p>“(…) é assim a minha casa (…) eu já decoro as minhas casas. Eu tenho três casas, uma que tem uma adega, uma que eu fico lá sempre e uma que já não me lembro. (…) a minha casa é azul sabias? Uma parte da minha casa é azul”.</p> <p>“Desenhei uma mesa (…) uma pessoa sentada na mesa (…) uma chaminé (…) um quarto (…) um sofá”.</p>

Imagem 1 – “A minha casa”

Na análise do desenho “Figura humana” (imagem 2) realizado pela criança B foram representadas duas pessoas, uma é a própria e a outra não sabe. O desenho e o comentário da criança recria plasticamente pessoas, reconhece algumas das suas características individuais (autoconhecimento) e apresenta semelhanças e diferenças com as características de outros, reconhece partes do corpo, demonstra prazer na exploração e na utilização do desenho recorrendo a diversos elementos da linguagem plástica: como a cor, a linha, a forma e a mancha de um modo intencional e expõe as suas ideias.


Título: Figura humana	
Autor: B	Data: 17 de maio de 2021
Contexto: Momento livre	
Desenho: 	Comentário da criança: <p>[O que estás a desenhar]</p> <p>“Por acaso não sei”.</p> <p>[Quem é? – apontando para a menina do lado esquerdo]</p> <p>“Por acaso só sei quem é ela (…) sou eu (…) a outra menina não sei quem é”.</p>

Imagem 2 – “Figura humana”

No desenho “Mão biónica” (imagem 3) a criança G (criança G, 2021) afirma que a escolha do tema do seu desenho se deve ao facto de integrar um grupo de trabalho de projeto, cuja intencionalidade recai sobre a ajuda as pessoas que não têm algum dos membros superiores. Através do desenho e do comentário a criança demonstrou satisfação nas suas produções e progressos gostando de mostrar o que fez, o que aprendeu e descobriu “mão biónica” (criança G, 2021). “É para ajudar as pessoas que não têm mão, colocam esta mão robô na mão delas e assim já ficam com uma.” (criança G, 2021). O interesse e gosto por aprender utilizando as novas aprendizagens adquiridas são espelhadas no prazer em explorar o desenho recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica, tais como: a linha, a cor, a mancha e a forma. De modo geral, é perceptível a intencionalidade, a exibição de ideias e saberes, a demonstração de curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia e a manifestação de ideias sobre o que acontece.


Título: Mão biónica	
Autor: G	Data: 18 de maio de 2021
Contexto: Momento livre. A criança neste dia, andou a fazer pesquisas sobre robôs devido ao projeto em que ele estava inserido e descobriram que existiam mãos biónicas.	
Desenho: 	Comentário da criança: <p>[O que é isso que fizeste e colocaste na tua mão?]</p> <p>“É uma mão biónica (…) fiz isto, porque eu sou do grupo dos robôs”</p> <p>[Para que serve a mão biónica?]</p> <p>“É para ajudar as pessoas que não têm mão, colocam esta mão robô na mão delas e assim já ficam com uma.”</p>

Imagem 4– “Mão biónica”

No desenho “O meu livro” (imagem 4) realizado pela criança C refere que fez um coração, coloca o seu nome e no verso da folha desenha um livro, cuja capa é um autorretrato. Pela avaliação do desenho e do comentário da criança pode-se depreender que existe a noção das suas características individuais (autoconhecimento) realçando-as “Estou-me a fazer a mim” (criança C, 2021). Sentiu prazer nos seus trabalhos, nas suas evoluções (gostando de mostrar e falar do que fez), na exploração e utilização do desenho fazendo recurso a elementos da linguagem plástica, como: a cor, a linha, a forma e a mancha de uma forma intencional. Exibiu as suas ideias e saberes e, ainda, identifica, diferenciando, funções específicas para o uso da escrita pois, a criança quando escreveu usa letras da escrita “É para escrever o meu nome” (criança C, 2021). É possível compreender através do desenho e do comentário que a criança utilizou o seu desenho com uma finalidade, neste caso, um livro “Porque eu quero que fique um livro” (criança C, 2021).

Título: O meu livro	
Autor: C	Data: 18 de maio de 2021
Contexto: Momento livre	
<p><u>Desenho:</u></p> 	<p><u>Comentário da criança:</u></p> <p>[O que é que estás a fazer?] “Estou a fazer um retrato para fazer um coração.” [Porque é que estás a fazer isso?] “É para escrever o meu nome” [Porque é que estás a fazer um coração?] “Porque estou a fazer um coração, um coração mais nada, um coração é um coração (...) um coração é assim, mas pode ser de outra maneira também não tenho a certeza”. (Quando acabou o desenho dobrou a folha a meio) [Porque é que estás a dobrar a folha a meio?] “Porque eu quero que fique um livro”. [O que estás a desenhar na capa do teu livro?] “Estou-me a fazer a mim”.</p>
	

Imagem 3– “O meu livro”

A análise do desenho “Desenho surpresa” (imagem 5) concebida pela criança T e segunda a mesma, representa uma bolacha, uma nuvem, um elefante, uma letra, uma pessoa que fazia anos e, ainda, explicou como se faz um “desenho surpresa”. Através do desenho e do comentário a criança demonstrou partilhar o que descobriu e aprendeu expressando as suas ideias para criar um método de apresentação para o desenho que criou “É tipo um fantoche (...) Quando nós abrimos parece coisas que (...) que tá dentro do corpo (...) é um desenho surpresa” (criança T, 2021). Apresenta gosto na exploração e na utilização do desenho recorrendo a componentes da linguagem plástica como: a cor, a linha, a forma e a macha de modo intencional. Também, representa plasticamente as suas vivências, exhibe as suas ideias e saberes e distingue a escrita do desenho utilizando formas tipo letras “estas não sei, é uma letra” (criança T, 2021).


Título: Desenho surpresa	
Autor: T	Data: 18 de maio de 2021
Contexto: Momento livre	
<p><u>Desenho:</u></p> 	<p><u>Comentário da criança:</u></p> <p>[O que é que estás a desenhar?] “Não estás a perceber? Aquilo assim (dobrando o desenho). Aqui dentro to a desenhar uma bolacha, uma nuvem, um elefante, estas não sei, é uma letra e um coração e aqui desenhei uma pessoa de aniversário”. “É tipo um fantoche (...) Quando nós abrimos parece coisas que ... que tá dentro do corpo (...) E quando se faz isso ... é só ... é só tu dobrares. Fazes assim. Há esta forma ou atão sobrares assim no meio e dobrares assim e assim (...) é um desenho surpresa.”</p>

Imagem 5– “Desenho surpresa”

Por fim, no desenho “Figura Humana” (imagem 6) executado pela criança TV, esta descreve o seu desenho sendo ela. Refere ainda que desenha umas pernas, um corpo e a sua camisola. Enquanto desenhava a sua mão a criança parou para contar os dedos que tinha em cada mão para depois os representar. No final de fazer o seu desenho a criança recortou o seu autorretrato e colou-o numa folha branca.

Através do desenho, do comentário e da observação a criança demonstra autoconhecimento, nomeando as suas características individuais, prazer em explorar e utilizar o desenho. Recorrendo a constituintes da linguagem plástica, como: a cor, a forma e a linha de um modo intencional. Representa plasticamente uma pessoa, neste caso ela própria, expondo os seus saberes e as suas ideias, faz uso da ligação termo a termo para contar os dedos das suas mãos com a finalidade de os representar no seu desenho e consegue mencionar partes do seu corpo “Umhas pernas (...)” (criança TV, 2021), bem como, do seu vestuário “(...) a minha camisola” (criança TV, 2021).


Título: Figura humana	
Autor: TV	Data: 18 de maio de 2021
Contexto: Momento livre	
Desenho: 	Comentário da criança: [O que estás a desenhar?] “Umhas pernas (...) é um corpo ou a minha camisola.” (desenhou o braço e a mão e contou quantos dedos tinha desenhado para ver se os tinha todos. Desenhou o pescoço, a cara e o cabelo. Depois de desenhar, recortou a sua figura humana e colou-a numa folha branca).

Imagem 6– “Figura humana”

CONCLUSÃO

O estudo centrado nas aprendizagens que as crianças revelaram através do desenho - tendo por base as observações efetuadas e as entrevistas realizadas às crianças - foi possível perceber que o desenho é visto como: (i) uma brincadeira e uma forma de aprendizagem que lhes permite desenvolver a criatividade, imaginação, expressão e pensamento; (ii) uma forma de exprimir a realidade mais pormenorizadamente, ao mesmo tempo que, permite fantasiar; (iii) proporciona o encontro do seu modo de agir e de se exprimir; e (iv) constitui uma forma de representar o seu próprio corpo e organizar a composição do seu núcleo familiar.

Face aos dados obtidos, conclui-se que o desenho faz parte do crescimento da criança e expressa em parte o seu desenvolvimento e as aprendizagens. As aprendizagens mais comuns são associadas ao autoconhecimento e conhecimento das pessoas que as rodeiam, à manifestação das suas próprias ideias, ao discurso desenvolvido e claro, à identificação quantitativa total, quando recorrem à correspondência termo a termo e ao conhecimento de diferentes tipos de animais – tema predominante nesta faixa etária.

A acrescentar ao explanado, surge o facto dos desenhos nem sempre revelarem o que as crianças efetivamente aprendem, pela condição de não conseguirem reproduzi-lo totalmente, defendendo que a conjuntura primordial para entender se as crianças adquiriram conhecimento, ou não, é pela via do conhecimento individual de cada uma, em todos os aspetos.

Desenhar permite desenvolver a motricidade fina, a sua inteligência – sempre que pensam no que vão desenhar, consentem a utilização da imaginação o que facilita o desenvolvimento das suas capacidades e a construção de aprendizagens – e o sentido estético, recorrendo à fantasia que simultaneamente reflete a sua realidade.

No que concerne ainda ao desenho, é possível afirmar que na educação pré-escolar o desenho nem sempre é valorizado. Apesar de muito presente, é soberanamente utilizado como registo da realização das atividades, quando orientado, e como forma de “ocupação de tempo”, quando realizado de forma livre. Sendo perceptível que tal sucede muito em parte devido ao facto de os educadores, muitas vezes, não olharem para o desenho como uma forma de expressão da arte da criança, como um meio

de comunicar e de revelar as suas aprendizagens principalmente porque ainda não é capaz de as representar fielmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Editora Meridiano.
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos* (Dissertação de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação). Repositório Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3965/1/Estudo%20-%20A%20importancia%20atribuida%20ao%20desenho%20infantil%20pelos%20adultos.pdf>.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luquet, G. (1979). *O desenho infantil* (3.ª Ed.). Coleção Ponte.
- Mauzinho, R. (2014). *Expressão Gráfico-Plástica: Conceções e Práticas das Educadoras* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal). Repositório Rcaap. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6707/1/Rita%20Mauzinho_%20vers%c3%a3o%20definitiva.pdf.
- Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1263>.
- Pereira, A. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância* (Relatório de Estágio, Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação). Repositório Sapiencia. <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10015/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20desenho%20infantil%20para%20o%20desenvolvimento%20das%20crian%C3%A7as%20em%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-ACP-%20relat%C3%B3rio%20final.pdf>.
- Rideau, A. (1977). *Conheça o seu filho*. Ática.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança Através do Desenho*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases psicopedagógicas* (2.ª Ed.). 1.º Volume. Edições Piaget.
- Sousa, A. (2018). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os contributos do desenho para o processo de representação gráfica na Educação Pré-Escolar* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Repositório IC – Online. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3361/1/RELAT%c3%93RIO%20FINAL_Al%c3%adcia%20Sousa..pdf.
- Sousa, A. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (2.ª Ed.). 3.º Volume. Edições Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ª Ed.). PACTOR.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Horizontes Pedagógicos.

Histórias com & pelo Corpo, Reconto e Desenvolvimento Psicomotor – um estudo de caso em criança com necessidades específicas

Stories with & by the Body, Retelling and Psychomotor Development – a case study in a child with specific needs

Sofia Ferreira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria IPL

Maria Gamboa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

RESUMO

O presente estudo procura compreender se a inclusão de uma abordagem psicomotora em histórias infantis potencia o desenvolvimento de uma competência narrativa específica, o reconto, bem como o desenvolvimento dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo, numa criança prematura, diagnosticada com hipotonia, dificuldades de comportamento, de atenção e de aprendizagem.

Apresenta uma metodologia mista: possui uma componente quantitativa, utilizando como meios de avaliação a Bateria de Avaliação Psicomotora (Fonseca, 2007), sobre os fatores tonicidade e noção do corpo, e a tabela de avaliação do Reconto (referida em Fonseca, 2012); e uma componente qualitativa, através da observação participante recolhida e dos sumários das sessões de intervenção. A análise dos resultados reporta três parâmetros: o reconto; o desenvolvimento psicomotor; e a evolução longitudinal do reconto ao longo da intervenção de acordo com a tipologia das histórias utilizada - histórias da literatura com inclusão de uma abordagem psicomotora e as histórias originais da investigadora, Histórias com & pelo Corpo (HC&PC).

Após as doze intervenções semanais e individuais realizadas, os resultados evidenciam que tanto a capacidade de reconto como o desenvolvimento dos dois fatores psicomotores enunciados obtiveram um desempenho superior no final da intervenção. A evolução do reconto ao longo da intervenção é variável, com resultados mais equilibrados e sensivelmente superiores nas HC&PC.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, histórias infantis, psicomotricidade, reconto e prematuridade.

ABSTRACT

The present investigation pretended understand if the inclusion of a psychomotor approach in children's stories enhances the development of a specific narrative competence, the retelling, and the development of the psychomotor factors tonicity and body awareness, in a premature child, diagnosed with hypotonia, behavioral, attention and learning difficulties.

It presents a mixed methodology: a quantitative component, using as means of evaluation the Psychomotor Assessment Battery (Fonseca, 2007), on the tonicity and body awareness factors, and the Retelling assessment table (referred to in Fonseca, 2012); and a qualitative component, through participant observation collected and the summaries of intervention sessions.

The analysis of the results focused in three parameters: the retelling; psychomotor development; and the longitudinal evolution of the retelling over the intervention, according the typology of the stories used - literature stories with the inclusion of a psychomotor approach and the researcher's original stories, Stories with & by the Body.

After the twelve weekly and individual interventions the results show that retell and the two psychomotor factors mentioned obtained a superior performance at the end of the intervention. The evolution of the retell over the intervention was variable, with better results in Stories with & by the Body.

Keywords: *child development, children's stories, psychomotricity, retelling, prematurity.*

INTRODUÇÃO

A relevância formativa das histórias de recepção infantil e o reconhecimento da imprescindibilidade de uma educação de natureza inclusiva desafiam a escola e todos os atores nela envolvidos a pensar formas de potencializar o desenvolvimento das crianças identificadas com necessidades específicas.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento psicomotor integra e relaciona o corpo e a psique, procurando uma interação próxima com e pelo próprio corpo, procurou-se compreender se esta intervenção potencia o reconto e, por outro lado, se a componente lúdica das histórias infantis potencia o desenvolvimento psicomotor, nomeadamente os seus fatores tonicidade e noção do corpo.

Assim, no presente estudo pretende-se conhecer o potencial das histórias infantis com uma abordagem psicomotora, desenvolvida pela primeira investigadora, no desenvolvimento do reconto e dos fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo, num estudo de caso de uma criança com necessidades específicas. Esta abordagem compreende a utilização do toque terapêutico, noções psicomotoras, estratégias de consciência corporal e de relaxação para crianças.

A investigação utiliza histórias da literatura na qual foi introduzida esta abordagem e histórias da própria investigadora, as histórias com & pelo corpo (HC&PC), que possuem esta abordagem desde a sua conceção.

Partindo deste ponto, procura-se mensurar a potencialidade das histórias infantis da literatura ou da investigadora, ambas com uma abordagem psicomotora. A avaliação realizada centra-se no desenvolvimento dos fatores psicomotores específicos noção do corpo e tonicidade, e na capacidade de reconto, uma capacidade complexa e fundamental no desenvolvimento cognitivo, comunicativo e académico das crianças.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento de uma criança compreende diferentes áreas e fatores, que se relacionam e cruzam, integrando de forma harmoniosa o desenvolvimento global mental, intelectual, processos cognitivos e de orientação, o desenvolvimento motor e o físico (Kurowska, 2018).

Concordantemente, a intervenção psicomotora procura a manutenção, compreensão e integração do sistema psicomotor humano (Fonseca, 2007), sendo esta um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações, as influências recíprocas e sistemáticas, entre o psiquismo e a motricidade, assentando numa visão holística do ser humano, da unidade do corpo e da psique, integrando as interações cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais na capacidade de ser e de agir do indivíduo, em todo o seu contexto biológico, psicológico e social (Associação Portuguesa de Psicomotricidade, 2017), conectando e relacionando as ações motoras e os processos mentais: cognitivos, linguísticos, emocionais e intencionais (Arkhipova & Podshivalova, 2021).

Psicomotricidade e Desenvolvimento Infantil

Segundo Reis e Naves (2017), a aprendizagem escolar fundamenta-se no desenvolvimento psicomotor, que por sua vez potencia o desenvolvimento das competências pré-académicas: o movimento corporal, equilíbrio, lateralidade, força muscular, atenção, entre outras competências relacionadas (Reis & Naves, 2017).

Fonseca (2007) defende que o desenvolvimento psicomotor assenta em sete fatores: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina.

Assim, a tonicidade surge na base da hierarquia da organização psicomotora, sendo responsável pelas funções de atenção, de alerta e de ativação dos estados mentais globais (Fonseca, 2007), bem como de toda a informação sensorial, servindo de apoio às funções hierarquicamente superiores, como a atenção seletiva, a vigilância, a motivação e a excitabilidade optimal (T. P. C. Dias, 2009).

Relativamente à noção do corpo, o quarto fator psicomotor a surgir em termos evolutivos, salienta-se a sua função primordial de recepção, análise e armazenamento da informação vinda do corpo, integrada de forma consciente e estruturada (Fonseca, 2007). É, portanto, composta por memórias de todas as partes do corpo e suas subseqüentes experiências visuais, tácteis, auditivas, motoras, cinestésicas e

proprioceativas (Dias, 2009). Concordantemente, a noção do corpo é construída pela própria criança, adquirindo um sentido e significado integrado na base das funções psíquicas superiores, incluindo sensações e emoções, ações e construções, afetos e sentimentos (Fonseca, 2007).

Literatura para a Infância e Desenvolvimento Infantil

As histórias infantis, segundo Crespo (2015), são excelentes formas de ajudar a criança a compreender e a organizar o seu mundo, pela capacidade de imaginar e de fantasiar, relacionando a dualidade do mundo imaginário e do mundo real. Neste sentido, são referidas com uma ferramenta importante para a identificação de sentimentos e intenções, para despertar a curiosidade, o interesse e a motivação para a leitura e para a escrita.

Assim, a relevância que cada história pode ou não ter para cada criança, em cada idade, depende do seu estágio de desenvolvimento psicológico e dos problemas que no momento sejam, para ela, mais importantes (Bettelheim, 1980), pelo que se deve adaptar corretamente o livro às necessidades e interesses da criança, assim como os recursos didáticos, adequando-os da melhor forma possível (Andrade, 2017) de acordo com a idade, a especificidade do destinatário, o nível de desenvolvimento, as condições específicas e o resultado que se pretende (Crespo, 2015).

De entre os vários fatores de motivação potenciadores do envolvimento das crianças com o universo da narrativa, destaca-se a sua estrutura simples e linear. Ou seja, geralmente o conto apresenta: um protagonista ou personagem principal, um conflito externo a resolver, um desenlace em relação direta de causa efeito, uma narração baseada no encadeamento da ação, uma descrição reduzida e um final feliz, sendo estes elementos que potenciam a compreensão da realidade por parte da criança (Santos, 2006).

Também o *setting* definido para o momento do conto é de extrema importância, dado que o seu contexto e toda a sua envolvência têm impacto no seu potencial e no envolvimento da criança (Traça, 1992).

Complementarmente, o modo como a história é contada e a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse das crianças pelos livros e pela leitura (Brito, 2020; Albuquerque 2000). Portanto, a integração não só de técnicas formais, mas, também, de práticas educativas informais é fundamental para cativar os ouvintes (Azevedo & Balça, 2017).

No processo de envolvimento da criança com a narrativa, a capacidade de compreensão é determinante, pelo que, pedagogicamente, importa assegurar condições de envolvimento que pressuponham o desenvolvimento desta capacidade. Neste processo, o reconto surge como um modo de ensinar e aprender a compreender, sendo uma importante atividade pedagógica, na medida em que funciona para a criança como revisão dos acontecimentos e como exercício de memória e atenção (Crespo, 2015). Esta capacidade de recontar encontra-se associada a uma maior capacidade na sequenciação de ações, pelo encadeamento de imagens mentais significadas, aspeto indicativo de uma melhor organização dos acontecimentos, e, portanto, melhor compreensão (Santos, 2006).

Siegel e Bryson (2018) apresentam este processo de forma clara e com recurso à neurociência, explicando que quando as crianças aprendem a prestar atenção às suas histórias e as contam, reagem melhor a tudo o que lhes aconteceu, porque foi processado e integrado (Siegel & Bryson, 2018).

Portanto, o contar e recontar possibilita que a criança construa a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade (I. S. Dias, 2015). Neste sentido, permite à criança distinguir o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, interessando-se e desinteressando-se pelas diferentes componentes, pelas palavras, pelos diálogos, pelo argumento e pelas diferentes opiniões surgidas. Em paralelo, desenvolve a atenção e a memória, bem como uma construção gramatical própria (I. S. Dias, 2015; Andrade, 2017).

Enquadramento das Necessidades Específicas

A prematuridade é considerada um fator de risco para o desenvolvimento infantil, pois interrompe os processos de maturação do cérebro, podendo levar a incapacidades comportamentais, cognitivas e funcionais, reconhecidas como atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (Caldas et al., 2016).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu como prematuros recém-nascidos com menos de 37 semanas de gestação, independentemente do peso ao nascimento. Os bebés nascidos com peso

inferior a 2500g são classificados como recém-nascidos de baixo peso, sem relação com o tempo de gestação. Portanto, um bebê com baixo peso ao nascer não é necessariamente um bebê pré-termo e um bebê pré-termo não apresenta necessariamente baixo peso, sendo situações distintas e de risco diferente para o desenvolvimento neonatal (Caldas et al., 2016).

Associado a estas características perinatais, as hospitalizações recorrentes e prolongadas destes bebês contribuem, também, para alterações no desenvolvimento típico do bebê, sendo uma das características mais comuns a maior agitação motora (Bortagarai et al., 2021).

Em Majewska et al (2018) verifica-se que as dificuldades no desenvolvimento motor, adaptativo, cognitivo e linguístico, de forma mais ou menos sutil, são interdependentes, ou seja, cada uma influencia e é influenciada pela outra.

Os mesmos autores referem que os défices motores na coordenação, equilíbrio, controlo motor global e fino, integração visuoespacial e visuomotora são evidentes, tendendo a perpetuar até uma infância mais tardia, o que pode ser desafiante para uma participação ativa e positiva da criança em ambiente escolar e familiar (Majewska et al., 2018).

Relativamente às Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE) referem-se a dificuldades manifestadas em contexto e aprendizagem escolar, pelo que o diagnóstico é realizado em idade escolar, sendo importante especificar qual a área em que estas dificuldades são mais emergentes: leitura, escrita e/ou matemática, bem como a gravidade: ligeira, moderada ou grave (Lima, 2015).

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem apresentam, também, anomalias na organização motora de base, especificamente na tonicidade, postura, equilíbrio, locomoção e na organização psicomotora, ou seja, na lateralização, direccionalidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e praxis (Fonseca, 2008). Ou seja, apresentam um perfil psicomotor dispráxico, com realização de movimentos inadequados, rígidos, exagerados, sem qualidade, harmonia e ritmo, e com dificuldades na organização espaço-temporal, visíveis em idades pré-escolares (T. P. C. Dias, 2009).

Analisando na literatura as sequelas da prematuridade, verifica-se que o défice de atenção é bastante comum, caracterizando-se pela dificuldade em prestar atenção a pormenores, realização de erros por descuido em trabalhos da escola ou outros de forma frequente, dificuldade em manter a atenção nas tarefas ou em planear atividades, parecendo que não ouvem quando se fala diretamente com elas (Lima, 2015).

Segundo a American Psychiatric Association (2014), esta inatenção manifesta-se em termos comportamentais como “perder-se” na tarefa, ausência de persistência, dificuldade em manter a atenção e ser desorganizado. Este comportamento de défice de atenção está associado a muitos processos cognitivos e, por isso, estas crianças podem apresentar problemas cognitivos na atenção, funções executivas e/ou memória (American Psychiatric Association, 2014).

Compreende-se, então, que crianças ou alunos que têm necessidades educativas próprias, necessitam de diferentes e variadas formas de adequar os processos de ensino às características de cada uma (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018).

Histórias com & pelo Corpo

As histórias com & pelo corpo (HC&PC) é um conceito criado pela primeira investigadora para definir histórias com uma abordagem psicomotora, no âmbito do seu contexto profissional, decorrente da experiência na intervenção com crianças, jovens e adultos com diferentes necessidades específicas.

Este conceito refere-se a histórias infantis desenvolvidas com o intuito de proporcionar o sentir e a percepção das sensações e movimentos no corpo, de forma lúdica e associada a uma história. Ou seja, a história além de lida é aplicada na criança e através dela, pela exploração de sensações e percepções corporais. Portanto, a história desenrola-se, simultaneamente, no corpo e através dele.

Em Haapala et al (2017) demonstra-se um desempenho superior na fluência e na compreensão quando associado a um maior nível de atividade física e menor sedentarismo da criança (Haapala et al., 2017). Assim, numa análise longitudinal destas competências, demonstra-se que promover um estilo de vida que inclui atividade física pode beneficiar o desenvolvimento das competências leitoras nas crianças durante o período pré-escolar (Duncan et al., 2019).

Os mesmos autores referem ser benéfico uma abordagem cognitiva integrada com uma experiência sensoriomotora, através de ações corporais relacionados com o contexto, sendo importante e útil

para desenvolver capacidades cognitivas e de processamento. Analisando, em termos neurológicos, a combinação de uma intervenção com movimento e cognição apela à utilização do lobo frontal, inclusive na intervenção focada na linguagem do conto de histórias combinada com uma experiência sensoriomotora, conduzindo a benefícios no desenvolvimento de ambas as áreas, motoras e cognitivas, e, conseqüentemente, no desenvolvimento acadêmico (Duncan et al., 2019).

Verifica-se, portanto, mudanças superiores e mais positivas quando existe uma combinação e intervenção conjunta do movimento e narração oral de histórias, ao invés de uma aplicação isolada da intervenção motora e da narração oral de histórias. O mesmo estudo refere que a integração do movimento com a história e o seu conteúdo torna a atividade mais motivadora e com maior intenção expressiva, constatando-se maior motivação dos alunos do grupo que receberam a intervenção integrada (Duncan et al., 2019).

Complementarmente, Nóbrega (2018) apela para a leitura performativa, utilizando o corpo de um leitor que oraliza um texto e que o instrumentaliza, como um elemento constitutivo do enunciado que está a ler para outros. Ou seja, o corpo também “fala”, transmite sentidos, amplia a significação, complementa, estende e problematiza (Nóbrega, 2018).

Por outro lado, exercícios que incluem ajudar as crianças a estar imóveis e calmos pontualmente, permitindo encontrar a tranquilidade em si próprias, mostram promover uma melhor sobrevivência às frustrações e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento emocional, psicológico e social (Siegel & Bryson, 2018).

Em Gonçalves (2013) alia-se a narração de histórias à massagem clássica, considerando-a facilitadora da socialização das crianças, da percepção corporal da criança, promove o relaxamento neuromuscular e o desenvolvimento físico, motor, neurológico e intelectual. Ou seja, a pele consegue transformar estímulos físicos em comunicadores químicos e em estados psicológicos, possibilitando a geração de imagens mentais, emoções e sentimentos, beneficiando o comportamento e desempenho escolar dos alunos (Gonçalves, 2013).

METODOLOGIA

Analisando a informação supra enunciada, desenvolveu-se como objetivo geral desta investigação: estudar o potencial da inclusão de uma abordagem psicomotora em histórias da literatura e nas histórias com & pelo corpo (HC&PC) como promotoras do desenvolvimento psicomotor e da capacidade de reconto.

Neste sentido definiram-se três perguntas de partida:

- 1) Como é que sentir histórias através do corpo potenciam ou não o reconto da criança?
- 2) De que forma as histórias com uma abordagem psicomotora potenciam o desenvolvimento da tonicidade e noção do corpo?
- 3) Quais as semelhanças e diferenças no reconto da criança nas histórias de autor e nas histórias originais da investigadora (HC&PC)?

A investigação realizada apresenta um caráter misto, qualitativo e quantitativo, utilizando-se dados dos dois tipos, recolhidos em diferentes momentos: antes, durante e após a intervenção com a criança, realizando-se uma análise individual e com referência a critério.

Em termos quantitativos realizou-se a avaliação pré e pós intervenção com as componentes da avaliação da tonicidade e noção do corpo da Bateria de Avaliação Psicomotora (Fonseca, 2007), enquanto o reconto foi avaliado através da tabela de avaliação do Reconto utilizada por Fonseca (2012). Qualitativamente os registos audiovisuais, integrando observações, a transcrição de respostas de caráter qualitativo e os registos dos sumários da intervenção permitiram complementar e contextualizar os dados.

A avaliação do reconto foi aplicada, também, ao longo da intervenção, de forma indireta e em diferido, através do registo audiovisual, permitindo analisar possíveis diferenças e semelhanças entre a aplicação de histórias de autor e as HC&PC. Esta avaliação foi contextualizada de acordo com os parâmetros: 1 - não responde/não sabe; 2 - realiza de forma rudimentar/parcial; 3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias; e 4 - realiza de forma completa e organizada.

A investigação foi realizada com uma criança, de seis anos de idade, no momento da intervenção,

a frequentar o último ano de ensino pré-escolar. Nasceu com 1000g (prematureo de muito baixo peso) e às 30 semanas (prematividade extrema), tendo surgido algumas complicações pós-parto e durante o seu primeiro ano de vida. Previamente à investigação existe o diagnóstico de dificuldades psicomotoras, nomeadamente ao nível da tonicidade e noção do corpo, e na capacidade de reconto, assinalada pela sua educadora, bem como dificuldade em manter a atenção e gerir o comportamento, sendo constante uma grande agitação motora.

A investigação-ação foi realizada ao longo de doze sessões, com um caráter semanal e individual, decorrendo num momento de intervenção psicomotora já definido anteriormente na sessão com a criança e destinado a dinâmicas de relaxação terapêutica e consciência do corpo.

As histórias selecionadas obedeceram a critérios definidos de acordo com o âmbito da investigação e as características da própria criança: desconhecidas do público geral; histórias distintas nos dois momentos de avaliação; existência de uma única personagem principal; dimensão do texto semelhante entre histórias; caráter objetivo e simples; vocabulário relacionado com sensações, perceções e características corporais, de animais ou outros seres; possibilidade de relacionar os seus contextos à exploração da noção do corpo e tonicidade; possibilidade de utilizar exclusivamente o texto da história para a compreender; temas simples e concretos; presença de um final feliz; e seleção de narrativas de acordo com os interesses e especificidade da criança que integra o estudo (Crespo, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconto

Na avaliação inicial a criança demonstra resultados superiores na capacidade de distinguir quais as personagens principais da história, os problemas surgidos e o resultado para estes problemas, variando o seu desempenho entre “2 - realiza de forma rudimentar/parcial” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”.

O seu desempenho é inferior na delimitação do desenvolvimento da história, situar a história no tempo e espaço/local, respondendo com ajuda (orientação) e de forma resumida à caracterização das personagens, organização lógica e cronológica dos acontecimentos, identificação das ações e consequências, capacidade de delimitar a situação inicial e final das restantes, situando-se os seus resultados entre o “1 - não respondeu/ não sabe” e “2 - realiza de forma rudimentar/parcial”.

Na avaliação final o M. apresenta um desempenho geral de “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias” e “4 - realiza de forma completa e organizada”, com um desempenho mais frágil nas categorias situar a ação no local na situação inicial, em ordenar cronologicamente os acontecimentos e na delimitação da situação inicial, com uma evolução superior na categoria “situação inicial” e na capacidade de “delimitar as categorias da narrativa”.

Tonicidade e Noção do Corpo

Na avaliação inicial o M. apresenta um desempenho psicomotor geral nos fatores tonicidade e noção do corpo concordante entre o “1 - não realiza” e “3 - realiza de forma funcional”, pelo que o seu desempenho foi bastante variável, em ambos os fatores, com maior variabilidade interna no fator tonicidade.

Na avaliação final o fator tonicidade demonstra uma evolução positiva em praticamente todos os subfactores, exceto na extensibilidade, onde o desempenho foi inferior na avaliação final. No entanto, este fator demonstra globalmente uma evolução positiva, aproximando-se de um desempenho funcional para a idade.

No fator noção do corpo apresenta um desempenho global superior na avaliação final, concordante com um desempenho funcional. O subfactor sentido cinestésico manteve a pontuação, verificando-se um resultado superior nos restantes subfactores, nomeadamente no desenho do corpo, onde o resultado inicial prejudicou significativamente a avaliação global deste fator.

O fator noção do corpo apresenta uma evolução superior comparativamente ao fator tonicidade, ou seja, mais significativa, conseguindo o M. atingir um desempenho consistente e concordante com “3 - realiza de forma funcional” na noção do corpo, enquanto a tonicidade aproxima-se deste desempenho, não o atingindo em pleno, mas distanciando-se bastante do desempenho inicial “2 - realiza de forma rudimentar”.

Análise contínua do reconto – Intervenção

Analisando os resultados dos recontos realizados ao longo da intervenção de acordo com as categorias definidas, verificou-se uma pontuação geral que se situa entre “1 - realiza de forma rudimentar/parcial” e “3 - realiza de forma correta, sem grande complexidade e organização de ideias”, sendo que o máximo e mínimo das categorias foi bastante heterogêneo, não existindo uma categoria que apresente resultados significativamente superiores ou inferiores a outra.

Longitudinalmente, verifica-se que na identificação da situação inicial os resultados são inferiores na terceira e quarta história, apresentando um resultado superior na décima história. Na categoria desenvolvimento os resultados foram claramente inferiores na terceira e quarta história, sendo superiores na décima história. De igual forma, na categoria situação final os resultados, também, foram inferiores na terceira e quarta história, sendo superiores na décima história. Quanto à delimitação das categorias das narrativas verificou-se que na quarta história os resultados são inferiores, sendo superiores na décima história.

Neste sentido os máximos e mínimos de cotação foram semelhantes entre histórias, verificando-se uma pontuação inferior na terceira e quarta história, de forma global, e uma cotação superior na décima história, sendo que nas restantes histórias os resultados são mais homogêneos entre si e internamente, em cada categoria.

O desempenho global da criança, em termos de reconto nas histórias de autor, enquadra-se num nível médio, realizando de forma parcial o reconto e com pobreza de pormenores, com dificuldade na organização e delimitação de acontecimentos. No reconto nas HC&PC verifica-se um nível de desempenho médio e global aproximado a um reconto mais completo e com maior riqueza de pormenores, existindo uma maior capacidade na organização e delimitação dos três momentos-chave da história, o que corresponde a um desempenho superior nestas histórias.

CONCLUSÕES

Analisando os resultados contata-se que a utilização do corpo e do movimento como promotor de uma melhor integração e expressão de histórias e, por sua vez, a utilização de histórias como fator lúdico de promoção da tonicidade e noção do corpo, deve ser explorado, desenvolvendo sinergias, relações e interações promotoras do desenvolvimento holístico das crianças, tal como defendido por Nóbrega (2018).

Compreende-se que estas histórias utilizadas, com abordagem psicomotora, e a criação de um momento específico para esta intervenção, à semelhança do que acontece com a hora do conto defendida por Brito (2020), permitiram transformar as histórias, potenciando um maior envolvimento da criança, inclusive através do seu corpo e das suas sensações e perceções.

Os resultados obtidos sugerem que a relação entre as histórias infantis e uma abordagem psicomotora deve ser explorada, verificando-se que uma intervenção conjunta é mais positiva, tal como verificado em Duncan et al. (2019), pelo que a existência de equipas multidisciplinares, tanto em meio educativo como em meio terapêutico, com partilha e articulação de estratégias, conhecimentos, dinâmicas e experiências, pode ser vantajoso para o desenvolvimento holístico da criança, comprovando e contribuindo para a compreensão do todo como maior que a soma das suas partes.

Obviamente que um estudo de caso com uma só criança e os seus respetivos resultados não permite a sua generalização, no entanto, a metodologia pode ser replicada em outros intervenientes e contextos, comparando-se resultados e a sua abrangência.

Apesar dos resultados serem limitativos em termos de representatividade, corroboraram a experiência e feedback pessoal da investigadora, evidenciando-se o potencial positivo da especificidade e intensidade da intervenção com crianças com necessidades específicas (Martins, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- American Psychiatric Association. (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, Climesi Editores, Ed.; 5a edição.
- Andrade, J. F. (2017). A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos. Universidade Fernando Pessoa.
- Arkhipova, S. V., & Podshivalova, M. S. (2021). Development of Psychomotor Functions in Preschool

- Children With Intellectual Disabilities Through The Means of Correctional Eurhythmics. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE2). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nspe2.984>
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). Associação Portuguesa de Psicomotricidade. <https://www.appsicomotricidade.pt/>.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2017, May 19). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Factor. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 217. <https://doi.org/10.21814/rpe.10295>
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas* (Tradução de Arlene Caetano, Ed.). Paz e Terra. http://xa.yimg.com/kq/groups/15250498/2139827055/name/A_Psicanalise_dos_Contos_de_Fadas.pdf
- Bortagarai, F. M., Moraes, A. B. de, Pichini, F. dos S., & Souza, A. P. R. de. (2021). Risk factors for fine and gross motor development in preterm and term infants. *CODAS*, 33(6), 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020254>
- Caldas, I. F. R., Garotti, M. F., Chermont, A. G., & Santos, A. C. dos. (2016, August 30). Fatores de Risco e Desenvolvimento Sociocomunicativo em Prematuros. *Psicologia - Teoria e Prática*, 18(2), 129–141. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p129-141>
- Crespo, M. L. R. da S. (2015). Na Hora do conto: Entre o Sentir, o Imaginar e o Pensar – Contributos para o desenvolvimento de competências socioemocionais. *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria*.
- Dias, I. S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação Por Escrito*, 6(2), 314–326. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.19936>
- Dias, T. P. C. (2009). Caracterização do perfil psicomotor de uma criança com perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e dislexia - estudo de caso. *Instituto Politécnico de Castelo Branco*.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, *Diário da República* 2918 (2018).
- Duncan, M., Cunningham, A., & Eyre, E. (2019). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. *European Physical Education Review*, 25(1), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1356336X17715772>
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos seus factores* (4ª edição). Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4ª). Ancora Editora.
- Gonçalves, L. L. (2013). Efeito da prática de massagem e da contação de história na socialização de crianças em ambiente escolar.
- Haapala, E. A., Väistö, J., & Lintu, N. (2017). Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(6), 583–589.
- Kurowska, K. (2018). Abnormal psychomotor development of children. Part I: The basic definition and information. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 14(2), 143–150. <https://doi.org/10.15557/PiMR.2018.0014>
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento - Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel.
- Martins, P. (2017). A Critical Reflection on How Sensory Stories Facilitate High Quality Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD). *The STeP Journal, University of Cumbria*, 4(4), 70–80.
- Nóbrega, S. P. G. (2018). *Leitura em voz alta na aula de português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção* (Município do Funchal, Ed.).
- Reis, A. N. A., & Naves, M. N. R. N. (2017, December 1). *Abordando a psicomotricidade na educação infantil*. Pedagogia.

- Santos, M. J. S. P. dos. (2006). Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança [Tese de Doutorado]. Universidade do Minho.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2018). O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho (C. das Letras, Ed.).
- Traça, M. E. (1992). O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças (L. Porto Editora, Ed.).

Implementação e avaliação de percurso didático no Ensino Superior

Implementation and evaluation of didactic pathway in Higher Education

Noémia Jorge

PLeiria-ESECS / CLUNL¹

Ema Barbosa

IPLeiria-ESECS

Bárbara Coutinho

IPLeiria-ESECS

Bárbara Pinto

IPLeiria-ESECS

RESUMO

Apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre pedagogia no ensino superior, com enfoque num procedimento didático específico, denominado percurso didático (Jorge, 2019). A reflexão tem como ponto de partida uma experiência de ensino-aprendizagem ocorrida no âmbito de uma unidade curricular de uma licenciatura em Educação Básica, no 1.º semestre do ano letivo de 2022/2023. A experiência assentou na articulação entre trabalho de grupo (desenvolvido de forma autónoma e colaborativa) e feedback docente e visou a construção de um cartaz didático, teoricamente fundamentado, assentando no desenvolvimento de capacidades de teorização e de didatização.

Assumindo contornos de “estudo de caso”, a reflexão é sustentada quer pelo relato do percurso didático implementado, quer pela análise qualitativa de quatro textos produzidos por um grupo de estudantes durante esse percurso (versões inicial e final do cartaz didático e do enquadramento teórico), quer ainda pelas respostas do mesmo grupo de estudantes a um questionário escrito, focado na forma como o percurso foi experienciado/percebido e no grau de satisfação relativamente ao processo e ao produto final. A análise permitirá concluir que, no caso do grupo de estudantes em estudo, o percurso implementado se revelou eficaz, em termos cognitivos e socioafetivos.

Palavras-chave: *percurso didático, pedagogia no Ensino Superior, teorização, transposição didática.*

ABSTRACT

This article presents a reflection of pedagogy in higher education, focusing on a specific didactic procedure, called a didactic path (Jorge, 2019). The reflection started during a teaching-learning experience that took place at the curricular unit of a degree in Basic Education, in the 1st semester of the academic year 2022/2023. The experience aimed at the construction of a didactic poster, with a theoretical support, based on the development of theorization capacities and didactic transposition, by the students, in group work.

Assuming the contours of a “case study”, the reflection is supported both by the report of the didactic path implemented, and by the qualitative analysis of four texts produced by a group of students during this path (initial and final versions of the didactic poster and the framework theoretical), or also by the answers of the same group of students to a written questionnaire, focused on the way in which the course was experienced/perceived and on the degree of satisfaction with the process and the final product. The analysis will allow us to conclude that the didactic resource implemented proved to be effective, in cognitive and socio-affective terms.

¹ Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

INTRODUÇÃO

A consciência da importância da relação entre a teoria e a prática, por parte dos estudantes de licenciatura (e a percepção de que a teoria apre(nde)ndida no âmbito das várias unidades curriculares que estruturam os cursos de formação inicial é essencial para uma prática profissional bem-sucedida) é, frequentemente, sentida como um desafio a ultrapassar pelos docentes do ensino superior. Nesse sentido, no caso das licenciaturas orientadas para a formação de professores (sobretudo em unidades curriculares componentes de formação da área de docência), é essencial implementar estratégias ou metodologias de ensino que levem os estudantes não só a valorizar a teoria, como também a aprender a didatizá-la, isto é, a ser agentes de *transposição didática* (Chevallard, 1985).

A investigação que aqui se apresenta pretende contribuir para a reflexão sobre a valorização e didatização da teoria no ensino superior. Para isso, apresenta-se uma experiência de ensino-aprendizagem ocorrida neste nível de ensino, em 2022/2023, com base num procedimento didático específico, o *percurso didático* (Jorge, 2019), numa unidade curricular de uma licenciatura em Educação Básica. O percurso em causa visou a criação de um *cartaz didático* (destinado a alunos do 1.º ou 2.º ciclo do ensino básico) e respetiva *fundamentação teórica* e incidiu na articulação entre trabalho autónomo e colaborativo (desenvolvido em trabalho de grupo) e *feedback* docente.

Assim, num primeiro momento, far-se-á o enquadramento teórico da investigação (apresentando-se a especificidade conceptual do procedimento didático que norteou o estudo investigativo). De seguida, relatar-se-á a experiência pedagógica implementada. Por fim, refletir-se-á sobre a eficácia do *percurso didático* efetuado, tendo-se em conta os resultados alcançados por um grupo de participantes no estudo; a reflexão será sustentada pela análise comparativa das versões inicial e final dos dois materiais produzidos pelo grupo (*cartaz didático e enquadramento teórico*), bem como pelas respostas do mesmo a um questionário escrito.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

[O PERCURSO DIDÁTICO ENQUANTO DISPOSITIVO DE ENSINO]

Em termos conceptuais, o *percurso didático* assume-se como um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (Jorge, 2019, p. 61). Trata-se, portanto, de um dispositivo que assenta numa perspetiva textocêntrica (Aguiar e Silva, 1998/1999), mais do que numa perspetiva genológica ou tipológica. De facto, o *percurso didático* valoriza o texto tanto como exemplar de um género textual ou tipo textual², como na sua singularidade; para além disso, não prescinde do trabalho articulado entre o texto (enquanto unidade comunicativa global) e a gramática (isto é, a materialidade linguística que dá forma ao texto). Trata-se, ainda, de um procedimento metodológico que assenta na complementaridade “natural” e “maleável” (e não na articulação “forçada”) entre de leitura e escrita; tanto pode privilegiar tarefas de compreensão, como de produção textual (ou, ainda, dar destaque a ambas). Trata-se, em síntese, de um dispositivo didático simultaneamente estruturado e maleável.

Atualmente, o *percurso didático* encontra-se em fase de consolidação³. Na disciplina de Português, no ensino básico e secundário, foram já implementados percursos centrados na compreensão e/ou produção de textos e géneros textuais como a *entrevista* (Jorge, Marques & Bastos, 2022), a *exposição oral* (Jorge, 2019), o *texto de opinião* (Martins, 2019); a *reportagem*, o *documentário*, o *comentário*, o *roteiro* e o *relato de viagem* (Palma, 2022); o *verbete de enciclopédia* (Jorge, Piedade & Gonçalves, no prelo). Paralelamente, têm sido desenvolvidos percursos didáticos também no

2 As noções de género textual e de tipo textual são as defendidas por Bronckart (1997) e Adam (2002), respetivamente.

3 Concebido no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, no seio do projeto Dito – Didática do Texto (no grupo de investigação Gramática & Texto), o percurso didático assenta, teórica e metodologicamente, no quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997), tendo como “fontes” outros dois dispositivos didáticos orientados para o ensino de géneros textuais – a sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e a sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013).

ensino superior, em áreas relacionadas com a comunicação em língua portuguesa, em cursos de licenciatura (é o caso do projeto *Duvidário*, que culminou com uma publicação digital com o mesmo nome – Ferreira & Jorge, 2023).

METODOLOGIA

[IMPLEMENTAÇÃO DO PERCURSO DIDÁTICO]

O *percurso didático* que agora se apresenta foi implementado numa unidade curricular (semestral, estruturada em módulos) da área de Português (Linguística) de uma licenciatura em Educação Básica, no 1.º semestre de 2022/2023. A unidade curricular em causa integra a componente de formação da área da docência e tem como foco a reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa (nos ramos da fonética, fonologia e morfologia/morfossintaxe). Em termos operacionais, o *percurso* foi apresentado como *tarefa a realizar*: pretendia-se que, em trabalho de grupo, os estudantes didatizassem, de forma teoricamente sustentada, um conteúdo abordado na unidade curricular, tendo como público-alvo alunos do 1.º ou 2.º ciclos do ensino básico, a fim não apenas de desenvolverem capacidades de teorização e didatização, mas também de apurarem a consciência da indissociabilidade entre teoria e prática, na qualidade de agentes de *transposição didática* de um conteúdo programático da unidade curricular.

A intervenção didática foi antecedida por duas etapas prévias: uma centrada na abordagem teórico-prática dos conteúdos a didatizar, por parte da docente, ao longo do semestre; outra, no contacto com a plataforma digital “Canva” (https://www.canva.com/pt_pt/), numa sessão de dinamizada por profissionais das bibliotecas e serviços de documentação da instituição de ensino. O percurso propriamente dito foi constituído por três tarefas, apresentadas por escrito, nos seguintes termos:

- 1. Selecionar uma Aprendizagem Essencial de Português (do 3.º ao 6.º ano de escolaridade), integrada no domínio da Gramática e incidente em conteúdos de fonologia, morfologia ou relativos às classes de palavras;*
- 2. Redigir um breve enquadramento teórico do conteúdo selecionado, fazendo referência a, pelo menos, três obras incluídas na bibliografia da UC (máx. 1 página).*
- 3. Criar, na aplicação “Canva”, um cartaz didático destinado ao público-alvo (3.º, 4.º, 5.º ou 6.º ano), com informação apresentada de forma simples (perceptível para o público-alvo), rigorosa (sem erros científicos) e graficamente apelativa.*

O projeto foi desenvolvido com vinte e oito estudantes, divididos em onze grupos. Cada grupo de estudantes selecionou o tema a desenvolver, em função dos seus interesses pessoais (*Sílaba tónica e átona, Sílaba (classificação), Nomes coletivos, Adjetivos qualificativos, Pronomes pessoais, Preposições, Translineação, Frase afirmativa e negativa, Frase ativa e passiva, Onomatopéias, Família de palavras*), desenvolvendo o seu trabalho durante cerca de dois meses, de forma autónoma (em tempo não letivo) e durante dois blocos letivos (2 horas + 1,5 horas), no final do processo. O *feedback* docente, direto e indireto (Bitchener & Ferris, 2012), ocorreu oralmente e por escrito (e-mail), em função dos interesses e necessidades dos grupos de trabalho, focando o esclarecimento de dúvidas pontuais e/ou a análise/correção/aperfeiçoamento dos materiais em construção.

Para o estudo que agora se apresenta, selecionou-se o grupo de estudantes que começou a desenvolver o trabalho mais cedo, de forma progressiva, e que solicitou regularmente o *feedback* da docente. A escolha recaiu neste grupo, porque, ao contrário do que aconteceu com outros grupos, foi possível observar e documentar a evolução processual do trabalho ao longo de todo o percurso – desde a escolha do tema até à submissão do trabalho. A investigação adquire, por isso, contornos de “estudo de caso”, não tendo quaisquer pretensões de exaustividade – nem mesmo relativamente ao trabalho desenvolvido pelos outros grupos de alunos.

Como se organizaram?

O trabalho foi realizado em conjunto através de reuniões na plataforma Zoom. Optámos por não distribuir tarefas e realizar todo o trabalho em equipa.

Qual foi a ordem das tarefas?

Começámos por analisar o documento das Aprendizagens Essenciais do Ministério da Educação, de forma a escolher o tema que iríamos trabalhar: "Família de Palavras" do 3.º ano do ensino básico. Prosseguiu-se para a realização do cartaz, onde utilizámos vários materiais de apoio, como vídeos diretamente destinados a alunos do 3.º ano, como por exemplo um dos vídeos do "Estudo em Casa" da RTP. Por fim, procedemos à realização do enquadramento teórico. Para isso, utilizámos três gramáticas de referência (referenciadas na bibliografia).

Que dificuldades sentiram?

Inicialmente, sentimos algumas dificuldades na escolha do tema. A nossa primeira ideia era realizar o trabalho sobre "Sinonímia e Antonímia", contudo não tínhamos a certeza se se tratava de um conteúdo de morfologia ou de lexicologia. Com isto, a professora [...] esclareceu-nos a dúvida, sendo que este conteúdo se enquadra na lexicologia. Após termos escolhido "Família de Palavras", outra das dificuldades foi adaptar a quantidade de texto/informação a ser colocada no cartaz, de modo a que este seja o mais atrativo possível ao ano de escolaridade pretendido. No enquadramento teórico, sentimos algumas dificuldades na procura das gramáticas e na seleção da informação. A maioria da informação encontrava-se escrita em português do Brasil e, por isso, tivemos ainda de adaptar a linguagem para o nosso trabalho.

Sentem que aprenderam alguma coisa? Se sim, o quê?

À medida que fomos realizando o trabalho, conseguimos perceber que para estas faixas etárias e para estes anos de escolaridade muitas vezes o mais simples é o mais eficaz. Com isto, queremos dizer que num futuro contexto profissional/prática pedagógica temos que ter atenção às didáticas e à forma como lecionamos os conteúdos. Aprendemos que, através de exemplos práticos, os alunos percebem melhor a matéria do que propriamente com conceitos e definições teóricas.

Gostam do resultado? Porquê?

Como grupo, podemos afirmar que gostámos bastante do cartaz, especialmente ao nível estético. Consideramos que ficou bastante atrativo e que o facto de o mesmo se assemelhar a um quadro de giz remete para as memórias da nossa infância, sendo que na altura não era usual utilizar quadros brancos ou interativos.

Este resultado final só foi possível graças à atenção da professora X, que sempre nos esclareceu as dúvidas e incentivou a melhorar.

Anexo 3: Enquadramento teórico (versão inicial)

Família de Palavras

Família de palavras é um conteúdo de morfologia e lexicologia abordado no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, mais concretamente nos 3.º, 4.º e 5.º anos, sendo que neste último o conteúdo é abordado de uma forma mais aprofundada.

O nosso trabalho aplica-se aos anos de escolaridade do 3.º e 4.º ano.

Uma família de palavras é formada por palavras que partilham um mesmo radical. Este conjunto de palavras também pode ser designado por palavras cognatas, ou seja, palavras que nasceram da mesma raiz ou que têm a mesma origem etimológica.

E o que é um radical?

Um radical é um elemento comum às palavras da mesma família e indica o sentido básico da palavra.

Vejam os exemplos de palavras da família de *chuva*:

- *chuviscar*
- *chuvisco*
- *chuvinha*
- *chover*
- *chuvada*
- *chuveiro*
- *chuvoso*
- *chuvoso*

Todas estas palavras estão inseridas no mesmo contexto, ou seja, contêm um radical com o mesmo significado. Neste caso, o radical é *chuv-*.

Vejam agora o que acontece na família de palavras de *amor* e na palavra *amora*. As palavras *amor* e *amorous* pertencem à mesma família de palavras e contêm o mesmo radical, *amor-*. Já a palavra *amora*, contém o mesmo radical, mas não pertence à família de palavras de *amor*. Seria portanto um intruso nesta família de palavras. E porquê? Apesar de terem o mesmo radical, *amor* e *amora* estão inseridas em contextos completamente diferentes, ou seja, têm significados muito distintos. Explicando de uma forma mais simples a palavra "amora" retrata um assunto que em nada se relaciona com "amor".

Por isso, quando se fala em família de palavras deve-se ter atenção ao radical das palavras, mas também ao significado da palavra e ao contexto onde está inserido.

- <https://rezer-e-aprender.webnode.pt/2020/03/05/familia-de-palavras/>
- https://www.studie.com/analiza-118082333/analiza_chamada-Professora-Zita
- <https://pedagogiaemquestoes.blogspot.pt/familia-de-palavras-8431/> (família de palavras de chuva)
- *sebenta*

Anexo 4: Enquadramento teórico (versão final)

Família de palavras

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), *família de palavras* é um conteúdo gramatical integrado nas áreas de morfologia e lexicologia, abordado nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, mais concretamente nos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade, sendo que, neste último ano, o conteúdo é lecionado de uma forma mais aprofundada.

O nosso trabalho aplica-se ao 3.º ano de escolaridade. Os principais pontos destacados nas Aprendizagens Essenciais são o conhecimento da família de palavras como modo de organização do léxico, sendo que os alunos devem ser capazes de manipular palavras e os constituintes destas, de modo a organizar e construir família de palavras, descobrindo, assim, regularidades na formação de palavras (DGE, 2018).

Segundo Cunha e Cintra (2016, p. 96), família de palavras é o conjunto de palavras que se forma a partir de um radical comum. Para estes autores (2016, p. 92), o radical é uma base comum a um conjunto de palavras, espelhando uma determinada significação. Lima (2011, p. 242) considera que o radical funciona como o principal segmento lexical de uma palavra, opondo-se a outros morfemas, flexionais e derivacionais. Para este autor, por vezes, o radical coincide com a raiz, sendo a raiz o morfema de origem que contém o núcleo comum a um conjunto de palavras pertencentes a uma mesma língua (Lima, 2011, p. 242). No fundo, raiz está associada à origem etimológica de uma palavra.

As palavras classificam-se como simples ou complexas. Mateus et al. (2003, p. 920) defendem que as palavras simples têm apenas um radical (por exemplo, as palavras *livro*, *leve* e *conto*, que detêm, respetivamente, os radicais [livr-], [lev-] e [cont-]). Os mesmos acrescentam que, por outro lado, as palavras complexas estabelecem relação entre dois ou mais constituintes morfológicos, sendo um deles obrigatoriamente um radical simples (por exemplo, [livrinh-], com o radical simples [livr-] e o afixo [inh-], e [deslig-], com o afixo [des-] e o radical simples [lig-]). Sendo assim, as famílias de palavras integram palavras simples e palavras complexas, que são formadas a partir da junção de sufixos e prefixos aos radicais (derivação) ou da junção de radicais ou palavras (composição morfológica e composição morfossintática).

Como possível abordagem didática, este conteúdo pode ser lecionado a partir de uma "caça ao intruso". Vejam os exemplos da família de palavras de *chuva*: *chuviscar*, *chuvisco*, *chuvinha*, *chover*, *chuvada*, *chuveiro*, *chuvoso*, *chuvão* e *guarda-chuva*. Todas estas palavras, sendo simples ou complexas, contêm uma base comum, transmitindo o mesmo significado. Assim, o radical da família de palavras de *chuva* é [chuv-]. Por outro lado, a palavra *amora* parece pertencer à família de palavras de *amor* e *amorous*, o que na verdade não acontece. As palavras *amor* e *amorous* pertencem à mesma família de palavras e contêm o mesmo radical, [amor-]. Já a palavra *amora* parece ter o mesmo radical, mas não pertence à família de palavras de *amor*. Seria, portanto, um intruso numa provável família de palavras. Isto sucede-se, pois, apesar de parecerem ter o mesmo radical, *amor*, com origem etimológica *amōre-*, e *amora*, com origem etimológica *mōra-*, têm significados muito distintos. Explicando de uma forma mais simples, a palavra "amora" designa um fruto e a palavra "amor", um sentimento.

Por isso, quando se fala em família de palavras, deve-se ter atenção ao radical das palavras, mas também ao significado destas.

Anexo 5: Respostas a questionário

Analisando as versões inicial (*Cartaz didático 1*) e final (*Cartaz didático 2*) do *cartaz didático*, é possível chegar a algumas conclusões concernentes ao processo de transposição didática. Relativamente à versão inicial, a versão final do *cartaz didático* evidencia melhorias bastante significativas, a vários níveis:

- **Seleção de informação:** privilegia-se a informação essencial (considerada relevante para a compreensão do conteúdo), eliminando-se informação secundária e/ou redundante.
- **Forma de apresentação e de hierarquização da informação:** a informação é exposta de forma esquemática, tendencialmente "radicular" (por blocos textuais, organizados visualmente em caixas e colunas, que contribuem para a hierarquização explícita de informação) – em contraste com uma apresentação de tipo tendencialmente "linear" (como acontece na versão inicial); a apresentação e hierarquização de informação são reforçadas pela existência de mecanismos semiográficos variados (diferentes cores e tamanhos de letras, setas, chavetas, ilustrações).
- **Forma de comunicação/interação com o público-alvo:** a interação faz-se de forma dinâmica e interativa, valorizando-se a exemplificação (em detrimento da definição e da explicação de exemplos – cf. Anexo 1) e a exercitação de conteúdos; para além disso, recorre-se à articulação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (a proposta de resolução do exercício no modo oral é feita por meio de QRCode);
- **Rigor científico:** o cartaz é marcado pela precisão conceptual e pelo rigor científico (o que resulta da supressão de informação eventualmente polémica/não consensual – cf. Anexo 1).
- **Linguagem:** a linguagem é adequada ao público-alvo, prevalecendo o registo formal (são eliminadas marcas de informalidade); verifica-se ainda a opção por grupos nominais (em detrimento das frases completas, predominantes na versão inicial).

Daqui se conclui que as estudantes conseguiram didatizar a teoria de forma eficaz, em função do público-alvo selecionado. De facto, na versão final, a informação surge apresentada de forma

simultaneamente “depurada” e “simplificada”, ao nível do conteúdo e da forma/expressão linguística.

Enquadramento teórico (cf. Anexos 3 e 4)

A análise das versões inicial (Anexo 3) e final (Anexo 4) do enquadramento teórico permite tecer as seguintes conclusões:

•**Grau de conceptualização teórica:** comparativamente à versão inicial, a versão final é marcada por um maior grau de conceptualização teórica, sobretudo no segundo e no terceiro parágrafos, em que é sustentada em fontes teóricas reconhecidas na área de referência em que o trabalho se inscreve (na versão inicial não há explicitação de fontes teóricas; no final do documento, as referências bibliográficas listadas não são académicas).

•**Progressão temática do texto:** o texto surge estruturado em parágrafos, com progressão temática e continuidade semântica evidentes. Com efeito, no 1.º parágrafo procede-se ao enquadramento do conteúdo programático selecionado (família de palavras), de acordo com as Aprendizagens Essenciais; de seguida, no 2.º, 3.º e 4.º parágrafos, expõe-se teoricamente o conteúdo apresentado, num movimento que parte de um documento curricular de referência (neste caso, o Dicionário Terminológico) para perspetivas teóricas compatíveis com o documento em causa; no 4.º parágrafo, dedicado à “abordagem didática”, justificam-se as opções didáticas privilegiadas no cartaz; por fim, o último parágrafo tem uma intencionalidade conclusiva, já que nele se pretende “fechar” o texto e concluir a reflexão.

•**Escrita académica:** a escrita académica é visível não apenas no grau de conceptualização teórica e na progressão temática do texto acabadas de referir, mas também no cumprimento das normas de citação e de referenciação bibliográfica (segue-se a 7.ª edição das normas da American Psychological Association) e na expressão linguística: o texto não contém incorreções gramaticais; opta-se por frases tendencialmente longas, ligadas por nexos variados de subordinação; para apresentar radicais, são cumpridas convenções da área da morfologia; o registo é formal (não há marcas de registo coloquial/informal).

Como se pode constatar, em relação à versão inicial, a versão final revela uma nítida evolução ao nível da conceptualização teórica, da capacidade de exposição-argumentação (cf. progressão temática do texto) e da escrita académica em geral.

Respostas ao questionário (cf. Anexo 5)

Terminado o *percurso didático*, foi solicitado ao grupo de alunas a resposta escrita, em grupo, a seis questões:

- 1) *Como se organizaram ao longo do trabalho?*
- 2) *Por que ordem executaram as tarefas propostas?*
- 3) *Que dificuldades sentiram?*
- 4) *Sentem que aprenderam alguma coisa? Se sim, o quê?*
- 5) *Gostam do vosso resultado? Porquê?*

Pretendeu-se, com esta seleção de questões, avaliar a eficácia do *percurso didático*, tendo em conta quer a forma como o mesmo foi experienciado/percecionado pelos estudantes, quer o grau de satisfação relativamente ao processo e ao produto final.

As respostas ao questionário encontram-se integralmente disponíveis no Anexo 5. Ainda que outras ilações possam ser feitas a partir da análise do documento, opta-se por salientar as conclusões que se

relacionam com a *sequencialidade do percurso didático*, as *concepções dos estudantes sobre a teoria e prática* e a *dificuldade em “lidar” com a teoria*.

• **Sequencialidade do percurso didático:** embora a sequencialidade das tarefas propostas na instrução inicial privilegiasse um movimento que parte da teoria para a prática (consulta das *Aprendizagens Essenciais* > seleção do conteúdo a didatizar > enquadramento teórico > cartaz didático), o grupo de estudantes inverteu a ordem de produção das duas últimas tarefas (consulta das *Aprendizagens Essenciais* > seleção do conteúdo a didatizar > criação do cartaz didático > produção do enquadramento teórico). Esta inversão da ordem terá tido consequências ao nível da *produção do cartaz didático* e do próprio *enquadramento teórico* (versão inicial). A concepção do *cartaz* parece ter sido sustentada por materiais didáticos já existentes e não pela informação disponível em obras teóricas de referência; por seu turno, a versão inicial do enquadramento teórico terá assentado na informação apresentada no *cartaz* (e nos materiais didáticos que lhe deram origem – cf. Anexo 3, webgrafia).

• **Concepções dos estudantes sobre teoria e prática:** a inversão da ordem das tarefas sugere algumas concepções dos estudantes relativamente à relação entre teoria e prática: por um lado, a teoria não é considerada uma ferramenta útil para se operacionalizar a prática; por outro lado, a prática não tem de ter origem num saber especializado, podendo, pelo contrário, ser adquirida de forma informal (cf. webgrafia incluída na versão inicial do enquadramento teórico). Ainda assim, os estudantes têm consciência que, para ser “compreendida” pelo público-alvo, a teoria tem de ser alvo de um processo de “transposição” – por exemplo, a teoria não deve ser abordada a partir de definições (“*À medida que fomos realizando o trabalho, conseguimos perceber que para estas faixas etárias e para estes anos de escolaridade muitas vezes o mais simples é o mais eficaz. [...] Aprendemos que, através de exemplos práticos, os alunos percebem melhor a matéria do que propriamente com conceitos e definições teóricas.*”).

• **Dificuldade em “lidar” com a teoria:** a dificuldade em “lidar” com a teoria por parte do grupo de estudantes refletiu-se na seleção do tema (“*A nossa primeira ideia era realizar o trabalho sobre “Sinonímia e Antonímia”, contudo não tínhamos a certeza se se tratava de um conteúdo de morfologia ou de lexicologia.*”) e na capacidade de seleção de informação em obras impressas, de referência (“*No enquadramento teórico, sentimos algumas dificuldades na procura das gramáticas e na seleção da informação.*”).

Os resultados apresentados comprovam a eficácia do *percurso didático* realizado, não só ao nível cognitivo (conceptualização teórica e transposição didática), mas também sócio-afetivo (como o demonstram as respostas das estudantes ao questionário).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apontados, é legítimo concluir que o *percurso didático* – sobretudo quando assenta na articulação entre trabalho colaborativo, por parte dos alunos, e o feedback, por parte do docente – também pode ter utilidade pedagógica no ensino superior. De facto, no caso do estudo apresentado, quer a construção colaborativa e processual do conhecimento, entre pares, quer os momentos de *feedback* contribuíram para a valorização da interação teoria-prática (e para a consciencialização de que o conhecimento da teoria é indissociável de uma transposição didática bem sucedida); para além disso, o percurso, concorreu para o desenvolvimento de capacidades como a exposição e discussão de pontos de vista teoricamente fundamentados, o aperfeiçoamento do “fio condutor” da exposição-argumentação e a depuração da escrita académica.

É necessário, no entanto, continuar a investir em metodologias ou estratégias didáticas que contribuam para a “desmistificação” das concepções dos estudantes sobre a importância da *teoria* e o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e seleção de informação em fontes académicas. Isso poderá passar pelo investimento em percursos didáticos que visem a apropriação de estratégias de leitura e análise de textos teóricos, por parte dos estudantes, bem como a valorização desses mesmos textos enquanto “ferramenta” de trabalho académico e profissional. É essencial, também, criar

percursos que promovam o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de capacidades de pesquisa/ seleção de informação de informação em textos académicos (livros, capítulos de livros, artigos de revistas, dissertações/teses...), em locais de referência (sejam eles repositórios institucionais ou bibliotecas físicas).

A “valorização” da teoria no âmbito da formação inicial será mais proveitosa se não ficar compartimentada em cada unidade curricular, isoladamente, e se, pelo contrário, ocorrer numa perspetiva interdisciplinar – já que todas as unidades curriculares valoram o trabalho de compreensão e a produção textual, numa perspetiva académica e/ou profissionalizante. Isto implicará, naturalmente, a cooperação entre docentes e a conjugação de sinergias entre áreas disciplinares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Aguiar e Silva, V. (1998/1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13/14, 22-31.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné (nouvelle édition revue et augmentée)*. La Pensée Sauvage.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro trad.). In B. Schneuwly, J. Dolz. e colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In J. Santos et al. (Orgs.), *Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 115-132). Grácio Editor.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 2(41).
<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81437>
- Jorge, N., Piedade, M. B., & Gonçalves, M. (no prelo). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In L. Graça et al. (Eds.), *Didática das Línguas: Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz*. Pontes.
- Martins, S. (2019). *Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa)*. Repositório da Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/96118>
- Palma, T. (2022). *A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa)*.
- 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 (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.

A compreensão de “textos informativos” no 2.º CEB – relato e avaliação de percurso didático

The comprehension of “informative texts” in the 2nd CEB – report and assessment of the didactic path

Luís Reis

ESECS – Politécnico de Leiria

Noémia Jorge

ESECS – Politécnico de Leiria, CLUNL¹

RESUMO

O presente artigo pretende dar a conhecer uma proposta pedagógica orientada para a compreensão de “textos informativos” e implementada na disciplina de Português, numa turma de 5.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2022/2023. Enquadrada por um procedimento didático específico – o percurso didático (Jorge, 2019) –, a intervenção centrou-se no contacto com “textos informativos” pertencentes a vários géneros textuais e incidiu nas intenções comunicativas e na dimensão temático-estrutural dos textos. O trabalho investigativo foi antecedido e seguido pela recolha das conceções dos sobre a noção de “texto informativo” (respostas escritas à pergunta “O que sei sobre o texto informativo?”). Em termos de resultados, nas respostas finais, os alunos evidenciaram evolução relativamente às conceções iniciais (sobretudo ao nível da estrutura e das intencionalidades comunicativas), o que comprova a eficácia do percurso didático implementado.

Palavras-chave: *texto informativo, percurso didático, leitura/compreensão.*

ABSTRACT

This article aims to make known a pedagogical proposal oriented to the understanding of “informative texts” and implemented in the discipline of Portuguese, in a 5th grade class, during the school year of 2022/2023. Framed by a specific didactic procedure – the didactic path – the intervention focused on contact with “informative texts” belonging to various genres and focused on the communicative intentions and the thematic-structural dimension of the texts. The investigative work was preceded and followed by the collection of the conceptions on the notion of “information text” (written answers to the question “What do I know about the informative text?”). Within the final answers, the students showed evolution in relation to the initial conceptions (especially at the level of structure and communicative intentions), which proves the effectiveness of the didactic path implemented.

Keywords: *information text, didactic path, reading/understanding.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a uma investigação realizada no âmbito de duas unidades curriculares do 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 do Politécnico de Leiria: Didática do Português I e de Prática Pedagógica I. A investigação foi desenvolvida com uma turma do 5.º ano de escolaridade, numa escola do distrito de Leiria, na disciplina de Português, em 2022/2023, e centrou-se na compreensão de “textos informativos”.

Conforme as *Aprendizagens Essenciais de Português*, é importante que os alunos, no 5.º ano de

¹ Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

escolaridade, contactem com diferentes géneros de texto (de natureza “informativa” e não só), refletindo sobre a sua finalidade e estruturação:

Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas. [...]

Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): verbete de enciclopédia, entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes). (ME-DGE, 2018, pp. 7-8).

A escolha do tema da investigação resultou de observações realizadas no âmbito da Prática Pedagógica e tendo em conta que, com o acesso às novas tecnologias, os alunos têm, cada vez mais, acesso a grande variedade de “textos informativos”, sendo que, para os interpretar, precisam de perceber a sua estrutura e a sua intencionalidade. Desta forma, foi concebido um *percurso didático* (Jorge, 2019) orientado para o desenvolvimento de capacidades de compreensão de textos com finalidade informativa, pertencentes a géneros textuais diversos (documentário, página de site institucional, notícia). Adotando um paradigma predominantemente qualitativo (mas não descurando dados quantitativos considerados relevantes), este estudo procurou analisar as conceções dos alunos sobre “textos informativos”, antes e depois de submetidos à intervenção didática.

Dando conta da investigação desenvolvida, o artigo que agora se apresenta é iniciado pela explicitação das linhas teóricas e metodológicas que sustentam a investigação, prossegue com o relato da experiência de ensino-aprendizagem realizada e com a apresentação e discussão de resultados e culmina com uma breve reflexão sobre a eficácia do *percurso didático* enquanto dispositivo de ensino.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Leitura, sociedade de informação e “textos informativos”*

Atualmente, numa época maioritariamente digital, o acesso à informação tende a ser facilitado pela utilização de tecnologias como computadores, *tablets*, *smartphones*, que dão acesso a vários textos orais e escritos. É comum, no dia-a-dia, escrever *e-mails*, assistir a reportagens na televisão, ouvir rádio, ver anúncios publicitários, entre outros (Coutinho, 2019). A comunicação humana faz-se, assim, através de textos: “interagirmos através de textos, produzidos oralmente ou por escrito: [...] de facto, o nosso dia-a-dia é preenchido por textos orais e escritos muito variados” (Coutinho, 2019, p. 6). A proximidade com textos pertencentes a géneros diversos e com objetivos diversificados contribuirá para a formação global dos alunos e para o desempenho de futuras funções profissionais:

Faz parte da formação global da pessoa o domínio de diferentes géneros relevantes em termos sociais, profissionais e culturais. No termo do seu percurso escolar, qualquer jovem deverá ter adquirido fluência oral e escrita que lhe permita desempenhar bem as futuras funções profissionais” (Coutinho, 2019, p. 9).

Assim, em contexto escolar, é importante sensibilizar os alunos para a importância do contacto com textos de natureza variada (literários, jornalísticos, da interação quotidiana, entre outros) – por via da leitura, da escrita, e da expressão oral –, uma vez que é através desse contacto que temos acesso à informação sobre aquilo que nos rodeia, bem como ao conhecimento que permite não apenas a evolução na aprendizagem, como também a formação global (individual e social). Solé (1998) reforça a importância da leitura, referindo as finalidades pelas quais se lê:

[E]l abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado) informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); confirmar o refutar un conocimiento previo, aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar el trabajo, etc. (Solé, 1998, p. 17).

Desta forma, podemos perceber que a leitura é importante ao longo da vida, em função dos interesses e das necessidades de cada leitor. De facto, é face a determinados interesses e/ou necessidades que o leitor, condicionado pelas suas experiências de leitura anteriores e pela sua competência textual (Coutinho, 2003), seleciona a natureza do texto que lhe dará resposta aquilo que é pretendido – por

exemplo, em função de géneros textuais (por exemplo, quando procura verbetes de enciclopédia, notícias, documentários sobre um tema específico) ou de suportes concretos (como é o caso das revistas temáticas e das enciclopédias).

Assim, considera-se importante que, ao longo da escolaridade, os alunos contactem com diferentes géneros e tipos de texto², para que os possam conhecer, apropriando-se das suas características, finalidades e marcas linguísticas. Desta forma, estarão preparados para enfrentar os desafios futuros, propostos por uma sociedade cada vez mais exigente, que exige cidadãos críticos e reflexivos capazes de pensar e refletir acerca da realidade que os rodeia (Solé, 1998).

2. Ensino de estratégias de compreensão de “textos informativos”

Ainda que o adjetivo “informativo” possa ser considerado vago para nomear textos de determinada natureza (na medida em que a “informatividade” é uma propriedade de qualquer texto – cf. Beaugrande, 1980), privilegia-se este termo, seguindo a perspetiva de Sim-Sim (2007), que concebe como “textos informativos” os “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual [...] sobre um determinado assunto” (p. 24). Não se encara o “texto informativo” como um género de texto, mas como uma finalidade associada a diversos géneros de texto (entre os quais se encontram, por exemplo, o documentário ou a notícia).

Em contexto de aprendizagem, em especial na disciplina de Português, ao analisar “textos informativos” com os alunos, é importante que os mesmos percebam as suas especificidades (intenções comunicativas; estrutura). Giasson (1993) defende que não se trata, no entanto, de textos de fácil compreensão; para a autora os alunos “têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos” (p. 163), pois têm menor contacto com textos desta natureza, nomeadamente com a estrutura que é utilizada e com a qual o leitor se pode identificar ou não.

Meyer (1985), citada por Giasson (1993), apresenta uma classificação dos “textos informativos” em cinco categorias: descrição, enumeração (ou coleção), comparação, causa-efeito e problema-solução (pergunta-resposta). Como se poderá verificar no Quadro 1, cada uma destas categorias apresenta características específicas:

Categoria	Definição	Exemplo
Descrição	Os textos apresentam informações que procuram descrever as características de um referente.	Texto que inclui a descrição das características de um animal
Enumeração (ou coleção)	Os textos apresentam uma sequência temporal de um conjunto de elementos relacionados entre si.	Texto que apresenta as diferentes etapas da evolução de um animal
Comparação	Os textos procuram comparar diferentes elementos, a partir das diferenças e semelhanças.	Texto em que faz uma comparação de dois animais que têm, entre si, características comuns (semelhanças), mas também características diferentes (diferenças)
Causa-efeito	Os textos estabelecem uma relação causal entre diferentes elementos, apresentando uma causa e a respetiva consequência, que pode ser positiva ou negativa.	Texto que apresente as causas que levam à extinção de uma espécie
Problemasolução (pergunta-resposta)	Os textos apresentam semelhanças com os textos do tipo causa-efeito, uma vez que existe um problema, para o qual terá de ser encontrada uma solução, sendo que existe uma relação entre o problema e a sua solução.	Texto que apresenta as soluções necessárias para combater o aquecimento global

Quadro 1: Categorias dos textos informativos, com base em Meyer (1985)

2 Sobre os conceitos de género de texto e de tipo de texto, adota-se a perspetiva de Bronckart (1997) e de Adam (1992): os géneros de texto são modelos adotados pelos textos e adaptados de acordo com as circunstâncias em que são produzidos, isto é, trata-se de formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites para as diferentes situações de comunicação (Bronckart, 1997); os tipos de texto são estruturas sequenciais prototípicas, que podem entrar na composicionalidade de um texto: narrativa, descritiva, dialógica, explicativa, argumentativa (Adam, 1992).

Para que os alunos compreendam “textos informativos”, poderá ser pertinente implementar atividades centradas não apenas na identificação do tema do texto (e o desenvolvimento do mesmo) ou na seleção de informações relevantes (Sim-Sim, 2007), mas também na identificação de estruturas assentes nas categorias acabadas de referir (tendo o cuidado de não recorrer a metalinguagem desnecessária). Poderá ser útil, também, levar os alunos a “descobrir” que um texto pode não se integrar numa só categoria e ser constituído por segmentos textuais de várias categorias, resultando numa estrutura mais complexa (Giasson, 1993).

Como se verá na secção dedicada à metodologia, o *percurso didático* é um dispositivo que permite conciliar estes dois focos de abordagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades de compreensão de “textos informativos”.

METODOLOGIA

Como já foi referido, recorreu-se, na presente investigação, ao *percurso didático* como dispositivo de ensino-aprendizagem. De acordo com Jorge (2019), este é um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (p. 61).

Como se pode perceber pela definição apresentada, o percurso didático pode ter vários focos: o trabalho didático pode basear-se no contacto com um só texto, com textos pertencentes ao mesmo género (ou tipo); com textos de géneros diferentes com características semelhantes. No caso da investigação que agora se apresenta, privilegia-se um agrupamento de textos com uma intencionalidade comunicativa comum: expor/transmitir informações sobre determinado assunto, isto é, informar. A abordagem didática assenta ainda na aprendizagem pela descoberta, procurando levar os alunos a realizar as suas próprias conclusões e a construir o conhecimento (e não a recebê-lo passivamente).

O *percurso didático* foi implementado durante duas semanas (quatro aulas de cinquenta minutos e duas aulas de cem minutos), nas aulas de Português, numa turma do 5.º ano, composta por vinte e oito alunos de uma escola do distrito de Leiria. A conceção do percurso foi norteada por três objetivos investigativos: i) implementar um *percurso didático* destinado ao 2.º ciclo do ensino básico centrado na compreensão de textos de intencionalidade informativa; ii) criar, no âmbito do percurso, materiais didáticos adequados ao desenvolvimento das capacidades de compreensão literal e de reorganização de informação; iii) avaliar a eficácia do percurso implementado e dos materiais didáticos utilizados.

Como se pode verificar na Figura 1, o percurso investigativo foi desenvolvido em três momentos: i) recolha das ideias prévias dos alunos sobre a noção de texto informativo (através de resposta escrita, em post-it, à questão: *O que sabes sobre o texto informativo?*); ii) implementação do *percurso didático*, estruturado em tarefas sequenciais; iii) nova recolha das ideias dos alunos sobre a noção de “texto informativo” (através de resposta escrita, em *post-it*, à questão inicial).

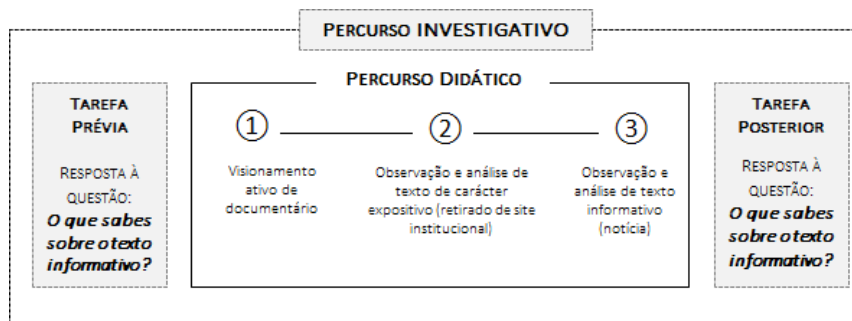


Figura 1. Percurso investigativo

Apresenta-se, no próximo ponto, o relato do *percurso didático*, bem como os materiais didáticos que apoiaram a implementação, construídos de raiz para o efeito; na secção relativa à apresentação e discussão de resultados, sintetizam-se os principais resultados da investigação, tendo como ponto de partida a análise comparativa das respostas dadas pelos alunos nos momentos i) e iii).

RELATO DO PERCURSO DIDÁTICO

A primeira tarefa do *percurso didático* incidiu no visionamento ativo de um documentário denominado *O lince-ibérico*, com a duração de 7 minutos e 40 segundos, coproduzido pela Lisboa Editora e pela Liga para a Proteção da Natureza. O visionamento foi antecedido da ativação de conhecimentos prévios e complementado com o preenchimento de uma ficha de recolha da informação retida, com itens de construção (Figura 2). Pretendeu-se, com esta tarefa, que os alunos, individualmente, apreendessem a informação essencial do documentário (ao nível da compreensão literal), e que a reorganizassem esquematicamente, numa folha de registo concebida para o efeito. Privilegiou-se uma reorganização de informação (cf. Català e colaboradores, 2001) por subtemas, semelhante à da estrutura do próprio documentário, valorizando-se as relações intratextuais de descrição que estruturam o texto.

O Lince-Ibérico

Nome: _____
Data: _____

Certamente que já ouviste falar do Lince-Ibérico.
O que sabes sobre ele? Regista as tuas ideias.

Agora presta muita atenção ao vídeo que vais visualizar!

Objetivos: Ouvir e compreender informações acerca do Lince-Ibérico;
Registar as informações obtidas a partir do vídeo;
Realizar novas descobertas acerca do Lince-Ibérico.

- Atualmente existem _____ espécies de linces.
- A nossa espécie (*Lynx pardinus*) existe em _____ e em _____.

O que está a acontecer ao Lince-Ibérico? _____

Características físicas:

- Pelo _____ e _____ com _____.
- É um _____ como os gatos domésticos.
- Macho - até _____ kg; fêmea - até _____ kg.
- Cauda _____ com ponta _____.
- Nas extremidades das orelhas tem _____ em forma de _____.
- No facinho tem _____.
- Membros _____.

Habitat:

- Paisagens _____ com áreas de _____ e _____.
- Áreas mais abertas onde se _____ e se _____.
- Precisa de um território muito _____ para viver.

Tempo de vida:

- Podem viver entre _____ a _____ anos.

Comunicação:

- Emite _____ e _____ como os _____.

Reprodução:

- Tempo de gestação - _____ meses.
- _____ a _____ crias.

Alimentação:

- Alimenta-se de _____.
- Precisa de _____ por dia.
- Complementa a alimentação com _____ e _____.

Outras informações:

- _____
- _____
- _____

Prof. Ana Rita

Figura 2. Identificação da informação essencial do documentário O lince-ibérico

A segunda tarefa do percurso centrou-se na leitura de uma página do site Liga para a Proteção da Natureza, sobre o mesmo tema (“O lince-ibérico (*Lynx pardinus*)”). A análise do texto foi precedida da ativação de conhecimentos prévios (previsões acerca do tema e do assunto do texto, a partir do título do mesmo) e, no momento de pós-leitura, valorizou-se o nível do conteúdo (seleção das informações mais relevantes, em função do preenchimento de um esquema orientado para a seleção e reorganização da informação essencial do texto lido (Figura 3), com enfoque nas relações de causa-efeito; a atividade foi concluída com o preenchimento de uma tabela de sistematização de informação relativa ao documentário e ao texto escrito (Figura 4). Pretendeu-se, com estas tarefas, que os alunos se consciencializassem que os “textos informativos” estão organizados por blocos temáticos (normalmente, parágrafos com diferentes temas) e que as relações de causa-efeito são frequentes em textos desta natureza.

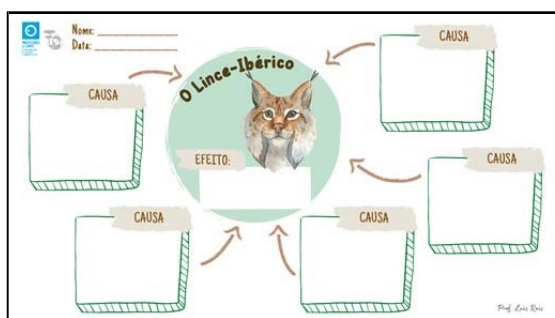


Figura 3. Reorganização de informação essencial do texto “O lince-ibérico”

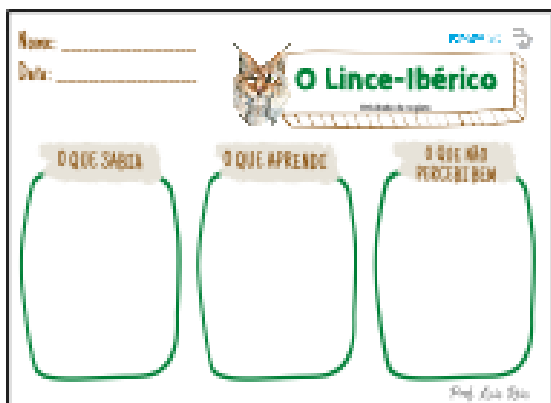


Figura 4. Sistematização de informações (esquema-síntese)

Por fim, a etapa 3 foi desenvolvida em torno de um texto de carácter informativo de âmbito jornalístico, com um novo tema. Depois de explorados os diferentes meios de divulgação de notícias, foram observadas notícias em diferentes formatos (impressas, digitais, radiofónicas, televisivas) e suportes (jornais, revistas, redes sociais na internet); por fim, procedeu-se à leitura e análise estrutural de uma notícia de um jornal, novamente por meio da esquematização de informação (Figura 5). Pretendeu-se, com esta tarefa, que os alunos identificassem a intenção comunicativa da notícia e explicitassem a sua estrutura. Não se valorizou, nesta etapa, um trabalho pedagógico assente em categorias (cf. Giasson, 1993), por se considerar mais pertinente uma abordagem centrada na estrutura da notícia (como género textual). O trabalho foi complementado com uma atividade de sistematização formal/explicita em torno do género notícia), também com base numa tarefa de registo de informação.



Figura 6. Texto “DGPC compra joias...”, com espaços para anotação. Em síntese, ao longo das três etapas, o percurso didático privilegiou o contacto com textos que, embora pertencentes a géneros distintos (documentário, página de site institucional, notícia), surgem associados a uma intenção comunicativa comum: expor/transmitir informação sobre um tema específico. Em termos pedagógico-didáticos, valorizou-se sobretudo a compreensão literal e a reorganização de informação, a partir de tarefas de esquematização, assentes na reorganização e na síntese compreensiva da informação (cf. Català e colaboradores, 2001).



Figura 7. Sistematização das características da notícia. Nesta secção, reflete-se sobre a eficácia do percurso efetuado, tendo em conta a análise de um corpus constituído pelas cinquenta e quatro respostas dos vinte e sete participantes no estudo (identificados com iniciais minúsculas por ordem alfabética, por forma a manter o anonimato) à questão “O que sabes sobre o texto informativo?”, produzidas antes e depois de implementado o

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção, reflete-se sobre a eficácia do percurso efetuado, tendo em conta a análise de um corpus constituído pelas cinquenta e quatro respostas dos vinte e sete participantes no estudo (identificados com iniciais minúsculas por ordem alfabética, por forma a manter o anonimato) à questão “O que sabes sobre o texto informativo?”, produzidas antes e depois de implementado o

percurso didático. A título meramente ilustrativo, apresentam-se abaixo as respostas do Aluno B.

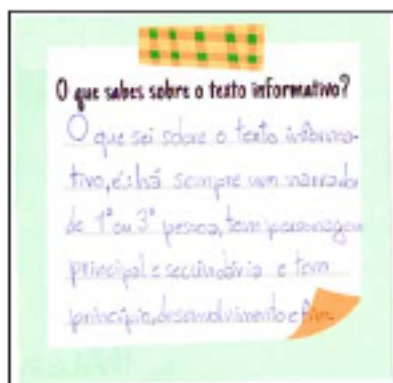


Figura 8: Resposta
prévia do aluno B

As 54 respostas dos alunos correspondem, grosso modo, a definições de texto informativo (ilustradas ou não com exemplos) e podem ser agrupadas em função de dois critérios: i) *definições que recorrem à metalinguagem característica do texto narrativo*; ii) *definições centradas na(s) intencionalidade(s) comunicativa(s)*.

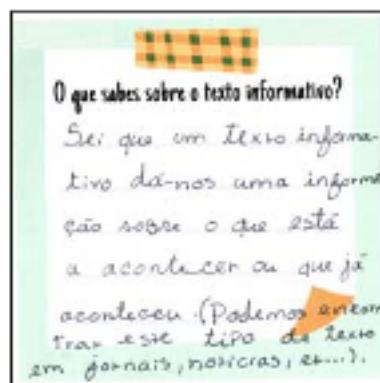


Figura 9: Resposta
final do aluno B

i) *Definições com recurso à metalinguagem característica do texto narrativo*

Nas respostas dadas antes de implementado o percurso didático, seis alunos definem o “texto informativo” fazendo referência a categorias da narrativa – personagem (seis alunos), narrador (quatro alunos), tempo, espaço, ação (um aluno), e a um dos modos de expressão presentes no texto narrativo – diálogo (um aluno). Nas respostas dadas após a intervenção didática, os resultados sofrem alterações, havendo apenas três alunos que definem os “textos informativos” como textos em que estão presentes personagens e narrador (de 1.^a ou 3.^a pessoa).

Estes dados demonstram que nem todos os alunos apreenderam o carácter não ficcional dos “textos informativos” (por oposição ao carácter ficcional dos textos narrativos). Permitem também confirmar que os textos ficcionais (narrativos) são, de facto, os que mais peso têm no currículo de Português do 1.^o e do 2.^o ciclos do ensino básico – em contraste com os textos não ficcionais (Gamboa, 2013; Leitão & Jorge, 2023), tradicionalmente classificados como “não literários”. Por fim, permitem ainda inferir que a abordagem do texto literário, em sala de aula, tende a implicar o recurso a metalinguagem específica (relativa, por exemplo, às categorias da narrativa) e que o mesmo não acontece na abordagem de textos de outra natureza – e que os alunos sentem necessidade de metalinguagem para se exprimir e construir conhecimento.

De acordo com os dados obtidos, não é possível, no entanto, fazer generalizações a respeito da metalinguagem utilizada: de facto, na resposta inicial, um aluno caracterizou o “texto informativo” estabelecendo comparações contrastivas com o “texto narrativo” (referindo que o “texto informativo” não termina com uma moral); também na resposta inicial, outro aluno referiu que, no texto informativo, há um narrador de “3.^a pessoa” – o que sugere a consciência de que, em textos desta natureza, a voz enunciativa tende a apagar-se, ao contrário do que acontece em textos narrativos, em que o narrador pode narrar na 1.^a ou na 3.^a pessoa. Houve ainda alunos que, nas suas definições (iniciais e/ou finais), focaram características de carácter geral, associáveis a qualquer texto, de ordem temática (“o texto informativo [...] tem de ter tema e assunto”; “olhando para o título conseguimos saber mais ou menos o que fala o texto”) e estrutural (“[o texto informativo] tem princípio, desenvolvimento e fim”). Parte dos alunos revela, portanto, consciência implícita das diferenças entre “texto narrativo” e “texto informativo”, embora não use terminologia adequada para o demonstrar o seu conhecimento.

Acrescente-se, ainda que, no *percurso didático* implementado (por questões de ordem didática), não se recorreu a metalinguagem para nomear a voz enunciativa que se faz ouvir nos textos de intencionalidade informativa. Isso poderá ter tido repercussões nos casos dos três alunos que, nas respostas finais, continuaram a usar metalinguagem literária para definir o “texto informativo” (voz que se faz ouvir no texto = narrador; entidades humanas a que se faz referência = personagens). Por outro lado, o facto de a estrutura da notícia ter sido objeto de ensino formal e explícito (ao contrário do que aconteceu com os outros dois textos) poderá ter levado um aluno a, na resposta final, a

concluir que a estrutura da notícia está presente noutros textos de natureza informativa: “[o texto informativo [...] tem título, lead, data e corpo da notícia”.

ii) Definições centradas na(s) intencionalidade(s) comunicativa(s)

Nas respostas dadas antes de implementado o percurso didático, dezassete alunos definem o “texto informativo” com base na intencionalidade comunicativa: informar/transmitir informações. Para além disso, sete alunos complementam as suas respostas com exemplos ou outro tipo de especificações de natureza variada: referem géneros textuais (notícia, aviso, recado), suportes (livro, jornal, internet), modos de receção textual (escrita/leitura – cf. “[o texto informativo] informa a pessoa que está a ler”), temas (água). Ainda nas respostas iniciais, houve dois alunos que fizeram referência ao facto de no “texto informativo” se informar sobre acontecimentos passados ou presentes e dois alunos que identificaram não uma, mas duas intencionalidades comunicativas: *informar e descrever ou informar e relatar acontecimentos da história*. Nas respostas dadas após a intervenção didática, os resultados são ligeiramente diferentes: quinze alunos aludiram ao objetivo “informativo”, cinco alunos fizeram referência aos acontecimentos passados e presentes; três alunos identificaram como intenções comunicativas o *informar*, o *descrever* e o *explicar*. A ilustração da resposta com exemplos ocorreu em nove respostas e integrou novos suportes (rádio, revista) e títulos de publicações (*Diário de Notícias*).

A evolução ao nível das conceções terá sido condicionada pelo *percurso didático* implementado, já que nele se promoveu o contacto com géneros de textos com uma intencionalidade comunicativa comum (transmitir informações), mas com modos de enunciação distintos (por exemplo, na notícia relata-se um facto passado; no documentário sobre o lince-ibérico, expõe-se informação sobre um facto atual/ presente).

Relativamente à metalinguagem, merece destaque um facto que caracterizamos como “curioso”: as tarefas associadas a cada etapa visaram a identificação essencial dos textos e a reorganização da mesma, mas não implicaram o uso explícito o uso de metalinguagem (com exceção da abordagem da notícia, como já foi referido); ainda assim, nas respostas finais, alguns alunos evidenciaram a consciência de que, no texto informativo, é possível não apenas “informar/transmitir informações”, mas também “descrever” e “explicar”. A diferenciação entre “informar”, “explicar” e “descrever” indicia a capacidade de reflexão metalinguística (e, mais uma vez, a necessidade de recorrer a metalinguagem para construir conhecimento), por parte dos alunos, sugerindo, ainda, conhecimentos emergentes relativamente às categorias associáveis aos “textos informativos” (cf. Giasson, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a implementação da proposta pedagógica se revelou eficaz, na medida em os alunos desenvolveram a sua competência textual, nomeadamente ao nível da identificação de diferentes intencionalidades comunicativas e das estruturas dos textos, como recomendado nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-ME, 2018) já citadas. No entanto, o *percurso didático* poderia ter sido otimizado, se tivessem sido previstas tarefas como as seguintes:

- i) tarefas centradas noutros géneros de texto com finalidade predominantemente informativa (por exemplo, o verbete de enciclopédia) – para que o contacto com géneros textuais de finalidade informativa fosse mais abrangente;
- ii) tarefas focadas noutras categorias dos “textos informativos” – *enumeração/coleção, comparação, problema-solução/pergunta-resposta* (cf. Giasson, 1993) –, para que os alunos descobrissem mais possibilidades de estruturação textual de textos com finalidade informativa;
- iii) tarefas assentes numa maior articulação entre texto e gramática (atividade metalinguística explícita): por um lado, poderiam ter sido desenvolvidas atividades que levassem os alunos a identificar características linguísticas dos “textos informativos” – como a ausência de adjetivos, o domínio de tempos verbais como o pretérito perfeito (para relatar factos ocorridos no passado) ou o presente (para fazer referência a acontecimentos presentes ou a factos genéricos), o uso da 3.^a pessoa do singular (como forma de apagar a “voz” de quem fala/escreve e de, assim, sugerir objetividade e imparcialidade...); por outro lado, poderiam ainda ter sido planificadas atividades que permitissem, numa lógica de “(re)utilização” (Jorge, Gonçalves & Coutinho, 2022), manipular estruturas frásicas – por exemplo, acrescentar

adjetivos qualificativos; substituir a 3.^a pessoa pela 1.^a pessoa; substituir o presente com valor genérico pelo pretérito perfeito – e refletir sobre os efeitos dessa manipulação.

O *percurso didático* encontra-se, atualmente, em fase de testagem e consolidação, na disciplina de Português (ensino básico e secundário), enquanto dispositivo didático orientado para o desenvolvimento das capacidades de compreensão textual, produção textual e reflexão metalinguística, por parte dos alunos. Quer em trabalhos já publicados (nomeadamente, Jorge, 2018; Martins, 2019; Palma, 2022; Jorge, Marques & Bastos, 2022; Ferreira & Jorge, 2023; Jorge, Piedade & Gonçalves, no prelo), quer no estudo acabado de apresentar, tem sido evidenciada a utilidade deste dispositivo, nos vários níveis de ensino.

A exploração das potencialidades didáticas deste dispositivo não se encontra ainda cabalmente explorada. De facto, esta poderá passar pela criação de *percursos* destinados a públicos específicos – nomeadamente a alunos nos primeiros anos de escolaridade (quando a leitura e a escrita ainda não se encontram automatizadas e é necessário privilegiar abordagens predominantemente orais), a alunos para quem o Português é língua de instrução/escolarização mas não língua materna (valorizando as línguas de origem e conhecimento e o empenho dos alunos multilingues – Howard, 2022), e a alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Essa poderá ser uma via futura de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Nathan.
- Beaugrande, R. (1980). Text, discours and process: A multidisciplinary science of texts. Longman.
- Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé.
- Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria). Editorial Graó.
- Coutinho, A. (2003). Texto(s) e competência textual. FCG/FCT.
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (Coords.), Ensinar géneros de texto: estratégias e materiais (pp. 6-9). <https://run.unl.pt/handle/10362/87721>
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In P. Silva, A. Pinto & C. Marques (Orgs.), Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática (pp. 115-132). Grácio Editor.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na Leitura. ASA.
- Howard, D. (2022). Empowering reading with home language texts. *The Reading Teacher*, 75(5), 649-654.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In Atas do 13.º ENAPP (pp. 59-70). APP.
- Jorge, N., Gonçalves, M., & Coutinho, A. (2022). Parcours didactiques: conceptualisation et exemples. In Workshop GRAFE'Maire. [Présentation orale, Université de Genève].
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 2(41). <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81437>
- Jorge, N., Piedade, M. B., & Gonçalves, M. (no prelo). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In L. Graça et al. (Eds.), *Didática das Línguas: Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz. Pontes*.
- Martins, S. (2019). Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Repositório da Universidade Nova.

<https://run.unl.pt/handle/10362/96118>

- ME-DGE (2018). Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º Ano. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: purposes, procedures, and problems. In B. Bitton & J. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Lawrence Erlbaum.
- Palma, T. (2022). A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. DGIDC.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.

O Percurso de um Projeto Pedagógico Multidisciplinar no âmbito do Lazer e Turismo

The Path of a Multidisciplinary Pedagogical Project within the scope of Leisure and Tourism

Gilberto Coralejo Moiteiro

ESTM-IPL – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Politécnico de Leiria/ IEM – Instituto de Estudos Medievais (NOVA FCSH)

Maria Natália Pérez Santos

ESTM-IPL – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Politécnico de Leiria/ CiTUR – Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (ESTM-IPL)

Nelson Miguel Carvalhido Ferreira

ESTM-IPL – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Politécnico de Leiria

Paula Cristina Simões Cabral

ESTM-IPL – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Politécnico de Leiria

Sofia Teixeira Eurico

ESTM-IPL – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar – Politécnico de Leiria/ CiTUR – Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (ESTM-IPL)

RESUMO

Este estudo alicerça-se na premissa de que a aproximação das experiências de aprendizagem a situações reais, decorrentes do exercício profissional, estimulam a motivação, o envolvimento e o empenho do estudante. Apresenta-se o alinhamento descritivo do projeto pedagógico multidisciplinar desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior (IES) portuguesa, pautado maioritariamente pelo paradigma do “Project-Based Learning”. Sendo a formação superior um território privilegiado de preparação para a indústria do Turismo, este projeto procura potenciar o desenvolvimento de competências do foro cognitivo, emocional e comportamental nos estudantes da Licenciatura em Turismo. Em analogia com o carácter multidisciplinar do Turismo, o projeto envolve diferentes Unidades Curriculares (UC) e desenvolve-se enquanto prática pedagógica estruturada, visando a adoção de uma atitude interveniente do estudante nas suas sucessivas fases de construção. Apresenta-se o ciclo de estudos onde esta experiência tem tido lugar, as UC participantes, o seu historial e a metodologia adotada, a qual se enquadra numa reflexão sobre o perfil genérico do estudante atual e sobre as ferramentas que parecem hoje constituir determinantes de uma aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Projeto pedagógico; Multidisciplinaridade; Aprendizagem Ativa; Turismo.

ABSTRACT

This study is based on the premise that bringing learning experiences closer to real situations arising from professional practice stimulates student motivation, involvement, and commitment. A multidisciplinary pedagogical project developed in a Portuguese Higher Education Institution (HEI) is aligned with the Project-Based Learning paradigm. Being higher education a privileged territory to prepare for the Tourism industry, this project seeks to enhance the development of cognitive, emotional and behavioural skills in students of the Tourism degree. In analogy with the multidisciplinary nature of Tourism, the project involves different Course Units (CU) and is developed as a structured pedagogical practice, aiming at the adoption of an intervening attitude from the student in its successive construction phases. The study cycle where this experience has taken place is presented, as well as the participating CUs, its history and the methodology adopted, which is framed in a reflection on the generic profile of the current student and on the tools that seem today to constitute determinants of an active learning.

Keywords: *Pedagogical Project; Multidisciplinarity; Active Learning; Tourism.*

Dedicamos este trabalho a todos estudantes e docentes que participaram nesta experiência de aprendizagem. Esperamos que ela se mantenha ainda viva na memória de todos.



1. EM DIREÇÃO A UM REFERENCIAL TEÓRICO

O Processo de Bolonha, enquanto sistema comum de ensino superior na Europa, esteve na base da reestruturação da formação de 1º ciclo na globalidade das Instituições de Ensino Superior Portuguesas e a licenciatura em Turismo, aqui em análise, é disto reflexo. Assim, numa primeira fase, os docentes envolvidos nesta experiência de aprendizagem foram guiados pelas recomendações pedagógicas produzidas no âmbito do referido Processo (Lopes & Menezes, 2016). Procurámos criar um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de cumprir o quadro de competências patente nos Descritores de Dublin (adotados em 2005), as quais se organizam em torno de cinco grupos: a) aquisição de conhecimentos e capacidade de compreensão; b) aplicação de conhecimentos (designadamente no âmbito da área profissional e vocacional); c) juízo crítico (metodologias conducentes à resolução de problemas, fundamentação e argumentação, posicionamento crítico e tomada de decisão); d) comunicação (de informação, ideias, problemas e soluções, dirigida a públicos especializados e não-especializados); e e) autoaprendizagem, com elevado grau de autonomia (Comissão Europeia, 2008). Nos anos que se seguiram à criação do espaço europeu de ensino superior – no âmbito do qual os ciclos de estudos foram reestruturados (num processo que, em Portugal, se acelerou nos anos 2008-2010) –, as instituições e os seus profissionais foram-se adaptando a um novo conceito de ensino e aprendizagem – no início, de um modo ainda demasiado formal (Lopes & Menezes, 2016) –, dando os primeiros passos na busca, compreensão e consciencialização dos modelos pedagógicos que melhor servissem o novo figurino em que o ensino superior se posicionara.

Esta abordagem foi complementada pelo referencial teórico associado ao paradigma conhecido por Project-Based Learning (PBL) (Efendi & Sanjaya, 2017; Chena & Yang, 2019; Guo et al., 2020). Embora o Processo de Bolonha e o PBL sejam iniciativas diferentes, acreditamos que a sua combinação pode melhorar a qualidade do ensino superior. As vantagens que advêm do envolvimento ativo dos estudantes na construção e aplicação dos conhecimentos em situações do mundo real resultarão numa aprendizagem ativa por meio da experiência prática e, quando incorporados em programas de licenciatura, estes exercícios e metodologias tenderão a promover a qualificação e a excelência da formação *per se* e ainda quando analisada segundo o constructo da empregabilidade (Daniel et al., 2017; Aznar & Pizarro-Barceló, 2021).

Os docentes que têm estado ligados a esta experiência de aprendizagem têm alimentado a convicção da necessidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem ativas que estimulem o envolvimento direto dos alunos no seu processo de aprendizagem. Temos estado cientes da centralidade que as competências assumem neste processo, pelo que procurámos criar quadros de construção do saber que partissem da experiência prática, sem minorizar os conteúdos teóricos. Quisemos que os conteúdos adquirissem valor aos olhos dos nossos estudantes, que estes os reconhecessem como dispositivos instrumentais que dão consistência às práticas profissionais; que estas não podem ser vazias de conteúdo. De contrário, elas não serão capazes de produzir efeitos positivos e sólidos.

O trabalho pedagógico que, numa primeira fase, dependeu em boa medida da nossa intuição (ainda assim, não totalmente desprovida de reflexão), foi-se aclarando no que aos princípios e conceitos estruturantes diz respeito. Passados estes sete anos, estamos em posição de identificar alguns conceitos-chave que enquadram o trabalho que temos vindo a desenvolver com os nossos alunos e

que cruzam a lógica de um ensino de matriz profissionalizante, assente numa aprendizagem ativa, guiada por projetos.

No preciso momento em que escrevemos, assistimos a uma ampla preocupação daqueles que desempenham funções educativas, dadas as aceleradas mudanças no perfil dos jovens e os desafios que os educadores enfrentam para compreender estas transformações e adaptar-se adequadamente a elas. Uma revisão da literatura sobre os diferentes perfis dos jovens permite desde logo perceber a atenção que este tópico tem merecido por parte dos investigadores, tendo em conta o vastíssimo leque de estudos que tem suscitado. Com base em dois estudos recentes (Cickovska 2020; Cilliers, 2017), pudemos aferir que a denominada Geração Z (dos que nasceram sensivelmente entre de 1995 e 2010) vem-se mostrando significativamente distinta das gerações que a antecederam: a geração X (dos nascidos nas décadas de 1960 e 1970, a que pertence a esmagadora maioria dos professores atuais) e a geração Y (dos nascidos entre 1980-1994) (Cilliers, 2017). A geração Z é a dos verdadeiros nativos digitais. Concordamos com Cilliers (2017:190) quando afirma que os nossos jovens “vivem e respiram tecnologia”, tendem a ver a aula como entretenimento, procuram respostas fragmentadas, pouco estruturadas, instantâneas e comunicam online. Tendem a perceber a realidade, preferindo a interatividade, a colaboração, o desafio e a escolha, do que a audição de uma lição, que os faz desconectar facilmente. Cickovska (2020) acrescenta que, quando busca a informação – e o faz exclusivamente online –, esta geração está pouco preocupada com a sua validade, autoria ou contexto de produção. Valoriza a experiência prática e as abordagens imersivas; exige experiências de aprendizagem dirigidas, focalizadas, orientadas; um retorno instantâneo em relação ao que produz e uma atenção individualizada dos seus professores. É avessa à ideia de competição, justificando a aquisição de direitos e compensações não tanto no esforço mobilizado, mas na sua simples existência. Tende a desvalorizar as hierarquias, preferindo trabalhar ombro a ombro com os seus colegas e docentes.

Aos olhos dos professores, os estudantes parecem pouco motivados, indiferentes, ausentes, passivos; apresentam grandes fragilidades no que toca à formação já adquirida. Cickovska (2020) assinala o sentimento de insatisfação dos docentes, que lutam para compreender os seus alunos e os fazer “ativar”, enquanto vão reduzindo as suas expectativas e exigência quanto aos resultados da aprendizagem, e estes resultados vão efetivamente diminuindo, num ciclo vicioso de perda de qualidade.

O hiato que encontramos, quando confrontadas as expectativas dos estudantes e dos professores, obriga-nos a uma reflexão profunda e à assunção de novos conceitos e quadros de efetivação do ensino e da aprendizagem. As metodologias destinadas a gerar uma aprendizagem ativa parecem constituir uma das melhores respostas para aquelas expectativas desencontradas. Difíceis de implementar, tendo em conta que a geração a que os docentes pertencem muito provavelmente não experimentou estas metodologias, elas encontram barreiras colocadas pelos próprios modos de gestão das instituições escolares, ainda demasiado rígidas, desde logo, quanto à disposição do mobiliário nas salas de aula, quanto ao elevado número de estudantes com que cada professor trabalha, ou quanto à extensão dos conteúdos inscritos nos programas das unidades curriculares (UC).

A aprendizagem ativa constitui, segundo muitos teóricos (Diesel et al., 2017; La Lopa et al., 2018; Hartikainen et al., 2019; Shi et al., 2020; Franco & Figueiredo, 2021; O'Connor, 2021; Azanza et al., 2022) a alternativa ao ensino tradicional. Este assume o docente como polo centralizador dos processos de ensino e aprendizagem, do qual se espera a lecionação de boas lições, a maioria das vezes apoiada por suportes de apresentação (sucessivamente, o quadro, o acetato, o PowerPoint). Do estudante, espera-se uma boa capacidade de audição e atenção prolongada, a redação de bons apontamentos, a colocação de dúvidas e a leitura de textos complementares para aprofundamento e consolidação das aprendizagens que irá comprovar através de provas escritas, a maioria das vezes, testes de conhecimentos. Quando o docente tradicional introduz o trabalho prático, este é normalmente realizado pelo estudante (individualmente ou, hoje cada vez mais, em grupo) para lá das horas de contacto com o docente, o qual acompanhará o estudante, se este lhe solicitar auxílio.

A aprendizagem ativa desloca o centro do processo de ensino e aprendizagem para o estudante, que trabalha essencialmente em equipa, pelo que ao docente cabe a função de mentor deste processo. Cabe ao docente criar os estímulos, oferecer-lhe uma visão do resultado esperado, e acompanhá-lo de modo a ajudá-lo a tomar as decisões que lhe permitam percorrer o caminho e chegar a bom porto. O modelo aconselha que os estímulos e o acompanhamento devam acontecer, desde logo, durante as horas de contacto, trabalho que será complementado com horas de trabalho autónomo.

Os momentos de exposição do docente para o conjunto da turma devem acontecer em períodos-chave (para introdução das tarefas, para suscitar pontos de situação, ou para a facilitação de sínteses que deem estrutura ao processo), o que, ainda assim, não impede que sejam os alunos a executar algumas destas operações. Neste modelo, o professor terá de gerir o trabalho sobre os conteúdos de um modo mais flexível, agregado, de forma menos compartimentada e individualizada, de modo que dê prioridade às competências que o estudante irá adquirir e desenvolver, sejam elas do foro cognitivo, emocional ou comportamental (cf. Franco & Figueiredo, 2021).

A aprendizagem ativa é uma teoria do ensino inspirada nas teorias da aprendizagem de pendor construtivista – com destaque para os contributos de John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), David Ausubel (1918-2008) e Paulo Freire (1921-1997) (Diesel et al., 2017) – que procura encontrar metodologias adequadas à participação do estudante na construção da sua própria aprendizagem, de modo que este se torne mais autónomo e preparado para os desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais instável e imprevisível. Parte-se do pressuposto de que, se o estudante compreender a relação e utilidade do trabalho que é chamado a produzir no âmbito da realidade profissional, ele encontrará razões que estimularão a sua motivação e envolvimento na prossecução dos trabalhos e, assim, construirá a autoaprendizagem. Deste modo, compreenderá melhor a teoria e a sua funcionalidade, a qual se lhe apresentará não como ponto de partida, mas como ponto de chegada (Diesel et al., 2017). Por outro lado, se o processo de aprendizagem for ditado por problemas, o que terá subjacente, por sua vez, uma abordagem investigativa, ele terá oportunidade de verificar que o conhecimento é socialmente construído e que não constitui uma verdade absoluta e definitiva. Ele terá, assim, oportunidade de desenvolver o sentido crítico acerca da realidade que esse conhecimento procura traduzir. O conhecimento surgirá paulatinamente aos seus olhos como processo dinamicamente construído, em função das realidades-problemas sobre os quais vale a pena atuar, seja por necessidades materiais, seja por curiosidade intelectual (Diesel et al., 2017). Neste quadro, o papel do professor é o de ajudar o aluno a pensar.

Na prática docente e no discurso científico-pedagógico, de acordo com o estudo qualitativo de revisão elaborado por Hartikainen et al. (2019), o conceito de aprendizagem ativa estrutura-se em torno de sete categorias: 1) ensino centrado no estudante; 2) oposto ao ensino tradicional; 3) que procura desenvolver a reflexão e o pensamento crítico; 4) implica a ação permanente do estudante; 5) que constrói o seu conhecimento; 6) em ambientes colaborativos; 7) participando ativamente em atividades que lhe são propostas pelo professor. Quanto às justificações apontadas para a implementação da aprendizagem ativa, o mesmo estudo identifica outras sete categorias agregadoras: 1) a investigação empírica tende a preferi-la face aos métodos tradicionais; 2) evidência de que os métodos ativos de aprendizagem permitem alcançar resultados superiores; 3) os seus métodos são politicamente recomendados; 4) parece trazer vantagens para a vida ativa; 5) a perceção pessoal das suas vantagens; 6) o predomínio de teorias da aprendizagem construtivistas; 7) e o facto de constituir uma tendência atual.

É nesta linha da aprendizagem ativa que os estudos de natureza pedagógica têm vindo a orientar-se. E de entre as várias propostas que têm sido estudadas, a aprendizagem orientada por projetos é, muito provavelmente, uma das preferidas dos docentes do ensino superior, dada a capacidade que tem para mobilizar uma significativa variedade de conhecimentos e competências a partir de um mesmo projeto (Efendi & Sanjaya, 2017; Chena & Yang, 2019; Guo et al., 2020). Ele apresenta um enorme potencial para envolver ativamente o estudante na construção do seu saber e da sua autonomia, na resolução de problemas, na aquisição de competências relacionadas com o mundo real, designadamente de ordem profissional (Granado-Alcón et al., 2020; Crespi et al., 2022), na assunção de atitudes favoráveis à própria aprendizagem, porque privilegia os ambientes colaborativos (Bell, 2010; Almulla, 2020; Azanza et al., 2022). O project-based learning, como o método é internacionalmente conhecido, é muitas vezes utilizado para aproximar o estudante das situações reais de trabalho e dos problemas sociais, económicos, políticos e culturais, de modo que ele encontre aqui o mote para dar o seu contributo. Este constitui um motivo redobrado para granjear o seu interesse, dedicação e atribuição de significados e valores fortes (Kerdpol, 2016; Organ et al., 2022). Os promotores da aprendizagem orientada por projetos tendem a olhá-la no quadro da empregabilidade (Daniel et al., 2017; Aznar & Pizarro-Barceló, 2021), uma vez que se adapta facilmente à multiplicidade dos problemas científicos e sociais (Helle et al., 2006; Lasauskiene & Rauduvaite, 2015; Phung, 2018), designadamente no âmbito da formação em Turismo (Kerdpol, 2016; Daniel et al., 2017; Juliet, 2020; Aznar & Pizarro-Barceló, 2021; Azanza et al., 2022). Neste panorama, o aluno sai valorizado.

2. UM CASO DE ESTUDO

2.1. A Licenciatura em Turismo da ESTM-Politécnico de Leiria

A licenciatura em Turismo está associada à criação da ESTM, encontrando-se entre os primeiros cursos que integraram a oferta formativa desta escola. Sob a designação de “Turismo e Mar”, começou por apresentar-se como um curso bietápico, organizado em dois ciclos, conduzindo, o primeiro, ao grau de bacharel e, o segundo, ao grau de licenciado (Portaria 466-G/2000, de 31 de julho). No ano letivo de 2007/2008, à semelhança do que sucedera com todos os cursos de 1.º ciclo (licenciaturas) do IPL, procedeu-se à transição das licenciaturas bietápicas para uma nova organização decorrente da adequação ao Processo de Bolonha. A licenciatura em Turismo e Mar foi adequada às diretrizes daí provenientes, passando a designar-se de licenciatura em “Turismo”.

O objetivo primordial do curso de Turismo tem sido o da formação de licenciados aptos a exercer uma série de atividades e funções ligadas ao setor turístico, contribuindo para o seu enriquecimento ao nível da qualificação e da especialização requeridas aos recursos humanos que lhe estão afetos. Concebida para responder às exigências de inovação e adaptação às permanentes mudanças no setor, a licenciatura em Turismo prima ainda pelo reconhecimento da Organização Mundial do Turismo, por meio da certificação TedQual (Politécnico de Leiria, s.d.).

Sendo a área científica predominante a do Turismo e Lazer, o plano de estudos desta licenciatura apresenta-se de forma holística e multidisciplinar, abarcando um número considerável de UC de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Hotelaria e Restauração, História e Arqueologia, Ciências Informáticas, Direito, Ciências Empresariais e Ciências Sociais e do Comportamento. Integra, no último ano, um estágio curricular de 300 horas, que se realiza no âmbito das diferentes saídas profissionais que o curso propicia.

2.2. Um projeto pedagógico

As UC da licenciatura em Turismo integradas no projeto que aqui se apresenta situam-se no segundo semestre do segundo ano do curso. Na tentativa de oferecer aos estudantes a oportunidade de conjugar práticas e interagir distintos saberes e competências numa única atividade pedagógica, surge, no ano letivo de 2013/2014, o embrião do projeto pedagógico “Guia por um dia”. Envolvendo, numa primeira edição, quatro UC – Interpretação do Património Cultural, Técnicas de Guia e Informação Turística, Inglês para o Turismo IV e Espanhol para o Turismo IV –; a partir da sua segunda edição, passou a incluir igualmente a UC de Alemão para o Turismo IV. Esta experiência de aprendizagem de cariz multidisciplinar foi sendo aperfeiçoada ao longo dos anos, de modo que os estudantes aqui encontrassem atividades práticas relevantes e úteis para o seu futuro profissional e estreitassem os laços entre as aprendizagens teóricas e a sua aplicação, tendo o contexto laboral como horizonte.

O projeto “Guia por um dia” opera, assim, com um leque de competências diversificadas, mas relacionadas entre si, as quais são trabalhadas nas referidas UC e orientadas em uníssono para o desenvolvimento de aptidões expectáveis a um profissional do Turismo ocupado em dinâmicas de mediação cultural. Esta experiência de aprendizagem visa uma prática simulada de natureza colaborativa, estimulando o trabalho em equipa, num ambiente propício à aproximação dos estudantes às entidades responsáveis pela curadoria do património. Ela constitui um espaço de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências relacionados com a comunicação oral e escrita na língua de herança e em línguas estrangeiras, a investigação científica, a recolha e tratamento de informação; a educação patrimonial, assim como os processos de planificação e organização de atividades turísticas.

Este projeto pedagógico estreou-se na cidade das Caldas da Rainha, por uma questão de proximidade com a ESTM e, desde então, tem decorrido em várias cidades do país, permitindo fomentar o conhecimento das diferentes vertentes que o conhecimento geográfico potencia. Colocando o estudante no centro da sua própria aprendizagem, e tornando-o protagonista desta experiência, remete o professor para a posição de orientador, facilitador e ainda espectador do processo em curso e dos seus resultados

2.3. Uma história com 7 anos

Como já foi referido, este trabalho dá os seus primeiros passos no ano letivo de 2013/2014, envolvendo 45 estudantes e 5 professores. Decorreu numa cidade próxima da IES em estudo e, à semelhança do

que veio a acontecer nas edições subsequentes, contou com o apoio institucional da IES no que respeita ao financiamento do meio de transporte utilizado para a deslocação do grupo. O aumento do número de vagas para a Licenciatura em Turismo, a partir do ano letivo de 2015/16, justifica o acréscimo de estudantes que, entretanto, passam a participar na atividade, sendo 49 o número médio anual de participantes no total das 7 edições. Note-se que a prática contou, na maioria das edições, com a participação de cerca de 3 estudantes por ano oriundos do Programa Erasmus, que tiveram um contributo efetivo no enriquecimento da atividade nas componentes social e cultural. Também o número de dias reservados às atividades in loco foram aumentando, chegando a atingir os 3 dias de duração. A certa altura, sentiu-se a necessidade de alargar fisicamente o perímetro geográfico das atividades em relação à localização da IES. A diversificação dos recursos e das suas localizações em distintos territórios contribuiu significativamente para a exploração de novos destinos e novas escalas e tipologias de atração turística, o que considerámos elementos enriquecedores da experiência a viver pelos estudantes. O contexto pandémico viria a interromper a experiência presencial, mas os estudantes não deixaram de simular virtualmente os seus trabalhos.

No que respeita ao património explorado (Tabela 1), deu-se preferência aos recursos culturais enquadrados institucionalmente, uma vez que apresentam uma oferta mais consistente, obrigando os estudantes a desenvolver a sua criatividade e capacidade de enriquecimento da oferta, designadamente com vista a atrair novos públicos. Como se poderá verificar na Tabela 1., predominam elementos do património material, imóvel e móvel. Pontualmente, temos trabalhado sobre bens culturais que cruzam a cultura e o ambiente; ao mesmo tempo que temos estimulado os nossos alunos a explorar, no âmbito dos seus objetos de trabalho, aspetos imateriais da cultura.

Tabela 1. Caracterização da atividade nas suas 7 edições

Ano Letivo	Número de estudantes	Territórios e duração das atividades in loco	Bens patrimoniais
2013/2014 1ª edição	45	Peniche, Atouguia da Baleia, Óbidos, Caldas da Rainha 1 dia	Castelo e Muralhas de Óbidos Fortaleza de Peniche Hospital Termal das Caldas da Rainha Igreja de S. Leonardo Igreja de S. Maria Lagoa de Óbidos Museu José Malhoa Santuário de N.ª S.ª dos Remédios
2014/2015 2ª edição	33	Lisboa 2 dias	Jardim Botânico Tropical Mosteiro dos Jerónimos Museu Coleção Berardo Museu da Presidência Museu dos Coches Palácio da Ajuda Praça do Império
2015/2016 3ª edição	45	Lisboa 3 dias	Basílica da Estrela Campo de Ourique Cemitério dos Prazeres Fundação Arpad Szenes Vieira da Silva Jardim da Estrela Largo S. Domingos Praça do Comércio Reservatório da Mãe d'Água das Amoreiras Teatro D. Maria II
2016/2017 4ª edição	55	Lisboa 3 dias	Campo Pequeno Estufa Fria Fundação José Saramago Fundação Calouste Gulbenkian (jardins e museu) Hotel Ritz Mesquita Central de Lisboa Museu do Aljube – Resistência e Liberdade Museu do Fado Pavilhão Carlos Lopes Teatro Romano

Ano Letivo	Número de estudantes	Territórios e duração das atividades in loco	Bens patrimoniais
2017/2018 5ª edição	53	Lisboa 3 dias	Casa do Alentejo Chiado Hospital de S. José Igreja São Domingos Jardim do Torel Museu Arqueológico do Carmo Museu da GNR Museu do Dinheiro Museu Nacional de História Natural e da Ciência Parque Mayer Sociedade de Geografia de Lisboa
2018/2019 6ª edição	51	Peniche 3 dias	Centro de Alto Rendimento de Peniche Farol do Cabo Carvoeiro Igreja da Misericórdia Igreja do Santuário de Nossa Senhora dos Remédios Museu das Rendas de Bilros de Peniche Ponta do Trovão Sistema defensivo de Peniche
2019/2020	A atividade não se realizou com saída de campo por motivos de contexto pandémico		
2020/2021	A atividade não se realizou com saída de campo por motivos de contexto pandémico		
2021/2022 7ª edição	59	Leiria 2 dias	Banco das Artes – Antigo Banco de Portugal Castelo de Leiria Igreja da Misericórdia/ Centro de Diálogo Intercultural Igreja de S. Pedro Igreja do Convento de S. Agostinho Igreja do Convento de S. Francisco MiMO Museu da Imagem em Movimento Museu de Leiria Museu do Moinho do Papel

2.4. O processo de trabalho

A filosofia subjacente a este projeto é a de agregar todas as tarefas e aprendizagens dos estudantes, constituindo-se como motivo que determina a construção de um edificado simultaneamente heterogéneo e unívoco. As tarefas são desenvolvidas em fases, tendo por mote a pesquisa e avaliação diagnóstica, a planificação da atividade, a sua execução e avaliação. Em cada uma destas fases, os estudantes são desafiados a elaborar sucessivos produtos de um modo concatenado, culminando na realização das visitas guiadas *in situ*. Numa primeira fase, após a escolha do território a explorar e dos seus recursos turísticos, são formados os grupos de trabalho, os quais coincidem em todas as UC. Segue-se um período dedicado à pesquisa e tratamento de informação significativa sobre o património que coube a cada equipa, a qual recorre não só à pesquisa bibliográfica (escrita e audiovisual) como ao trabalho de campo. Tratada a informação, a equipa procede à sua avaliação, com o intuito de encontrar as potencialidades turísticas do seu objeto patrimonial.

Segue-se a segunda fase, dedicada à planificação de uma visita guiada inovadora, criativa, exequível e pertinente, tendo em conta a avaliação anterior. No processo de planificação, o grupo toma decisões estruturantes, tendo em conta o público-alvo que se mostra mais adequado. Identifica a mensagem principal da atividade e os seus conteúdos. Define distintos tipos de objetivos. Elabora o guião da atividade. Traduz-lo para as línguas estrangeiras de opção dos estudantes (inglês, espanhol/alemão). Define os métodos e as técnicas de avaliação da atividade.

A terceira fase consiste na execução das visitas guiadas *in situ*. A última fase é dedicada à avaliação, a qual se dirige em dois sentidos. Os estudantes procedem à análise dos dados produzidos no âmbito da aplicação dos instrumentos de avaliação das atividades preparados na segunda fase, e elaboram relatórios finais do projeto de acordo com o guião de trabalho definido em cada uma das unidades curriculares. Os docentes avaliam os relatórios finais dos estudantes e aplicam um questionário destinado a refletir sobre, e a avaliar, a experiência de aprendizagem desenvolvida ao longo do

semestre.

Ao longo do processo, as equipas são sempre acompanhadas pelos docentes. Em pontos-chave do processo, estes solicitam às equipas subprodutos do trabalho efetuado, assim como fichas de autoavaliação com vista à monitorização do processo e à identificação de fatores críticos, oferecendo-lhes observações úteis. A análise do *feedback* obtido junto dos estudantes em momentos de debate no pós-saída de campo, permite-nos perceber a valorização que estes atribuem à realização desta atividade e os benefícios que dela retiram. A maioria sugere a continuação deste projeto nos anos vindouros para que, como eles, os seus colegas possam conceber a profissão de guia de turismo e as competências que lhe estão associadas baseados numa experiência em primeira mão. Confirmaram de forma mais veemente a importância que o conhecimento integrado das línguas estrangeiras, das técnicas de guias e da interpretação do património desempenham na formação de um profissional do Turismo. Em estudos futuros, é nossa intenção analisar de forma minuciosa os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados e, subsequente, ajustar a atividade.

NOTA CONCLUSIVA

Neste ano letivo, encontramos-nos envolvidos na oitava edição do projeto “Guia por um Dia”, tendo a cidade de Santarém como objeto de trabalho e destino das visitas que os estudantes hão de dinamizar, enquanto guias dos seus colegas e professores. Esta tem estado a ser uma fase de reflexão pedagógica mais intensa, mais alinhada com a literatura recentemente produzida no âmbito das teorias do ensino e da aprendizagem, assim como no quadro das metodologias ativas que professores de todo o mundo têm ousado experimentar. Aprofunda-se a consciência de vivermos num mundo novo, que nos interpela incessantemente e que exige medidas conduzidas pela visão de uma aprendizagem simultaneamente significativa e efetiva, assente numa lógica processual e conectada com a realidade em que os estudantes vivem e na qual hão de intervir no futuro.

Intuímos uma fase dedicada à observação empírica da experiência de aprendizagem aqui apresentada, de modo que, enquanto professores, façamos da nossa prática quotidiana uma oficina teoricamente orientada, cujos resultados possam ser oferecidos a todos os colegas que procuram caminhos e soluções para responder aos problemas complexos e aos desafios com que a escola e todos os seus habitantes hoje se confrontam

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Azanza, G.; Fernández-Villarán, A. & Goytia, A. (2022). Enhancing Learning in Tourism Education by Combining Learning by Doing and Team Coaching. *Education Sciences*, 12, art. 548. <https://doi.org/10.3390/educsci12080548>.
- Aznar, M. & Pizarro-Barceló, R. (2021). Project-Based Learning (PBL) to foster employability and develop sustainability values in Tourism studies. In REDINE (Ed.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. 246-255). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/06/medidoc.pdf>
- Chena, C.-H. & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Cickovska, E. (2020). Understanding and Teaching Gen Z in Higher Education. *Horizons: International Scientific Journal, Series A – Social Sciences and Humanities*, 26, 275-290.
- Cilliers, E. J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z. People: *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>.
- Comissão Europeia (2008). Explicar o Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao longo da vida. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-PT.pdf>.
- Daniel, A. D., Costa, R. A., Pita, M. & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65-72. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2017.01.002>.
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <https://doi.org/10.15536/>

thema.14.2017.268-288.404.

- Efendi, R. & Sanjaya, R. (2017). Implementation of Project Based Learning: Research Overview. *Applied Science and Technology*, 1(1), 279-285. https://www.estech.org/index.php/IJSAT/article/view/47/pdf_1
- Franco, A. & Figueiredo, M. (2021). Há Aprendizagem que não seja Ativa?! Definições, Irresoluções, Algumas Provoações e demais Considerações sobre Aprendizagem Ativa no Ensino Superior. *Interacções*, 17(58), 195-212. <https://doi.org/10.25755/int.25214>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, art. 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*, 9(4), art. 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>.
- Juliet, M. P. (2020). Students' reflections on collaborated project-based learning in the Department of Ecotourism. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 9(1), 1-14. <https://www.ajhtl.com/2020-early-volume.html>.
- Kerdpol, S. (2016). An Application of Project-Based Learning on the Development of Young Local Tour Guides on Tai Phuan's Culture and Tourist Attractions in Sisatchanalai District, Sukhothai Province. *English Language Teaching*, 9(1), 133-141. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p133>.
- La Lopa, J. M., Elsayed, Y. N. M. K. & Wray, M. L. (2018). The State of Active Learning in the Hospitality Classroom. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(2), 95-108. <https://doi.org/10.1080/10963758.2018.1436971>.
- Lopes, H. & Menezes, I. (2016). Transição para o Processo de Bolonha. Significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 93-125. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.177>.
- O'Connor, N. (2021). Using active learning strategies on travel and tourism higher education programmes in Ireland. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100326>.
- Phụng, B. T. K. (2018). Project-based Learning Activities in English for Tourism Classes. In Sunyu, W., Kolmos, A., Guerra, A., & Weifeng, Q. (Eds.), 7th International Research Symposium on PBL: Innovation, PBL and Competences in Engineering Education. Beijing, 19-21 October 2018 (pp. 331-339). Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/289259682/2018_IRSPBL_Proceedings_Innovation_PBL_and_Compotence.pdf.
- Politécnico de Leiria (s.d.). Organização Mundial de Turismo renova certificação a licenciaturas na área do Turismo da ESTM. <https://www.ipleiria.pt/estm/organizacao-mundial-de-turismo-renova-certificacao-a-licenciaturas-na-area-do-turismo-da-estm/>
- Shi, J., Zhang, J. & Cai, L. A. (2020). Active learning for an introductory tourism course – A case study. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1770663>.

As esferas contextuais do processo de escrita: contrastes na escrita colaborativa, no ensino básico

The contextual spheres of the writing process: contrasts in collaborative writing in basic education

Luís Barbeiro

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria / CELGA-ILTEC

RESUMO

O contexto constitui uma dimensão relevante do processo de escrita. Com base na escrita colaborativa, esta comunicação sistematiza a dimensão contextual do processo, segundo dois níveis ou esferas: o contexto imediato e o contexto alargado. Tendo por referência estes dois níveis, o objetivo consiste em verificar se existem diferenças quanto à sua ativação, entre o segundo e o quarto anos do ensino básico. Metodologicamente, recorreu-se às ferramentas da Linguística de Corpus, principalmente à identificação de palavras-chave distintivas. Foram objeto de análise dois corpora constituídos pela transcrição da interação verbal registada durante o processo de escrita colaborativa, por parte de grupos de cada ano referido. Os resultados revelaram contrastes significativos correspondentes à existência de palavras-chave distintivas, tomando o corpus do segundo ano como corpus alvo e o do quarto ano como corpus de referência. As diferenças refletem a seleção de tópicos particulares, para a construção do texto, e, sobretudo, uma saliência mais elevada do contexto imediato de produção escrita no segundo ano. Um outro eixo de contraste significativo relaciona-se com o desenvolvimento linguístico dos participantes que, tomado como potencial alargado de recursos, alimenta o contexto imediato de produção escrita com possibilidades de escolhas para a construção linguística do texto..

Palavras-chave: escrita, processo de escrita, contexto, escrita colaborativa, desenvolvimento da escrita.

ABSTRACT

Context is an influential dimension of the writing process. Based on collaborative writing, this paper systematizes the contextual components of the process, according to two levels or spheres: the immediate context and the extended context. With reference to these two levels, the aim is to find possible differences in their activation between the second and fourth school years. Methodologically, the tools of Corpus Linguistics were used, mainly the identification of distinctive keywords. Two corpora containing the transcriptions of the verbal interaction recorded during the collaborative writing process by groups of each year were analysed. The results revealed significant contrasts corresponding to the existence of distinctive keywords, with the corpus of the second year as target corpus and the one of the fourth year as reference corpus. The differences reflect the selection of particular topics, for the construction of the text, and, most importantly, a higher salience of the immediate context in the second year. Another significant dimension of contrast is related to the participants' linguistic development, which, taken as an extended potential of resources, provides the immediate context of written production with possibilities of choices for the linguistic construction of the text.

Keywords: writing, writing process, context, collaborative writing, writing development.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo verificar se existem diferenças quanto à ativação das componentes contextuais da escrita, considerando dois momentos do ensino básico, o segundo e o quarto anos de escolaridade.

O processo de escrita tem sido analisado fundamentalmente sob a perspectiva dos subprocessos ou componentes cognitivas que nele se desenrolam (Hayes & Flower, 1980; Rodrigues et al., 2020; i.a.). Essa análise tem tido por base o modelo de J. Hayes e L. Flower (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980), a partir do qual adquiriram relevo os (sub)processos de planificação, redação e revisão. Esta perspectiva sobre o processo de escrita colocou em evidência o desenrolar da atividade de escrita, que combina a progressão sequencial para a construção do texto com a recursividade entre os subprocessos cognitivos referidos.

Para complementar esses contributos, outras perspectivas de análise são possíveis. Em modelos posteriores, um dos autores referidos, J. Hayes, apresenta um novo modelo (Hayes, 1996), no qual passam a ser considerados, como elementos nucleares organizadores, o contexto social, o contexto físico e o próprio indivíduo, com as suas atitudes e emoções, memórias e capacidades cognitivas. No modelo anterior (Hayes & Flower, 1980), tomado no seu conjunto, estavam inscritos alguns elementos próximos, como as componentes correspondentes ao contexto de produção e à memória de longo prazo do indivíduo — contudo, foi sobretudo o módulo central que se tornou saliente, focado nas atividades ou subprocessos cognitivos referidos.

No presente estudo, retoma-se a perspectiva contextual em relação ao processo de escrita, para se colocar a questão da ativação, no seu âmbito, das componentes relativas ao contexto, a partir da saliência que assumem na escrita colaborativa. O propósito do estudo é verificar se existe progressão quanto à ativação das diferentes componentes ou esferas contextuais (incluindo o texto em produção) na escrita colaborativa, com o desenvolvimento da competência de composição escrita. O horizonte considerado situa-se ainda nas fases iniciais da aprendizagem da escrita, focando-se especificamente no segundo e no quarto anos.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O enquadramento conceptual do estudo congrega fundamentalmente dois eixos: a dimensão contextual no processo de escrita, perspectiva já focada na introdução, e o eixo relativo à escrita colaborativa, que apresenta a dupla vertente de instrumento metodológico de acesso às operações realizadas no processo e de instrumento pedagógico para o desenvolvimento da escrita (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Barbeiro & Barbeiro, 2020; Calil & Myhill, 2020; Camps et al., 2000; Herder et al., 2018; Sturm, 2016).

Processo de escrita: as esferas do contexto e do texto

O processo de escrita desenrola-se num determinado contexto. De uma perspectiva muito focada, podemos circunscrever esse contexto aos elementos diretamente em presença: o indivíduo, o instrumento de escrita, o suporte - a estes elementos junta-se o próprio texto escrito, à medida que vai ficando registado no suporte e graficamente visível. Estes elementos podem ser considerados como os que configuram o contexto imediato da produção escrita.

Para que a construção de um texto tenha lugar, este contexto imediato precisa de ser alimentado, a partir de um contexto mais alargado, ao qual se vão buscar objetivos sociocomunicativos, fatores condicionantes da tarefa, como o tempo disponível ou a extensão do produto escrito, e os conhecimentos relevantes para elaborar o texto, em relação ao conteúdo, aos destinatários-leitores e, noutra vertente, em relação aos recursos linguísticos e textuais que deverão ser utilizados (onde se incluem o género de texto e os recursos léxico-gramaticais).

Ficam, assim, estabelecidos dois horizontes contextuais: a do contexto imediato de produção escrita e a do contexto alargado. Nos modelos anteriormente referidos (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) e noutros modelos processuais da escrita (Chenoweth & Hayes, 2001, por exemplo), encontramos alguns dos elementos específicos referidos. Em Hayes e Flower (1980) ou Flower e Hayes (1981), é considerado o contexto de produção, com as componentes respeitantes à tarefa de escrita (que inclui o tópico, a audiência e a situação motivadora) e ao texto escrito (em produção). Em relação à memória de longo prazo, são considerados os elementos: conhecimento do tópico, representações sobre a audiência e esquemas-tipo dos textos. No modelo de Hayes (1996), a componente do contexto físico inclui o texto já produzido e o meio utilizado para a escrita. O contexto social inclui a audiência e também possíveis colaboradores. Em Chenoweth e Hayes (2001), no nível correspondente ao processo de escrita, são considerados os processos cognitivos internos e elementos que são ativados no contexto externo desses processos, como a audiência, a tarefa, o texto já produzido, os materiais utilizados, as fontes de informação, etc. (p. 84).

Em síntese, os modelos do processo de escrita mais difundidos incluem elementos da esfera contextual, mas não encontramos neles a consideração desses elementos segundo a perspectiva aqui adotada: a presença efetiva no contexto imediato da produção escrita vs. a sua ativação, a partir do contexto mais alargado, enquanto conhecimento que deve ser considerado no processo de construção do texto.

Uma perspectiva que aborda o contexto segundo níveis ou círculos sucessivamente mais alargados, encontramos-na na Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 2014; Hao, 2020) e nos estudos relativos aos géneros textuais da Escola de Sydney, corrente de estudos enquadrada pela LSF (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012).

Esta corrente propõe o círculo do contexto de situação, o círculo do contexto mais alargado de cultura — sendo a representação ainda aprofundada para incluir os círculos mais restritos do sistema da língua. Os contextos de situação e de cultura devem ser considerados para dar conta do uso da língua para realizar funções. O contexto de situação não tem correspondência imediata com o contexto de produção escrita, pois refere-se à situação de comunicação, para a qual, na escrita, é relevante o destinatário, que não se encontra presente no contexto imediato da produção do texto, sendo a sua representação ativada a partir do contexto alargado, por quem escreve. De qualquer modo, no presente estudo, adotamos esta perspectiva de círculos (ou esferas) sucessivamente alargados, para dar conta de diferentes dimensões em que o contexto configura o processo de escrita, a dimensão presencial ou direta e a dimensão projetiva, a partir do conhecimento e representações trazidas para o processo pelo indivíduo que escreve.

Podemos tomar como núcleos mais restritos que se ampliam em contexto alargado o conjunto do contexto de produção ou elementos específicos. Por exemplo, o indivíduo traz desse contexto alargado, enquanto sujeito, a sua história, conhecimentos e relações. Mas também o outro polo, o objeto ou texto escrito, na perspectiva que adotamos e que se torna mais saliente na escrita colaborativa, não se circunscreve ao produto inscrito no suporte e que constituirá o texto final. Os estudos sobre o processo de escrita também revelaram que esse produto final é construído a partir da multiplicidade de expressões linguísticas que são consideradas no processo, mas das quais apenas algumas figurarão no texto, em resultado das escolhas realizadas. O próprio texto adquire profundidade (Barbeiro, 2001), ou, por outras palavras, a esfera correspondente ao texto final integra-se numa esfera mais alargada, em que se incluem todas as expressões linguísticas que foram consideradas na génese textual (Barbeiro, 2022).

Escrita colaborativa: revelação do processo e alargamento das esferas contextuais

Anteriormente, referimos que o modelo de Hayes (1996) prevê a possibilidade de existência de colaboradores no contexto social. A colaboração pode dar-se em diferentes momentos e segundo diversas modalidades (Lowry et al., 2004). Os colaboradores podem situar-se em contextos diferenciados no processo de escrita: no contexto alargado, por exemplo, quando os alunos conversam com o professor, com um colega ou com um familiar para obter conselho acerca do texto que devem escrever, ou quando dão o seu texto a alguém para o rever; no contexto imediato, quando vários indivíduos são participantes diretos e interagem na mesma situação de produção para a construção do texto.

Neste estudo, a modalidade adotada consistiu no que Lowry et al. (2004) designam “escrita reativa” (reactive writing). Os autores definem do seguinte modo esta modalidade: “We define reactive writing as a strategy that occurs when writers create a document in real time, reacting and adjusting to each other’s changes and additions (...)” (Lowry et al., 2004, p. 78). Por conseguinte, a colaboração por meio da modalidade de “escrita reativa” situa-se no contexto imediato de produção escrita.

Este tipo de colaboração, que se desenvolve por meio da interação direta entre os participantes, exige que estes explicitem as suas propostas e apreciações, para poderem ser consideradas pelos outros elementos do grupo. Deste modo, faculta o acesso às propostas que vão sendo formuladas, sejam propostas iniciais, sejam propostas que procedem a alterações. Uma vez que há vários intervenientes na produção do texto, potencia-se o aparecimento de propostas, de argumentos, de apreciações, com vista a uma tomada de decisão. Nessa interação, o processo de escrita é revelado, quanto às operações e quanto às esferas contextuais que são ativadas. Além disso, pode assumir-se que a existência de vários participantes, pelo conhecimento, entendimento da tarefa e possibilidades que cada um traz para o processo, potencia o alargamento do que é ativado nas esferas do contexto e também nas esferas do texto.

Em contraste com os modelos anteriores, o elemento a considerar já não fica limitado ao “texto já escrito”, mas passa a incluir as propostas que vão sendo consideradas, ou seja, as propostas

correspondentes à gênese textual, mesmo que não sejam inscritas no suporte (cf. Fig. 1).

A Fig. 1 representa os contextos do processo de escrita, configurados como os temas vindo a apresentar.

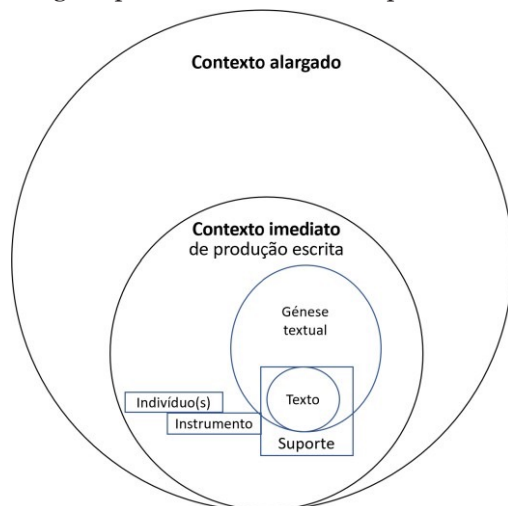


Fig. 1 Contextos do processo de escrita Fonte: elaboração própria

Explicitado o modelo, a questão em foco no presente estudo diz respeito à existência de diferenças na ativação das esferas contextuais no processo de escrita colaborativa, entre dois níveis do ensino básico, o segundo e o quarto anos de escolaridade.

METODOLOGIA

Participantes

Para responder à questão colocada, o estudo incidiu sobre o processo de escrita em grupo, em que participaram por 48 alunos, em igual número quanto ao género, organizados em oito grupos em cada ano. Os participantes tinham as idades médias de 7;10, 9;10, respetivamente, para os anos referidos. Frequentavam escolas da cidade de Leiria, vivendo nesta cidade ou arredores.

Tarefa e procedimentos

A tarefa de escrita consistiu no relato de uma visita fictícia de três amigos a Leiria, a cidade dos participantes. Os grupos de três elementos foram constituídos no âmbito das turmas. A formação dos grupos foi feita de forma aleatória, com a restrição de que os grupos deveriam ser mistos.

A realização da tarefa foi objeto de registo áudio e vídeo, a fim de possibilitar a posterior transcrição da interação no decurso do processo. No início da tarefa, o investigador facultou uma folha com os nomes dos protagonistas. Forneceu ainda um conjunto de seis postais ilustrados, explicando que estes postais serviam apenas para ajudar e que poderiam escrever o texto como entendessem melhor, uma vez que conheciam a cidade. Esclareceu que deveriam escrever um texto único, para o que tinham de discutir, colaborar e chegar a acordo. Cada um dos participantes recebeu uma folha para registar o texto, pelo que todos se confrontaram com o processo de redação, incluindo com as exigências da ortografia.

No final da tarefa, recolheram-se as folhas com os textos produzidos. Os registos áudio e vídeo serviram de base à transcrição da interação. Na transcrição, identificou-se o autor de cada enunciado, bem como as propostas de texto formuladas e, de entre estas, as que figuram no texto final. A transcrição realizada foi ortográfica, mas com marcação de pausas, incluindo quando ocorrem no interior das palavras. Em resultado disso, no *corpus*, os segmentos das palavras separados por pausas foram considerados formas autónomas.

Análise

A análise recorreu às ferramentas da Linguística de *Corpus* (LC). Efetivamente, as transcrições possibilitaram a constituição de um *corpus* em cada um dos níveis de escolaridade. O *corpus* do 2.º

ano (N2) é constituído 23226 formas (*tokens*) e 1451 formas diferentes (*types*). O *corpus* do 4.º ano (N4) integra 33127 formas (*tokens*) e 1940 formas diferentes (*types*).

A diferença de extensão entre os dois *corpora* pode ser relacionada com a maior extensão dos textos no 4.º ano (81,1 palavras, em média, no 2.º ano, face a 156,5 palavras, no 4.º ano), que também se reflete na maior duração da tarefa no 4.º ano (33'15" vs. 23'56", para o segundo ano, quanto à duração média).

Para efetuar a comparação entre os *corpora*, recorreu-se à verificação da existência de palavras-chave. Em Linguística de *Corpus*, as palavras-chave correspondem a palavras significativamente mais frequentes num *corpus* face à sua ocorrência noutra ou, inversamente, menos frequentes (palavras-chave negativas). Para essa verificação, foi utilizado o programa *Antconc* (Anthony, 2023).

Uma vez que a tarefa, o tópico e as instruções foram iguais para os dois níveis, a primeira questão consiste, assim, em saber se existem palavras-chave distintivas entre os *corpora*. Em caso afirmativo, a questão seguinte procurará estabelecer a associação dessas palavras-chave às dimensões em que ocorrem, designadamente aos contextos anteriormente considerados. Para estabelecer a associação, a LC permite consultar tabelas de concordância das formas em causa, que mostram o contexto em que cada uma ocorre.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados relativos às palavras-chave (positivas) encontradas. As formas encontram-se ordenadas por grau de distintividade (*keyness*), com base no teste de Likelihood ($p < 0,05$), sendo apresentados os valores correspondentes a: frequência em cada um dos *corpora* (tomando N2 como o *corpus* alvo e N4 como o *corpus* de referência), frequência normalizada, correspondente à projeção para número de ocorrências por milhão de palavras (indicador que permite ultrapassar a diferença de extensão entre os *corpora*) e o alcance ou distribuição pelo número de grupos em que a palavra ocorre.

Tabela 1. Palavras-chave entre N2 (*corpus* alvo) e N4 (*corpus* de referência)

Palavra-chave	Freq. N2	Freq. N4	Freq. norm. N2	Freq. norm. N4	Dist. N2	Dist. N4
havam	43	0	1851	0	1	0
eu	300	201	12917	6068	8	8
final	86	21	3703	634	6	4
Joana	32	0	1378	0	2	0
banco	39	3	1679	91	8	3
ai	125	63	5382	1902	8	8
igreja	25	0	1076	0	2	0
escrevi	37	5	1593	151	7	2
me	90	43	3875	1298	7	8
alto	28	3	1206	91	5	2
já	261	221	11237	6671	8	8
escrever	69	30	2971	906	7	7
vi(/ram)	52	19	2239	574	6	6
Coração	25	3	1076	91	3	1
vou	45	15	1937	453	7	5
via	32	7	1378	211	2	2
acabei	15	0	646	0	6	0
olha	229	204	9860	6158	8	8
calendário	13	0	560	0	1	0
bandeira	13	0	560	0	2	0
pareciam	13	0	560	0	1	0
esta	54	26	2325	785	8	7
visitar	60	32	2583	966	4	6
e	666	752	28675	22701	8	8
cha(/mavam)	11	0	474	0	4	0
calendários	11	0	474	0	2	0
ban(/deira)	11	0	474	0	4	0
amigos	46	22	1981	664	2	3
sê	14	1	603	30	4	1
deixa	56	32	2411	966	6	8
semáforos	10	0	431	0	1	0
pedir	19	4	818	121	2	1

A primeira constatação que emerge da análise é que se confirma a existência de palavras-chave distintivas entre os dois *corpora*. No total, surgem 32 palavras-chave positivas, ou seja, com uma frequência significativamente superior em N2. Considerando o eixo relativo ao contexto, esses contrastes surgem associadas ao contexto alargado, mas também ao contexto imediato de produção escrita:

1) *palavras-chave associadas ao contexto alargado: banco, igreja, alto, Coração, bandeira, pareciam, semáforos, pedir;*

2) *palavras-chave associadas ao contexto imediato: eu, Joana, ai, escrevi, me, já, escrever, vi, vou, acabei, olha, esta, deixa.*

As palavras-chave associadas ao contexto alargado mostram que os contrastes podem advir de uma seleção diferente de entidades e relações do mundo exterior para integrar no texto. Dada a imensidão de elementos que podem ser escolhidos para efetuar o relato de visita, a escolha de um elemento particular, por parte de um ou dois grupos, faz emergir estes contrastes, que podemos considerar expectáveis (e podem ser encontrados entre os próprios grupos dentro de um mesmo nível de escolaridade).

Considerando que a tarefa e as instruções dadas foram iguais, as palavras-chave associadas ao contexto imediato remetem para contrastes quanto à própria interação e produção escrita. Os termos apresentados em 2) e os valores correspondentes na tabela comprovam que as diferenças não se limitam à emergência dos nomes dos participantes na interação como palavras-chave (o que só acontece com o nome próprio *Joana*, porventura pelo facto de ocorrer em dois grupos de N2). A observação das palavras-chave mostra que se salienta na interação do segundo ano de escolaridade uma dimensão de verbalização que expressa o próprio “fazer” associado à produção escrita e que marca o seu decurso ou desenvolvimento. É o que acontece com os termos *escrever, escrevi, vou, eu, me, já* (frequentemente associado a *escrevi, acabei, está*), *acabei, deixa*, que remetem para o “aqui e agora” da produção escrita, em que o “fazer” por parte do sujeito ou o “acontecer” do processo são acompanhados pelo respetivo “dizer”. No quarto ano, estes termos não adquirem o mesmo relevo, há, por conseguinte, um percurso ou progressão no sentido de “não ser necessário dizer”, ou seja, de implicação contextual, no que ao contexto imediato diz respeito.

Dentro do contexto imediato, na esfera particular do texto, surgem também algumas palavras distintivas. Estas decorrem da combinação da procura de resolução de problemas de escrita com a saliência do “dizer” na interação entre os participantes, que já referimos. A acompanhar a escrita do texto, os alunos deste nível tendem a ir pronunciando as palavras. Quando alguma apresenta um problema, no seio de um grupo, a palavra em causa tende a ser dita de forma recorrente entre os participantes, não só para enunciar e resolver o problema de escrita, mas também para reforçar a forma considerada correta. É o que acontece com *havam* (cuja ortografia é foco de resolução de problema, num dos grupos, quanto à presença de <h> inicial e representação do ditongo nasal final). Algo paralelo sucede com a palavra *visitar*, que também é alvo de indicações ortográficas, quanto à escrita com <s>, e que contribui para que, em complemento de outras, o nome desta letra, *sê*, também constitua uma palavra distintiva. O acompanhamento da produção escrita por meio de pronúncia das palavras silabadas leva a que algumas sílabas também surjam como formas distintivas; é o caso de *cha/* em *chamavam-se* para introduzir o nome dos protagonistas, estratégia que é seguida neste nível por diversos grupos, o que não acontece no quarto ano (em que o nome dos protagonistas é, desde logo, assumido na construção do texto, sem a inclusão autónoma do verbo *chamar*). No caso da sílaba *ban/*, a frequência saliente que se torna distintiva decorre da combinação das ocorrências ligadas às palavras *banco* e *bandeira*, também elas palavras-chave. O acompanhamento da escrita pelo “dizer”, no contexto imediato, manifesta-se ainda pela palavra-chave *final*. Esta forma surge associada ao sinal de pontuação *ponto final*. A pontuação permanece como a dimensão em que o dizer vai acompanhando a produção escrita. Contudo, no quarto ano, passa a ser frequentemente referido apenas como *ponto*.

Finalmente, em relação à palavra-chave *e*, esta surge como o único caso em que a frequência absoluta é inferior no segundo ano face ao quarto, decorrendo a respetiva distintividade da frequência normalizada. O maior peso no segundo ano está associado ao uso (proporcional) mais frequente deste conector, quer na esfera do texto, quer na interação entre os participantes. As palavras-chave constituem, assim, também uma projeção do desenvolvimento linguístico.

Nos parágrafos anteriores, estiveram em foco as palavras-chave distintivas que emergem com uma frequência significativamente superior no confronto entre o *corpus* do segundo ano (*corpus* alvo) e o do quarto ano (*corpus* de referência). A comparação pode tomar a perspetiva das palavras com uma frequência significativamente inferior no *corpus* do segundo ano, ou seja, as palavras-chave negativas. Na Tabela 2, são apresentados os resultados para este indicador.

Palavra-chave	Freq.	Freq.	Freq. norm.	Freq. norm.	Dist.	Dist.
	N2	N4	N2	N4	N2	N4
por	33	184	1421	5554	7	8
passaram	11	82	474	2475	2	6
pontos	4	56	172	1690	2	6
pelo	7	64	301	1932	3	8
quando	23	107	990	3230	5	8
seu	1	38	43	1147	1	5
vinte	1	35	43	1057	1	4
lojas	2	36	86	1087	2	3
voltaram	1	30	43	906	1	5
para	54	158	2325	4770	7	7
vírgula	41	131	1765	3954	5	7
podiam	2	32	86	966	1	5
ir	12	63	517	1902	6	7
estavam	1	26	43	785	1	6
trás	1	26	43	785	1	4
cima	5	38	215	1147	3	5
Maringá	10	52	431	1570	2	6
dar	1	23	43	694	1	6
eram	2	27	86	815	1	3
seguida	7	43	301	1298	2	6
de	262	507	11280	15305	8	8

Tabela 2. Palavras-chave negativas

As palavras-chave negativas surgem associadas ao contexto alargado, correspondendo a elementos do mundo representado que alcançam uma maior presença no *corpus* do quarto ano (cf. 3), e, sobretudo, ao desenvolvimento linguístico. Este manifesta-se por um número amplo de palavras-chave que remetem para construções linguísticas com uma frequência reduzida no segundo ano, em contraste com o quarto (cf. 4).

3) palavras-chave negativas associadas ao contexto alargado: *Maringá, vinte (e cinco de abril), lojas;*

4) palavras-chave negativas associadas desenvolvimento linguístico: expressões com *por* (*por fim, por trás, por cima, por exemplo, etc.*) e *para* (que congrega as construções com diversos verbos de deslocação, como *ir, dirigir-se*); processos relativos à deslocação associada a visita, como *ir* (antecedido de *resolveram/ decidiram/ ter a ideia de*), *passar (por/ pelo), voltar, dar (uma volta)*; relações espaciais, como *trás, cima*; conetores temporais como *quando, (de) seguida*; modalizações (*podiam*); construções que remetem para a descrição ou determinação de elementos (*eram, estavam, seu*).

O alargamento de recursos linguísticos potencia, em relação ao texto, a esfera mais alargada da gênese textual, os quais podem ser trazidos como possibilidades de escolhas para o contexto imediato da construção textual. Não se encontram palavras-chave negativas associadas ao eixo do “fazer”, à atividade de escrita. Para além das palavras-chaves negativas associadas ao maior desenvolvimento linguístico-textual do 4.º ano, é na esfera do texto que vai sendo inscrito que surgem algumas palavras-chave negativas, sobretudo ligadas à pontuação (cf. 5):

5) palavras-chave negativas associadas ao contexto imediato, na esfera do texto: (*dois*) *pontos, vírgula.*

O uso e a referência ao sinal de pontuação *dois pontos* são limitados no segundo ano, vindo posteriormente a sua presença no discurso de interação e nos textos significativamente reforçados. Desse maior uso no quarto ano, decorre o contraste enquanto palavra-chave distintiva. O termo *vírgula* também constitui uma palavra-chave negativa, devido ao aumento da referência que lhe é feita na interação. A vírgula, por conseguinte, continua a requerer, e até de forma crescente, no quarto ano, a explicitação discursiva entre os participantes da escrita colaborativa, para assegurar uniformidade de pontuação no texto final.

CONCLUSÃO

O processo de escrita decorre num contexto, que pode ser perspetivado segundo um alcance mais restrito ou mais amplo. Os modelos do processo de escrita têm incluído elementos referentes ao contexto, embora a representação não tenha contemplado as diferentes esferas contextuais, nem tenha sido aprofundada a investigação acerca de eventuais diferenças, considerando o nível de

desenvolvimento da escrita, quanto à ativação e ao papel de cada uma dessas esferas.

Os resultados do presente estudo, tendo por base a escrita colaborativa, mostraram que existem diferenças entre o segundo e o quarto anos de escolaridade, quanto à saliência assumida pelas diferentes esferas contextuais. Estas são reveladas pelas palavras-chave distintivas, identificadas pelas ferramentas da Linguística de *Corpus*. A tarefa em causa (relato de uma visita fictícia à cidade de Leiria), que foi idêntica nos dois anos, apresenta um campo suficientemente alargado para permitir o tratamento de tópicos específicos comuns e diferentes em cada grupo, a partir de escolhas relativas ao contexto alargado. As palavras-chave distintivas relativas a este contexto são respeitantes a escolhas particulares de alguns grupos.

Para além dessas, os resultados mostram que, no segundo ano, o contexto imediato de produção escrita marca em maior grau a interação na escrita colaborativa dos participantes. Há um “dizer” relativo a esse contexto e às atividades em curso, que emerge por meio de palavras significativamente mais frequentes neste nível e que contrasta com a sua presença mais reduzida no quarto ano. Neste nível, o “dizer” da interação deixa de estar focado, num grau tão elevado, no “fazer” e “acontecer” deste contexto. O processamento do contexto imediato passa a ser feito, em maior grau, de modo “implícito”, em contraste com a “explicitação” referida. Surge, assim, espaço para a ativação mais ampla do contexto alargado, ao qual se vão buscar elementos e relações para construir o texto.

As palavras significativamente menos frequentes (palavras-chave negativas) surgem associadas a elementos particulares do contexto alargado (mais proeminentes em grupos do quarto ano) e, sobretudo, a expressões e construções associadas ao desenvolvimento linguístico. A amplitude de conetores para a expressão de relações temporais e espaciais, assim como de verbos e respetivas construções, para a expressão dos processos de deslocação associados à visita, surge de forma reforçada no quarto ano e faz emergir palavras distintivas.

O reforço de desenvolvimento linguístico manifesta-se também, no contexto imediato, em relação aos recursos para efetuar a pontuação. Os “dois pontos” emergem como um sinal de pontuação que é colocado em foco na interação e com um uso reforçado no quarto ano.

Encontradas diferenças entre o segundo e o quarto anos, a questão quanto à existência de diferenças significativas relativamente à ativação das esferas contextuais projeta-se para os níveis subsequentes, após o quarto ano. Surge também como relevante o aprofundamento da análise, no *corpus*, das relações entre a esfera do texto e a esfera da génese textual. É para estas questões que pretendemos dirigir o foco, quanto ao desenvolvimento do estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.0.2) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
- Barbeiro, C., & Barbeiro, L. F. (2020). Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita. *Indagatio Didactica*, 12(2), 91-108.
- Barbeiro, L. (1999). Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2022). Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(1), e57804.
- Calil, E., & Myhill, D. (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: what students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60, 100875. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>
- Camps, A., Ribas, T., Milian, M., & Guasch, O. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-125). Amsterdam University Press.
- Chenoweth, N., & Hayes, J. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed., rev.). Routledge.
- Hao, J. (2020). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Linguistic Perspective: A Framework for Exploring Knowledge-building in Biology*. Routledge.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Herder, A., Berenst, J., Gloppe, K., & Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, 90, 160-174.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *International Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). Genre relations: Mapping culture. *Equinox*.
- Rodrigues, M., Gonçalves, C., & Silva, E. (2020). Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo. *Calidoscópico*, 18(1), 20-46.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. *Equinox*.
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.

A transição para a escolaridade obrigatória: a influência dos adultos e das suas estratégias nas expectativas das crianças

The transition to compulsory schooling: the influence of adults and their strategies on children's expectations

Sónia Marques

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

Luís Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo, que parte de um ensaio investigativo que visa explorar o processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne a aspetos que podem influenciar as expectativas das crianças nesta etapa. Consiste num estudo de caso que se baseia na seguinte questão de partida “Como poderão as estratégias dos adultos influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB?”. Participaram 10 crianças que estavam em processo de transitar para a escolaridade obrigatória, os seus pais e a educadora do grupo. De modo a perceber que estratégias são implementadas pelos adultos e a sua influência, recorreu-se a entrevistas às crianças e à educadora e a inquéritos por questionário aos pais. Ainda que muitas vezes as estratégias implementadas pelos adultos, não tenham em vista a continuidade educativa e uma transição feliz e eficiente, foi possível constatar que estas influenciam a forma como as crianças vivem e sentem este processo.

Palavras-chave: Crianças, Educador, Estratégias, Famílias, Transição.

ABSTRACT

This article refers to an investigative essay that aims to explore the transition process between Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, with regard to aspects that may influence children's expectations in this stage. It consists of a case study based on the following starting question “What aspects may influence children's expectations in the transition from Pre-School Education to 1st CEB?”. It had 10 children who were in the process of transitioning to compulsory schooling, their parents and the group's teacher. In order to understand which strategies are implemented by adults and their impact, interviews were conducted with the children and the teacher and questionnaire surveys were conducted with parents. Although the strategies implemented by adults often do not aim at educational continuity and a happy and efficient transition, it was possible to verify that these have an influence on the way children live and feel this process.

Keywords: Children, Educator, Strategies, Families, Transition.

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente estudo foi realizado num contexto de Jardim de Infância, cujos participantes foram 10 crianças que se encontravam em transição para a escolaridade obrigatória, os seus pais e a educadora do grupo. Procurámos estudar aspetos que poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste artigo iremos somente focar as estratégias utilizadas pelos adultos, no que se refere à influência que têm nas expectativas

das crianças relativamente à entrada na escolaridade obrigatória.

A transição é um processo complexo que exige uma especial atenção e dedicação por parte dos profissionais de educação, que em cooperação com as famílias, deverão torná-lo num momento prazeroso e bem-sucedido para as crianças. O processo de transição de uma etapa educativa para outra, envolve uma série de mudanças, em que “a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111) o que poderá despoletar sentimentos de receio e ansiedade quer para a própria criança, quer para a sua família. É, por isso, fundamental que se trabalhe todo este processo em cooperação, sendo fundamental que os educadores e professores estejam em sintonia para que possam envolver as famílias e as crianças, tornando a transição positiva e feliz.

Segundo Oliveira (2017) “Transição, para muitos autores, remete-nos para momentos de descontinuidade, no entanto também pode supor momentos de continuidade, se for bem pensada e trabalhada cuidadosamente pelos intervenientes” (p. 54). Portanto, é crucial que se reflita e se invista nesta temática para que as crianças possam transitar de uma etapa educativa para a seguinte, de forma eficaz e harmoniosa.

TRANSIÇÃO, (DES)CONTINUIDADE EDUCATIVA E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

A transição ocorre “desde o momento em que as crianças se começam a preparar para mudar para o novo ambiente até ao momento em que já se ajustaram a esse ambiente” (Borges, 2021, pp. 93-94). É, então, um processo que ocorre ao longo de algum tempo, que envolve várias mudanças e intervenientes.

Fabian & Dunlop (2007) mencionam um estudo de Fthenakis (1998) que defende que as transições trazem descontinuidades e que no passado se aceitava este facto (p. 11). Contudo é imprescindível contrariar este pensamento para que possamos evoluir criando transições suscetíveis de continuidades e securizantes.

É de salientar o impacto que a continuidade educativa tem no processo de transição de cada criança, para que ocorra de forma positiva e harmoniosa. De acordo com Nabuco (2002) o insucesso educativo, está associado às descontinuidades presentes durante o processo de transição e para as contrariar assume como fundamental que as escolas identifiquem e se fundamentem nas aprendizagens que as crianças efetuaram anteriormente (p. 55). Autores como Oliveira & Lopes da Silva (2016) advogam que o “processo educativo exige continuidade, não devendo por isso os professores e educadores de infância descurar o momento de transição da EPE para o 1.º CEB” (p. 982). Tudo isto remete-nos para a ideia de que este processo tem de necessariamente envolver as famílias, os professores, os educadores e as próprias crianças. Neste sentido, Oliveira-Formosinho et al. (2016) argumentam que o papel da família é crucial, dado que, é quem melhor conhece a criança, as suas características, o que aprende, como aprende, o que gosta e não gosta e este conhecimento da criança é benéfico para acompanhar a criança durante a transição (p. 202). Ainda nesta linha de pensamento, Woodhead e Oates (2007) defendem que as relações entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico deveriam ser mais estreitas, de modo a formar parcerias significativas em que o trabalho cooperativo tenha como finalidade a promoção de transições positivas (como citado em Borges, 2021, p. 104). Assim, Fabian e Dunlop (2007) consideram crucial que as crianças possam conhecer antecipadamente o professor e realizarem uma visita semanal à nova escola, interagindo com crianças que já a frequentem.

A Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico são etapas educativas distintas, contudo, “através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de uma forma que a escola e o jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam” (Serra, 2004, p. 78). Segundo Oliveira (2016)

articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB poderá ser encarada como um conjunto de atividades promovidas pelas escolas (dentro e fora da escola, no horário letivo e não-letivo), com crianças, famílias, educadores e professores com a intenção de facilitar a transição entre o JI e a escola do 1.º CEB (p.34).

Findando este tópico, importa esclarecer que garantir a continuidade educativa, não passa por precipitar aprendizagens e metodologias de aprendizagem, fundamentais da etapa que se sucede (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), mas trata-se de conhecer cada criança em profundidade e possibilitar-lhe experiências ricas para que esta aprenda e se desenvolva integralmente. Quanto

à articulação curricular, Roldão e Almeida (2018) argumentam que esta deve envolver sempre os educadores e professores numa perspetiva de cooperação e colaboração e os diferentes intervenientes devem estar em sintonia quanto aos conceitos, operações cognitivas e estratégias de trabalho (p. 41), para que possam facilitar o processo de transição das crianças para a escolaridade obrigatória. De facto, a transição é um processo extremamente complexo e deve ser valorizada e trabalhada, para que as nossas crianças se sintam seguras e confiantes na nova etapa da sua vida.

ESTRATÉGIAS DE ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE EDUCATIVA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Evidenciamos alguns dos estudos realizados por diversos autores, que propõem algumas estratégias promotoras de articulação na continuidade educativa no processo de transição de uma etapa educativa para a que se segue.

Segundo Serra (2004) os professores devem ter em conta os conhecimentos que cada criança traz, além disso considera fundamental que conheçam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que façam uso de alguns aspetos para o desenvolvimento do seu projeto curricular (p. 91). A mesma autora salienta que cabe aos educadores de infância conhecer o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o novo espaço e dinamizar projetos comuns (p. 91).

Um estudo realizado por Oliveira (2016) permitiu identificar uma série de estratégias, como “a construção de portefólios no JI, com competências das crianças, investindo na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes” (p. 126). O autor evidencia, ainda, o conhecimento recíproco de ambos os contextos, bem como maior contiguidade do ambiente do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao do Jardim de Infância, principalmente no diz respeito aos espaços (Oliveira, 2016, p. 126).

Importa referir que nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consta um capítulo dedicado, unicamente, à continuidade educativa e às transições. Neste são referidos aspetos como a relevância da estreita relação entre educadores e professores que deverão refletir, conversar e debater estratégias facilitadoras de transição e continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 100-101). Atendendo ao facto, das crianças serem agentes no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem é crucial envolvê-las no processo, conversando com elas sobre esta nova etapa e proporcionar momentos para que conheçam a nova escola (Lopes da Silva, 2016, p. 102).

É indispensável falar da importância das famílias, principalmente, neste processo, uma vez que são os principais intervenientes no processo de transição das suas crianças. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho et al. (2016) valorizam o envolvimento das famílias durante o percurso no Jardim de Infância para que tenham maior conhecimento do educando, de um modo global, para que deste modo, o compreendam melhor e o possam apoiar (pp. 201-202).

Em suma, para promover uma transição saudável para a escolaridade obrigatória e garantir uma articulação e continuidade educativa é crucial realizar um trabalho de equipa contando com o envolvimento e colaboração de todos os intervenientes: crianças, pais, professores e educadores.

METODOLOGIA

Tendo em conta a questão de partida e objetivos orientadores do presente estudo, optámos pelo paradigma qualitativo, dado que segundo Fortin (2009) neste tipo de investigação “O investigador ... está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta, e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 22). Consiste num estudo de caso, na medida em que, se baseia num “plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (Coutinho & Chaves, 2011, p. 2002).

O estudo foi realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, num Jardim de Infância da rede pública. Foram entrevistadas as 10 crianças que se encontravam em processo de transição para a escolaridade obrigatória no ano seguinte, bem como a educadora do grupo e foi realizado um inquérito por questionário aos pais dessas crianças. Importa mencionar que as entrevistas foram realizadas individualmente e presencialmente, sendo que todos os entrevistados manifestaram consentimento informado. Já os inquéritos foram enviados via online, uma vez que, as medidas impostas pela pandemia impediam a entrada dos pais na escola.

Depois de recolhidos os dados procedemos à sua análise através da análise de conteúdo porque

“possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1997, como citado em Amado, 2014, p. 304).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção são exibidos e analisados os dados recolhidos através das entrevistas à educadora do grupo e às crianças, assim como, do inquérito por questionário enviado às famílias dos participantes.

Inicialmente, procurámos perceber se as crianças conheciam a escola para onde iam transitar e se sim, de que forma. Todas as crianças sabiam qual era a escola para onde iam, como se verifica resposta de uma das crianças “É a primária. É onde a minha irmã está, no Centro Escolar.” (E10, Pedro). É de destacar que quatro referiram que não conheciam o seu interior e seis conheciam. Uma referiu que apenas conhece o seu exterior porque a mãe lhe mostrou e as restantes crianças conhecem porque costumavam ir buscar aos irmãos que frequentavam essa escola ou já a tinham visitado com a educadora. Aqui percebe-se que existia uma preocupação por parte da maioria das famílias e da educadora em apresentar a nova escola às crianças para que se pudessem familiarizar.

No que concerne às estratégias implementadas pelos adultos sob o ponto de vista das crianças, importa destacar que três referiram que não fazem atividades para se prepararem, contudo, têm vindo a comprar material escolar e tinham começado a preparar o local para estudar e asseguraram que se sentiam bem deste modo. As restantes crianças, disseram que os pais lhes davam fichas para resolver com o intuito de se prepararem e que gostavam sendo que apenas uma referiu que se sentia bem, mas cansada. Pode depreender-se que a maior parte das crianças entrevistadas realizava fichas a pedido dos pais, como forma de se prepararem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma das crianças referiu que “lá em casa eu estudo muito. Faço muitas fichas e o meu irmão é que me ensina. Faço letras e o meu pai é que diz. Faço fichas de contas também. Gosto muito. Olha também preparo a mochila. Sinto-me bem e cansada.” (E3, Mafalda). Num estudo de Oliveira (2015), é também referido pelas crianças que as suas famílias mencionam a importância de estarem prontas para a nova etapa educativa (p. 183). Esta ideia de que as crianças têm de estar prontas para o 1.º CEB coincide com a ideia de que existem pré-requisitos e que são as crianças que têm de se adaptar à escola e de facto, não é isso que se pretende quando se pensa num processo de transição positivo (Borges, 2021, p. 101).

Como estratégias promotoras de uma transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico cinco pais referiram que tiveram conversas com os seus filhos, quatro pais defenderam a opção relacionada com a resolução de fichas frequentemente como sendo importante, quatro pais identificaram-se com a opção de levar as crianças a conhecer a nova escola, quatro pais concordaram com a opção relacionada com a criação de oportunidades de contacto com crianças que já frequentam a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três pais concordaram com a opção de que a educadora também deve ter um papel ativo neste processo e um dos pais corroborou a opção de reduzir o tempo para brincar do seu filho. Noutra questão relacionada com estratégias das famílias promotoras uma transição eficaz, das opções apresentadas, cinco dos pais identificaram-se com a opção de transmitir segurança e tranquilidades no que se refere a esta nova fase e um concordou com a opção de viver com naturalidade e descontração este processo. Oliveira (2016) defende que “Qualquer alteração no bem-estar emocional durante a transição pode causar preocupação e stress, levando a sintomas como fadiga, agressividade, descontentamento, desorientação ou inibição, podendo marcar de forma nefasta o percurso escolar da criança” (p. 120), neste sentido é de notar que os pais tentam combater estes sentimentos negativos, apoiando os seus filhos, positivamente.

No que concerne às estratégias adotadas pelas famílias detetadas pela educadora, a que se evidencia é a realização de fichas, principalmente as crianças que têm irmãos mais velhos. A este respeito a educadora afirmou que “O objetivo dos pais com estas fichas é que as crianças cheguem à escola e já saibam fazer tudo, nem todos pensam assim, mas muitos sim. Com isto das fichas percebo também que as famílias valorizam muito mais o trabalhar e não tanto o brincar” (Educadora Vera). Comparando esta afirmação com as entrevistas realizadas às crianças é possível perceber que a maioria das crianças, nomeadamente, as que têm irmãos mais velhos resolviam fichas em casa com o intuito de se prepararem. Foi perceptível o que algumas crianças já demonstravam sentir algumas dificuldades, como uma das crianças ao afirmar “Estou nervoso, mas contente ao mesmo tempo. Porque tenho dificuldades em fazer os “s” bem, eu não consigo pôr o “s” com um lápis em cima do contorno” (E1, Renato).

No que se refere às estratégias adotadas pela educadora do grupo, destacamos o facto de esta não concordar com a realização de fichas por parte das crianças. A mesma referiu que era habitual reunir com os professores em que falavam sobre cada criança, contudo isto apenas acontece quando as crianças transitam para uma escola do mesmo Agrupamento. Estas reuniões são fundamentais no sentido em que é essencial que o professor conheça o processo desenvolvido com o grupo de crianças previamente à entrada na escolaridade obrigatória, assim como a troca de informações sobre as aprendizagens realizadas por cada criança, para que este possa conhecer melhor cada uma e possibilitar a continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016, p. 101).

A educadora referiu que antes da pandemia do COVID-19 costumava levar as crianças a conhecer e a interagir com outras crianças na nova escola, de facto esta estratégia tanto é mencionada pelos pais como pelas crianças. A educadora referiu que conversa com as famílias que manifestavam esse interessa. É de notar um desejo por parte da educadora, em promover uma transição tranquila.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi enriquecedor, na medida em que permitiu adquirir novos conhecimentos e abrir horizontes a novos caminhos de reflexão relativamente ao processo de transição.

Percebemos que é um momento delicado, em que as crianças e suas famílias, apesar de felizes estão concomitantemente, ansiosas. As famílias revelaram uma grande preocupação com a preparação das crianças para a entrada na escolaridade obrigatória, embora não se deva encarar a Educação Pré-Escolar como uma etapa em que se prepara as crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A maioria das famílias inquiridas acreditavam que ao darem fichas às crianças estavam a prepará-las para a escolaridade obrigatória, contudo foi-nos possível perceber que algumas crianças demonstravam sentir pressão e preocupação, na medida em que estão a ser obrigadas a crescer a um ritmo que não é o delas.

Foi possível identificar que a comunicação entre educadores, professores e famílias é algo valorizado pela educadora e pelos pais inquiridos. Consideramos crucial que os educadores e professores estejam em sintonia e que se unam e esclareçam as famílias, criem estratégias de articulação entre as duas etapas educativas e envolvam as crianças neste processo, dado que é o seu processo e como tal deverão ter uma voz e um papel ativo. Em suma, constatámos que as estratégias implementadas pelas famílias e pela educadora têm uma grande influência na forma como as crianças vivem e sentem o processo de transição por serem adultos de referência e porque são escutados verdadeiramente pelas crianças fazendo a diferença relativamente às suas expectativas e à imagem que constroem do contexto de 1.º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Borges, M. (2021). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Educação de Infância, 124, 93-106.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Papers in Early Childhood Development.
- Fortin, M. F. (2009). O Processo de Investigação: Da concepção à realização (5.ª ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nabuco, M. E. M (2002). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. Aprender, 26, 55-61. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>
- Oliveira, L. M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. Investigação Qualitativa em Educação, 1, 118- 127.
- Oliveira, L. M. (2017). Las estrategias de transición entre la educación preescolar y la primaria: la articulación y continuidad educativa. Revista San Gregorio, 16, 50- 59. Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: articulação e continuidade educativa Las estrategias de transición entre la educación preescolar y la primaria: la articulación y

- Oliveira, L. M., & Lopes da Silva, I. (2016). Entre os Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – o olhar das crianças face à transição para a escolaridade obrigatória. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.) *As pedagogias na sociedade contemporânea desafios às escolas e aos educadores* (pp. 981-993). AFIRSE Portugal Instituto de Educação da Universidade do Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, Formosinho, J., & Monge, G. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular como 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10- Inessim_sim.pdf

A leitura extensiva de livros infantis e juvenis portugueses por estudantes chineses

The extensive reading of Portuguese children's and young people's books by Chinese students

Cristina Nobre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

No curso de TIPC-CP, licenciatura de 4 anos protocolada entre o IPL e a UPM, a ESECS recebe presencialmente os estudantes chineses do 2.º ano, durante um ano letivo. Do plano curricular, no 1.º semestre, faz parte a UC de Leitura Extensiva em Português I, cujos objetivos se centram, entre outros, no desenvolvimento de competências para: a) ler diferentes géneros textuais, silenciosamente e em voz alta; b) analisar e interpretar textos literários e não literários, reconstruindo no ato da receção a sua significação, acedendo às mundividências proporcionadas; c) desenvolver a opinião crítica a partir das mundividências das obras lidas; d) fruir a dimensão estética dos textos literários. Em 2022-23, o projeto final desta UC consistia na seleção e investigação por cada estudante de um autor português de literatura para a infância e juventude e um livro dele; apresentação da leitura e interpretação feita do livro à turma; realce das diferenças/semelhanças culturais encontradas; reflexão espontânea sobre as dificuldades implícitas numa tradução para a sua língua materna.

Na comunicação reveem-se autores e textos selecionados, aprendizagens feitas nesses domínios e pontes entre a língua materna (neste caso o mandarim) e a não-materna (o português, cujo nível QUERC não ia além do A2, nalguns casos até um inicial A1), a importância de textos multiformato, sobretudo a ilustração, por vezes o vídeo ou a dramatização, e a relevância desses projetos nas projeções para o futuro profissional de tradutores.

Palavras-chave: *experiências de ensino/aprendizagem no ensino superior | Língua materna / Língua não materna | Literatura para a infância e juventude | Tradução | Autoridade.*

ABSTRACT

In the TIPC-CP course, a 4-years degree signed between the IPL and the UPM, ESECS receives 2nd year Chinese students in person for one academic year. The curricular plan, in the first semester, includes the UC of Extensive Reading in Portuguese I, whose objectives focus, among others, on the development of skills to: a) read different text genres, silently and aloud; b) analyze and interpret literary and non-literary texts, reconstructing its meaning in the act of reception, accessing the worldviews provided; c) develop critical opinion based on the views of the works read; d) enjoy the aesthetic dimension of literary texts.

In 2022-23, the final project of this UC was the selection and investigation by each student of a Portuguese author and book of youth or children's literature; presentation of the reading and interpretation made of the book to the class; highlighting the cultural differences/similarities found; spontaneous reflection on the difficulties involved in translating into one's mother tongue.

In the communication selected authors and texts are reviewed, lessons learned in this domains and bridges between the mother tongue (Mandarin) and the nonmother tongue (Portuguese, whose QUERC level did not go beyond A2, in some cases up to an initial A1), the importance of multiformat texts, especially illustration, sometimes the video or dramatization, and the relevance of these projects in projections for the professional future of translators.

Keywords: *Teaching/learning experiences in higher education | Mother tongue/non-mother tongue | Youth and children's literature | Translation | Authority.*

Admitamo-lo sem a mínima ironia: a situação do tradutor é extremamente delicada: tem que ser fiel ao autor e ao mesmo tempo continuar a ser ele próprio; como há-de fazer? Quer (consciente ou inconscientemente) investir o texto com a sua própria criatividade: como que para se encorajar, escolhe um termo que aparentemente não trai o autor mas re-

vela apesar disso a sua própria iniciativa.

Kundera (1997, p. 99)

INTRODUÇÃO

No curso de Tradução e Interpretação em Português-Chinês / Chinês-Português [TIPC-CP], licenciatura de 4 anos protocolada entre o Instituto Politécnico de Leiria [IPL] e a Universidade Politécnica de Leiria [UPM], a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais [ESECS] recebe presencialmente os estudantes chineses do 2.º ano, durante um ano letivo. Do plano curricular, no 1.º semestre, faz parte a unidade curricular [UC] de Leitura Extensiva em Português I, cujos objetivos se centram, entre outros, no desenvolvimento de competências para: a) ler diferentes géneros textuais, silenciosamente e em voz alta; b) analisar e interpretar textos literários e não literários, reconstruindo no ato da receção a sua significação, acedendo às mundividências proporcionadas pelos mesmos; c) desenvolver a opinião crítica a partir das mundividências das obras lidas; d) fruir a dimensão estética dos textos literários.

Em 2022-23, o projeto final desta UC consistia na seleção e investigação por cada estudante de um autor português de literatura para a infância e juventude e um livro dele; apresentação da leitura e interpretação feita do livro à turma; realce das diferenças/semelhanças culturais encontradas; reflexão espontânea sobre as dificuldades implícitas numa tradução para a sua língua materna.

A orientação do projeto foi feita por etapas mais dirigidas e outras mais livres. Direcionadas e formativas foram: as introduções à investigação nos catálogos bibliotecários da instituição e outros; regras de manuseamento e empréstimo dos livros

“A autoridade suprema, para um tradutor, deveria ser o estilo pessoal do autor. Mas a maior parte dos tradutores obedecem a uma outra autoridade: à do estilo comum do ‘bom francês’ (do bom alemão, do bom inglês, etc.), a saber do francês (do alemão, etc.) como é aprendido no liceu. O tradutor considera-se como o embaixador dessa autoridade junto do autor estrangeiro. Tal é o erro: todo o autor de certo valor transgride o ‘belo estilo’ e é nessa transgressão que se encontra a originalidade (e, portanto, a razão de ser) da sua arte. O primeiro esforço do tradutor deveria ser a compreensão desta transgressão.”

Daí que me pareça que, embora os objetivos da UC estejam ainda muito distantes dos necessários a uma técnica da tradução, a leitura dos textos literários capacita os estudantes com mundividências culturais alargadas que serão fundamentais para entender como transgridem os textos a gramática da língua (cada um à sua maneira ou com o seu estilo particular) e como é possível manter essa transgressão (ou estranheza) nas suas traduções. A autoridade não pode, evidentemente, ser a da gramática da língua portuguesa em textos literários que criam a sua própria (quantas vezes subversiva...) gramática. Sem esquecer que, no caso dos livros para crianças e jovens, a presença constante da ilustração ou outras linguagens vêm ainda contribuir para complexificar o sistema. Como diz Takahashi (2012, p. 21):

“Descrever o papel dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem do português para estrangeiros não é tarefa simples. Usualmente, nota-se uma bipartição língua/ literatura que parece ser o centro das dificuldades em seu emprego no ensino de línguas.”

LIVROS SELECIONADOS

Depois de criteriosamente formatados e dirigidos para compreender o diferente sistema de catalogação bibliográfico das nossas bibliotecas e para se movimentarem espacial e presencialmente junto das prateleiras físicas e dos locais onde a leitura pode ser feita in loco ou requisitada para o domicílio, a única restrição foi a de não haver escolhas duplicadas, mas nunca a dimensão do livro ou o género textual em que se inseria. Veja-se na tabela seguinte, as seleções realizadas:

AUTOR PT de LITERATURA INFANTIL-INDIVIDUAL	LIVRO SELECIONADO
António Torrado	Como se vence um gigante
Álvaro Magalhães	O menino chamado Menino
Maria Rosa Colaço	O mistério da coisinha azul
José Rodrigues Miguéis	Arroz do céu
Vergílio Alberto Ferreira	A semana dos nove dias
Luísa Viana	A raposa vegetariana
Daniel Marques Ferreira	A semente mágica
Ana Luísa Amaral	A história da aranha Leopoldina
Matilde Rosa Araújo	As fadas verdes
Alice Vieira	A espada do rei Afonso
Rui Matos	Rafa e a televisão misteriosa
Alice Cardoso	Tenho a lua no meu bolso
Mia Couto	O gato e o escuro
Papiniano Carlos	O grande lagarto da pedra azul
Luísa Ducla Soares	Todos no sofá
Alexandre Parafita	O conselheiro do rei
José Jorge Letria	Se eu fosse um livro
Alice Vieira	Rosa, minha irmã Rosa
Maria Leitão	O protesto do lobo mau
Maria Rosa Colaço	O coração e o livro

Tabela 1: Seleções realizadas em 2022-23 pelo 2.º ano de TIPC-CP (3001)

As preferências autorais não são surpreendentes, se tivermos em conta que o acervo da biblioteca escolar já revela, de per si, uma aplicação das normas canónicas e institucionais que dispõem ao público académico aquilo que os programas cientificamente aprovados incluem no seu corpo, acrescentado por tudo o que o excelente instrumento do Plano Nacional de Leitura [PNL] tem vindo a fazer divulgar e incluir junto das instituições formativas de educadores e professores, como é o caso da ESECS.

Encontram-se apenas dois autores repetidos – Maria Rosa Colaço e Alice Vieira – e uma fatia substancial, cerca de 1/3 de autores já falecidos e consagrados há muito: Ana Luísa Amaral (1956-2022); António Torrado (1939-2021); José Rodrigues Miguéis (1901-1980); Maria Rosa Colaço (1939-2021); Matilde Rosa Araújo (1921-2010); Papiniano Carlos (1918-2012).

Quanto aos ainda vivos, corresponderam a 2/3 das seleções feitas, e apenas dois (Luísa Viana e Rui Matos) deles não se encontram listados no PNL: Alexandre Parafita (1956); Alice Cardoso (1962); Alice Vieira (1943); Álvaro Magalhães (1951); Daniel Marques Ferreira (1949); José Jorge Letria (1951); Luísa Ducla Soares (1939); Luísa Viana (1942); Maria Leitão (1985); Mia Couto (1955); Rui Matos (1966); Vergílio Alberto Ferreira (1950).

As investigações dos estudantes revelaram todos dados biobibliográficos dos autores estudados, atendo-se à sua importância no cânone da literatura portuguesa infantil e juvenil dos séculos XX e XXI. A História Literária continua a ser uma metodologia válida e eficaz no ensino do PLE [Português Língua Estrangeira]: a leitura de um autor de reconhecida qualidade literária, como no caso relatado, sempre que associada a uma mediação leitora sólida contribui para uma formação de leitores críticos, preparados para a cidadania global.

A autenticidade do texto literário, enquanto documento inicialmente publicado sem fins didáticos, ocupa um lugar privilegiado no ensino/aprendizagem de uma língua materna a falantes estrangeiros. A literatura, desde sempre, constituiu parte integrante e significativa no ensino de uma língua estrangeira, seja como componente cultural, seja pela intenção em assimilar conhecimento por meio de obras de outras civilizações.

A leitura de textos literários é, para o aprendiz, marcada por elementos reconhecíveis: os padrões de composição, com seus enunciados e construções já apreendidos na língua materna, permitem identificá-los como uma convenção coletiva. A partir deste trajeto inicial, vários métodos se cruzaram.

A Abordagem	utiliza	para o ensino
Natural	livros e textos de leitura escolhidos pelos alunos, concebidos como elementos extralinguísticos	da compreensão escrita
Gramática- Tradução	exercícios de tradução e versão de textos literários, com estudos da gramática, da história literária, estilística, história política, entre outros	da cultura e da língua. O texto literário é considerado superior à língua oral
Leitura-Tradução	trechos escolhidos e textos autênticos, sob forma original ou adaptada, questionários baseados em textos	da habilidade em leitura na língua estrangeira
Direta	a compreensão global; textos (autênticos) parciais ou obras completas dos grandes escritores de valor literário, humano ou social, representativos da vida e pensamento do povo estrangeiro	do sentido de frases e textos; da literatura, como uma forma cultural entre outras, e da prática linguística e para o enriquecimento interior
Áudio-oral	compreensão e expressão oral de textos	da compreensão oral, não como um elemento cultural, mas uma sequência didática
Audiovisual	documentos autênticos variados, incluindo poemas e trechos de obras literárias	cultural
Comunicativa	estimula a abordagem com documentos autênticos variados, incluindo os textos literários	das habilidades comunicativas, no sentido de internacionais e interculturais

Tabela 2: Tabela de Takahashi (2012, p. 23).

Significa isto que o cruzamento de várias linhas metodológicas, com eficácia demonstrada ao longo das décadas anteriores, se torna nuclear. Pode concluir-se com as palavras de Takahashi (2012, p. 23):

“[...] não há uma fronteira marcada entre o início de uma abordagem e o fim de outra, mas um conjunto de técnicas e procedimentos específicos em oposição de uns para outros que, ao longo do tempo, foram adotados isoladamente ou em conjunto. Nesse sentido, o que realmente prevalece é a ênfase dada à abordagem de cada período e não a abordagem de uma metodologia singular.”

Até meados do século passado, o autor era a figura central e centralizadora do texto literário, deixando para o leitor a tarefa de descobrir o sentido do que escreveu. Até a década de 1980, tal texto era considerado a finalidade na aprendizagem de uma língua, ou seja, ao final do curso e somente nos estágios mais avançados, os alunos seriam capazes de ler os grandes autores, observando-se os seguintes itens: nos anos de 1960, o enfoque era ainda centrado no autor e, nos de 1970, sob influência do Estruturalismo, era ancorado no documento escrito. Daí que se tenha pedido aos estudantes que selecionassem um excerto do texto considerado culturalmente significativo para eles e o lessem em voz alta para todos. Veja-se o que sobre a ‘leitura em voz alta dizem José Cardoso Bernardes e Rui Mateus (2013) e estendam-se esses argumentos aos aprendizes de uma língua estrangeira:

“Ao mesmo tempo que cumpre esta função de facilitação no acesso aos textos, a leitura em voz alta, sobretudo quando preparada e efetuada pelos alunos, é um excelente exercício de desbloqueio da competência de expressão oral, uma vez que se reveste de uma formalidade discursiva que os alunos sentirão necessidade de reutilizar noutras circunstâncias dos seus estudos e da sua vida ativa, para além de funcionar como processo de consciencialização dos instrumentos expressivos (linguísticos e não linguísticos) que a comunicação oral põe à disposição do ser humano.” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 49)

O processo descrito e analisado da leitura extensiva de textos infantis e juvenis portugueses por estudantes chineses do curso de TIPC-CP pode ser considerado uma achega para a reabilitação do prestígio da cultura literária portuguesa junto do mundo oriental, creditando-a no mundo global, através da formação qualitativa e de excelência das instituições de ensino superior. Em consonância com o já expressado, confesso-me, esperançosa e diligentemente, ao lado dessa linha de abertura:

“[...] nenhuma reabilitação do ensino da literatura será possível sem antes se fazer algo para restaurar o prestígio da cultura literária na escola e na sociedade em geral. Sabemos todos que a literatura oferece uma forma específica de conhecimento, envolvendo a aliança entre a vertente intelectual e a vertente emocional; e sabemos como essa especificidade se tornou importante no século XIX e ao longo de boa parte do século passado, para especialistas e outros beneficiários diretos (estudantes e simples fruidores). Sabemos, por fim, como o processo de escolarização do saber literário passou por várias fases, acabando por redundar num verdadeiro processo de fechamento. Por outro lado, é manifesto que, na conjuntura de forte competição que se verifica entre os diferentes saberes, a questão do crédito se afigura decisiva.”
(idem, 2013, p. 31)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8662-26-2
- Communications, 8, 1966. Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1966_num_8_1
- Jauss, H. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Kundera, M. (1997). *Os testamentos traídos*. Edições Asa.
- Melo, B. & Pinheiro, R. (2007). O ENSINO DE CULTURA E LITERATURA BRASILEIRAS PARA ESTRANGEIROS NUMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLI-
- NAR. Anais/Catálogo de Resumos do X Encontro de Iniciação à Docência Universitária. Desafios da indissociabilidade entre ensino e extensão. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. ISBN: 978-85-7445-089.
- Plano Nacional de Leitura. <https://www.pnl2027.gov.pt/>
- Pressler, G. (2017). Da análise estrutural da narrativa (1996) à narratologia, de WOLF SCHMID (2014). Um breve histórico (também da terra Brasilis). *Nova Revista Amazônica ANO V – VOL. 3 setembro 2017* ISSN: 23181346, pp. 101-111.
- Silva, Sara Reis & Ferro, Marcela & Magalhães, Maria (2021). “A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora” in *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (8): 1-11. 2021. ISSN-e: 2386-7620, U . Santiago de Compostela <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>
- Takahashi, N. (2012). O emprego de textos literários no ensino de português para estrangeiros. Gil, B. & Amado, R. (org.). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. Paulistana ed. ISBN 978-8599829-64-6, p. 21-26.
- Takahashi, N. (2014). Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, 43 (2): p. 868-881, maio-ago.

O processo de desfralde: uma experiência facilitadora da comunicação creche-famílias

The potty-training process: a facilitating experience of daycare centre-families communication

Rita Gomes

Centro de Convívio e Apoio Social CASBI / Grupo Projeto Creche Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

O presente relato apresenta uma experiência desenvolvida em contexto de creche, numa instituição particular de solidariedade social em meio rural, nos arredores da cidade de Leiria. Numa sala destinada a 18 crianças dos 2 aos 3 anos, a temática do processo de desfralde apresenta-se como indutora de medos, desafios, dúvidas e angústias para as famílias. Questões e afirmações como “Será que não está na hora de largar a fralda?”, “Como é que vai ser quando tiver de ir para o jardim de infância?”, “Isso é uma tarefa para vocês aí na creche!”, entre outras, incitaram a procura de estratégias facilitadoras da comunicação entre os dois contextos e, conseqüentemente, favoráveis ao sucesso deste processo. Após uma consolidação dos conhecimentos teóricos possuídos acerca deste assunto, surge a ideia de produzir de raiz um vídeo de carácter informativo, dirigido às famílias. Considerando que a informação é apresentada de forma clara e adequada ao público-alvo em questão, pretende-se que seja uma estratégia para dar resposta às dúvidas e incertezas das famílias, assegurando o bem-estar e desenvolvimento harmonioso de cada criança.

Palavras-chave: creche; processo de desfralde; comunicação creche-famílias.

ABSTRACT

The present report presents an experience developed in a day-care center, in a register private institution of social solidarity in a rural area, on the outskirts of the city of Leiria. In a room for 18 children from 2 to 3 years old, the theme of the process of getting free from diapers is presented as a cause of fears, challenges, doubts and anxieties for the families. Questions and statements like “Isn’t it time to give up diapers?”, “What will it be like when I have to go to kindergarten?”, “That’s a task for you in kindergarten!”, among others, have encouraged the search for strategies that facilitate communication between the two contexts and, consequently, favor the success of this process. After consolidating the theoretical knowledge about this subject, the idea arose to produce from scratch an informative video aimed at families. Considering that the information is presented in a clear and appropriate way to the target audience in question, it is intended to be a strategy to respond to the doubts and uncertainties of families, ensuring the well-being and harmonious development of each child.

Keywords: daycare center; process of getting free from diapers; daycare-family communication.

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma experiência desenvolvida a partir da necessidade efetiva de dar resposta às necessidades das famílias, reconhecida pela educadora de infância de um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Para além de enquadrar e justificar a relevância desta experiência em termos de intervenção no contexto, procura-se especificar todo o processo que foi desenvolvido para chegar ao produto final: um vídeo informativo e construído de raiz para abordar questões concretas acerca do processo de

desfralde das crianças deste contexto.

Percecionar as necessidades, dúvidas ou questões das famílias quanto ao desenvolvimento e aprendizagem da criança é uma ação essencial do educador de infância da sua prática pedagógica. Neste sentido, é importante fomentar a coordenação com a família, privilegiando uma interação constante e proporcionando uma coerência e continuidade da ação educativa. Construir ligações de comunicação que facilitem uma atenção individual a cada criança é fundamental, para que exista uma ação conjunta e atuação positiva entre a creche e a família (Borràs, 2002).

Não sendo viável educar e cuidar de uma criança sem a colaboração da família, “o currículo deve ser culturalmente sensível, responsivo aos objetivos dos pais. Os melhores programas de educação continuamente avaliam as necessidades e interesses dos pais, em vez de impor um currículo determinado ao grupo.” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 165). Neste sentido, quando o educador vê as famílias como parceiros, envolvem-nos nas decisões tomadas e atuam de forma a acolher as suas necessidades.

Posto isto, à medida que foram chegando dúvidas e questões sobre o processo de desfralde das crianças, sentiu-se uma necessidade efetiva de encontrar uma estratégia adaptada ao contexto real para atender às famílias. O objetivo desta estratégia não passa apenas por dar resposta a estas questões, mas também tem como foco contribuir para uma colaboração efetiva entre ambos os intervenientes.

Assim, surge a necessidade de procurar fundamentação teórica para assegurar uma partilha de informação fidedigna e sustentar toda a construção do vídeo.

O PROCESSO DE DESFRALDE

O conceito que se apresenta neste relato (processo de desfralde) pode assumir diferentes designações, à medida que se analisa a fundamentação teórica existente, como por exemplo controlo de esfíncteres ou treino do bacio.

Segundo Mota e Barros (2008), o processo de desfralde inicia-se, na maioria das culturas, entre os 24 e os 36 meses. Assumindo a aquisição do controlo de esfíncteres como um marco no desenvolvimento do ser humano, refere que é um processo muito desafiante para a criança, uma vez que para além de tudo o que está inerente a esta conquista, tem de se adaptar aos valores (sociais e culturais) do meio em que se insere. Neste sentido, acredita que todas estas questões fisiológicas, sociais e psicológicas têm impacto no processo de desfralde.

Em qualquer perspetiva que encare a criança como agente dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, existe o princípio geral de que deve ser respeitada neste processo e ver atendidas as suas necessidades e bem-estar. Tal como menciona Brazelton (1962) quando apresenta o “método passivo/orientado pela criança”, existe um conjunto de competências a adquirir antes de iniciar o processo de desfralde e é fulcral que seja respeitado o ritmo de cada criança. Tal como o próprio nome indica, este processo deve ser gradual, sem ser forçado ou acelerado, devendo existir tempo e espaço para que a criança se familiarize com as pequenas mudanças que vão acontecendo na sua rotina. Por isso mesmo, não é um processo que aconteça num curto espaço de tempo, sendo necessárias várias semanas ou meses para que o controlo de esfíncteres seja adquirido.

Os autores Amaral *et al.* (2020) comentam o estudo supramencionado como um dos pioneiros a considerar a maturidade física e emocional da criança. Por sua vez, Kiddoo (2012) acrescenta que Brazelton trouxe um contributo essencial e inovador para a época. Por ter considerado a necessidade de os pais estarem envolvidos e mentalmente preparados para acompanhar a criança, a sua investigação encarou-a como um ser de direitos e agente do seu processo de desfralde.

Numa época onde Brazelton se destacou pelos contributos mencionados, outras perspetivas como a de Foxx e Azrin (1973) também eram discutidas e âmbito de estudos investigativos. Estes autores propunham um processo de desfralde que devia acontecer num intervalo de tempo de 24 a 48 horas. Caracterizado por um período intenso de instruções, utilizava-se um boneco para representar as ações pretendidas, incentivando a criança a agir por imitação e utilizando, massivamente, tanto o reforço positivo, como o negativo.

Nos dias de hoje e apesar dos estudos existentes, ainda não existe consenso na identificação de uma definição única para o conceito de processo de desfralde. Neste sentido, Pereira *et al.* (2015) defendem que este processo acontece a partir do momento em que a criança revela os primeiros

sinais de interesse pelos atos fisiológicos. Assim, não é possível definir um processo de desfralde único e com as mesmas características para todas as crianças, pois cada uma é um ser individual com características e necessidades distintas. Para além disso, acrescentam que o processo de desfralde envolve diferentes variantes e fatores que o influenciam e que devem ser considerados, já que este é um dos marcos mais importantes da vida da criança.

A corroborar esta posição, Cordeiro (2010) defende que o processo de desfralde prevê uma lógica sequencial com diferentes etapas. Desta forma, destaca que é um percurso individual e próprio para cada criança e que envolve um grau de autonomia global. Com isto, vai ao encontro do defendido pelos autores supramencionados, na medida em que afirma ser um processo longo, que envolve a componente fisiológica, psicológica e social do desenvolvimento da criança.

Na prática, numa perspetiva respeitadora da criança, não existe um tempo definido para que o processo de desfralde seja iniciado, apesar de se estimar que aconteça entre os 2 e os 4 anos. Em termos de desenvolvimento, para que exista o controlo dos esfíncteres é necessário um conjunto de fatores estarem assegurados, tais como 1) maturação biológica ou neuromuscular (ato de controlar a bexiga); 2) competências de autorregulação; 3) autocontrolo comportamental e 4) desenvolvimento cognitivo e socio afetivo. Cabe ao adulto observar os sinais de prontidão da criança e acompanhá-la neste processo, promovendo tranquilidade e confiança (Cordeiro, 2010).

DA TEORIA À PRÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Em contexto de creche, a relação com as famílias assume-se como um dos elementos-chave para o sucesso dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Reconhecer, validar e operacionalizar este facto é essencial e parte integrante da ação pedagógica do educador de infância.

Contudo, a realidade dos contextos educativos e as suas características nem sempre favorecem uma estreita comunicação entre o educador de infância e as famílias e tem vindo a ser necessário recorrer a diferentes estratégias para colmatar esta questão. Se por um lado a pandemia que marcou os últimos anos trouxe muitos desafios e dificuldades, por outro favoreceu o uso de ferramentas tecnológicas como meio de comunicação entre contextos. De forma gradual, os vários intervenientes educativos familiarizaram-se com plataformas digitais de comunicação e adaptaram-se a uma esta nova realidade que tem vindo a revelar-se muito eficaz.

À medida que as dúvidas e questões das famílias acerca do processo de desfralde foram sendo partilhadas, procurou-se delinear uma estratégia eficaz e adaptada ao contexto em questão para gerir esta questão. Não descurando a comunicação individual e direta para atender às necessidades imediatas de cada família, era clara a necessidade de partilhar informação fidedigna sobre o processo de desfralde, com o objetivo de capacitar as famílias para gerir esta fase da vida dos seus filhos.

Assim que começou a procura de fundamentação teórica e surgiu a ideia de produzir um vídeo, foi essencial traçar o caminho a seguir e definir os passos necessários para este projeto. De forma a existir uma consistência no trabalho a desenvolver, determinaram-se diferentes etapas a ter em conta, nomeadamente: 1) procurar fundamentação teórica acerca do processo de desfralde; 2) realizar uma desconstrução pessoal (filtrar teorias e evidências e ajustar ao que é valorizado em termos de ação pedagógica); 3) considerar e gerir as expectativas da instituição e adaptar à sua realidade e 4) prever o trabalho colaborativo contínuo com as famílias.

Com este esquema de organização dos passos a ter em conta, avança-se para a estrutura e organização do vídeo, com características específicas e uma linha condutora de informações a abordar devidamente estruturada (ver figura 1). Com o objetivo principal que já foi mencionado, partilhar com as famílias informações gerais sobre o processo de desfralde, este vídeo é narrado na primeira pessoa, com uma linguagem clara e com um design gráfico apelativo e sucinto. Com a produção de um vídeo com estas características (linguagem acessível, proximidade com o público-alvo e informação fidedigna) acredita-se que as famílias se sentirão envolvidas neste processo e capacitadas com algumas das ferramentas necessárias para que seja bem-sucedido. Por outro lado, procura-se que seja uma estratégia facilitadora da comunicação creche-famílias, já que este vídeo se assume como um veículo de informações úteis e essenciais à colaboração ativa entre estes contextos.

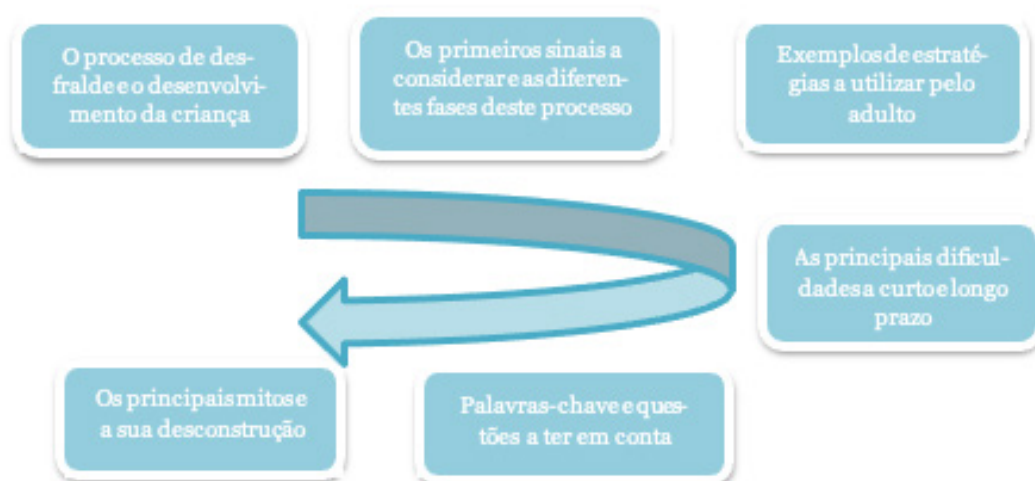


Figura 1. Organização das ideias principais a desenvolver no vídeo.

CONCLUSÃO

Através desta experiência, que assume objetivos claros de favorecer a comunicação entre contextos (creche/famílias), conclui-se que as ferramentas digitais estão cada vez mais presentes em contextos educativos e trazem consideráveis mais valias para todos os intervenientes.

Conclui-se que existe espaço e oportunidade de estudar outros tópicos de interesse que possam ser abordados no futuro, utilizando a produção de vídeos com estas características para comunicar com as famílias, oferecer-lhes acesso a informações fidedignas e científicas sobre os mais variados assuntos e capacitá-las de estratégias e ferramentas úteis para apoiar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Amaral, L. Q., Lerner, R., & Moraes, A. V. (2020). Estudo da associação entre o desfralde e o uso do eu [Study of the association between enjoyment and the use of the myself designation]. *A psicologia em suas diversas áreas de atuação*, 3(9), 104-24.
<https://doi.org/10.22533/at.ed.1832017069>
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6.ª Ed.). São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil*. Lisboa: Marina Editores.
- Brazelton, T. (1962). A child-oriented approach to toilet training. *Pediatrics*, 29(1), 121-8.
<https://doi.org/10.1542/peds.29.1.121>
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (5.ª ed.). [The Child's book. From 1 to 5 years]. Esfera dos Livros.
- Foxx, R. & Azrin, N. (1973). Dry pants: a rapid method of toilet training children. *Behav Res Ther*, 11(4), 435-42.
[https://doi.org/10.1016/0005-7967\(73\)90102-2](https://doi.org/10.1016/0005-7967(73)90102-2)
- Kidoo, D. A. (2012). Toilet training children: when to start and how to train. *Canadian Medical Association Journal*, 184(5), 518.

<https://doi.org/10.1503/cmaj.110830>

Mota, D. M., & Barros, A. J. D. (2008). Aquisição do controle esfinteriano em uma coorte de nascimentos: situação aos 2 anos de idade. *Jornal de Pediatria*, 84(5), 455-462.

<https://doi.org/10.1503/cmaj.110830>

Pereira, A., Gonçalves, J., Oliveira, A., Abreu, L., Alves, M.C., Braga, A., & Martins, S. (2015). Treino do bacio: estudo observacional numa amostra de crianças saudáveis entre os 18 e os 42 meses [Toilet Training: na observational study in a sample of healthy children between 18 and 42 months old]. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 31(1), 105-115.

<https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/11465/11183>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2023

Research,
Practices
and Contexts
in Education
2023

**Relatos /
Reports**

Educação Parental: Um programa inovador na ESALV

Parental Education: An innovative program at ESALV

Patrícia Alves

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria Celeste Frazão

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria João Sousa Santos

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

RESUMO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de competências de literacia parental. Após a pandemia COVID19, o bem-estar dos alunos associado ao seu sucesso escolar foi a tônica do Ministério da Educação, através da implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e do Plano Escola + 21/23. A ESALV aderiu a estes Planos, que estão enquadrados no Eixo Ensinar e Aprender /Domínio Família/ Ação Família + Perto, a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências de educação parental, junto dos educadores de alunos referenciados e com comportamentos disruptivos.

Palavras-chave: Educação Parental, Promoção do Sucesso Escolar

ABSTRACT

Today's schools present major challenges in terms of developing parental literacy skills. After the COVID19 pandemic, the well-being of students associated with their academic success was the focus of the Ministry of Education, through the implementation of the National Plan for the Promotion of School Success (PNPSE) and the Plano Escola + 21/23. ESALV adhered to these Plans, which are part of the Teaching and Learning Axis /Family Domain/Ação Família + Perto, in order to contribute to the development of parental education skills, with educators of referenced students and with disruptive behaviours.

Keywords: Parental Education, Promotion of School Success

INTRODUÇÃO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de Educação Parental. O presente estudo tem como objetivo contribuir para uma educação parental dos educadores dos alunos da ESALV.

Este estudo teve o seu início no presente ano letivo 2022/2023 e pretende estabelecer e aprofundar o elo de ligação entre a escola e a família de modo a contribuir para uma parentalidade mais positiva e consequentemente, um maior sucesso escolar. Neste estudo foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Neste estudo destacamos a importância da Educação Parental, como forma de fornecer aos pais e encarregados de educação os conhecimentos específicos e as estratégias que ajudem a promover o desenvolvimento dos alunos. Segundo Simões (2013,p.32), “as escolas podem ajudar os pais a estarem mais envolvidas na educação dos seus filhos, através de parcerias entre a escola, a família

e a comunidade. Uma forma de o fazer é através da realização de programas de Educação Parental nas escolas.”

O estudo incide na capacitação parental, através da dinamização de sete sessões de formação a educadores, sendo as áreas e conteúdos definidos e ajustados de acordo com as necessidades prementes, evidenciadas pelos diretores de turma destes alunos, assim como da CPCJ.

Definimos neste estudo como objetivos principais: promover a educação parental em contexto escolar e contribuir para o sucesso escolar através da proximidade dos educadores à escola.

A metodologia utilizada neste estudo, centrada na Investigação-Ação, tem como finalidade ajudar na transformação da realidade social e concomitantemente, contribuir para a melhoria de vida das pessoas envolvidas, que, segundo Barbier (1985,p.38.Revista Onis) a Investigação-Ação tem a sua *“origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”*.

Durante a execução do estudo serão utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise de questionários sociodemográficos, a fim de avaliar a estrutura social e familiar dos educadores. Paralelamente, será efetuado o questionário de estilos parentais a educadores “QEDP do Laboratório de Neuropsicologia” e a educandos que, segundo Baumrind (1991, p.3), *“O QEDP é um questionário breve utilizado para avaliar os estilos parentais de pais e mães de crianças e adolescentes em idade escolar. Pode ser respondido tanto pelo pai quanto pela mãe”*. De momento, o questionário sócio demográfico e o questionário de estilos parentais inicial já foram aplicados, ficando a faltar o questionário de estilos parentais final.

Da análise dos inquéritos sociodemográficos foi possível realizar a caracterização da amostra. Assim, a maioria dos participantes são do sexo feminino, com uma média de idades entre os 35 e os 45 anos de idade. Em relação ao emprego, somente um dos participantes se encontra desempregado. De referir que 54,5% dos participantes têm o Ensino Secundário concluído, 27,3% o 3ºCiclo, 9,1% o 2ºCiclo e 9,1% é licenciado. Estes participantes, na sua maioria, têm uma média de 3 filhos, no entanto, 27,3% destes filhos não são filhos do mesmo pai ou da mesma mãe. Quanto ao estado civil, 54,5% são casadas,18,2% divorciadas,18,2% vivem em união de facto e 9,1% são mães solteiras. Quanto ao percurso escolar dos educadores, 54,5% destes reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, no entanto, têm uma visão positiva da escola e percebem a importância da mesma no presente e no futuro dos seus educandos.

Relativamente à segunda fase de execução deste estudo, as sessões dinamizadas vão ao encontro das necessidades identificadas na segunda parte do Inquérito sócio demográfico, que foi elaborado pela investigadora tendo em conta as necessidades identificadas pela escola e os objetivos do estudo. Deste modo, no que diz respeito aos comportamentos e regras dos educandos/filhos, os participantes revelaram que os seus educandos apresentam dificuldades no cumprimento de regras (27,3% não consegue fazer com os seus educandos cumpram as regras; 27,3% referem que os mesmos só cumprem regras quando lhes apetece; 45,5% referem que os mesmos cumprem as regras pré-definidas pelos seus educadores). Atendendo às necessidade identificadas as sessões foram programadas com base nas seguintes temáticas:

- O papel do Educador nos dias de hoje;
- O estímulo como motor da educação;
- Gestão do tempo (Dedicar mais tempo aos seus educandos);
- Comportamentos a adotar em casa e na escola (definição de regras...);
- Escuta ativa/estilos de comunicação entre educadores e educandos;
- Educação Democrática;
- O papel da escola e o papel dos educadores na educação dos educandos (O que compete à escola e o que compete aos educadores).

Nesta fase do estudo, estamos a implementar a intervenção que tem por objetivo mudar o comportamento destes educadores junto dos seus educandos. Perspetiva-se que esta estratégia de Educação Parental se concretize numa mudança da relação entre a escola e os pais e uma mudança

de comportamento nos seus educandos com um aumento do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

Baumrind, D., (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*.

Fonseca, Karla.,(setembro-dezembro 2012) Revista ONIS Ciência, Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

LabepNeuro,Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia, Questionário de Estilos e Dimensões Parentais. <https://www.labepneuro.net/copia-escala-gadl>

Ministério da Educação (2020),Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. <https://pnpse.min-educ.pt/->

Ministério da Educação (2021) Plano 21|23 Escola+. <https://escolamais.dge.mec.pt/>

Simões, M.G.(2013).Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre Escola e Família. Universidade de Coimbra.

Brasil e Guiné: inovação no educar que ultrapassou o mar

Brazil and Guinea: innovation in education that went beyond the sea

Darlei Tabanela
Politécnico de Leiria

Silvino Guerra
Politécnico de Leiria

RESUMO

Este relato descreve ações pedagógicas realizadas com os alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis em duas escolas de Continentes diferentes, porém com realidades educacionais similares: Brasil e Guiné. Com isto, apresenta a importância do sentido do pertencimento ao sítio no qual a escola está inserida, da educação inovadora que implementa o conceito de empreendedorismo, na promoção da (re)significação de uma aprendizagem ativa e centrada no aluno, que proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para os desafios do mundo em constante mudança. Foi necessário promover nos espaços escolares os ambientes de aprendizagens inovadoras que incluem conceitos de autonomia, cooperação, respeito, justiça, solidariedade, autoestima, empreendedorismo e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). As escolas foram transformadas em espaços que buscam desenvolver uma prática de qualidade, estão atentas à formação global, profissional, política, social e ética que proporcionam às crianças, jovens e profissionais a vivência da criatividade, da ludicidade, da relação com a família, da cooperação e o exercício da cidadania. Os espaços de aprendizagens flexíveis promovidos pelas escolas proporcionaram uma educação inovadora, empreendedora, flexível, para acolher tanto as pedagogias atuais como as pedagogias em evolução; preparada para o futuro e permitir que o espaço seja reatribuído e reconfigurado; arrojada, para olhar além das tecnologias e pedagogias provadas e testadas; criativa para dinamizar e inspirar alunos e professores; favorável para desenvolver o potencial de todos os alunos; empreendedora para capacitar cada espaço para suportar diferentes fins, explorando o contexto local, urbano, social e associado as riquezas naturais da região.

Palavras-chave: Aluno, Pertencimento, Inovadora.

ABSTRACT

This report describes pedagogical actions carried out with students, teachers, employees, parents and guardians in two schools on different continents, but with similar educational realities: Brazil and Guinea. With this, it presents the importance of the sense of belonging to the place in which the school is inserted, of innovative education that implements the concept of entrepreneurship, in promoting the (re)signification of active and student-centered learning, which provides the development of skills and competencies for the challenges of an ever-changing world. It was necessary to promote innovative learning environments in school spaces that include concepts of autonomy, cooperation, respect, justice, solidarity, self-esteem, entrepreneurship and Information and Communication Technologies (ICT). Schools were transformed into spaces that seek to develop a quality practice, are attentive to global, professional, political, social and ethical training that provide children, young people and professionals with the experience of creativity, playfulness, relationship with family, cooperation and the exercise of citizenship. The flexible learning spaces promoted by the schools provided an innovative, enterprising, flexible education to accommodate both current pedagogies and evolving pedagogies; future-proof and allow space to be reallocated and reconfigured; bold, to look beyond tried and tested technologies and pedagogies; creative to energize and inspire students and teachers; conducive to developing the potential of all students; entrepreneurial to enable each space to support different purposes, exploring the local, urban, social context and associated with the natural riches of the region.

Keywords: *Student, Belonging, Innovative.*

Aprender é uma prática contínua e quando se trata de conhecer o local que estudamos ou moramos passa a ocupar uma ação direta, promovendo uma aprendizagem significativa. Como afirma Cruz e Fontana (1997, p.66) “(...) durante o processo de educação escolar, a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos, mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento”.

Em sua infância, as crianças vivenciam o mundo ao seu redor e com isso passam a construir os conhecimentos de forma peculiar adequando as situações e acompanhando o seu nível de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007). A Escola Municipal Professora Íris de Almeida Matos, localizado no bairro de Monte Castelo, no Município de Parnamirim, Estado do Rio Grande do Norte Brasil. A área esta próxima à capital do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, tem uma comunidade escolar que ainda não se identifica como munícipes de Parnamirim e desconhecem as peculiaridades do mesmo. Apresentando as nossas crianças a história e a cultura parnamirinese, além dos pontos turísticos conhecidos mundialmente e utilizando as brincadeiras infantis entrelaçadas a registros de atividades significativas e envolventes as características fundamentais dos comportamentos empreendedores, nos quais o estudante e o grupo em que está inserido reconhecem que suas contribuições são importantes e valorizadas. Para atender aos direitos de aprendizagem das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e desta maneira, promover competências e habilidades da Educação crítica, transformadora e empreendedora organizamos a temática sobre a nossa cidade de forma significativa, disponibilizando meios de alcance a apropriação da cultura pelas próprias crianças, através da interação no espaço coletivo, na produção de narrativas, individuais e coletivas, utilizando: rodas de conversa, projeção de curta e longa metragem sobre o tema, ouvir o hino de Parnamirim, identificar sua bandeira, passeios pela cidade, vivência das brincadeiras mais realizadas entre as crianças parnamirinese e produção de gráficos das mais atuantes, produção e degustação da culinária marcante da região, recorte, colagem, releituras de cordéis e poesias de artistas da nossa terra, exposição de atividades e produção de dramatização realizada pelas crianças, feira de conhecimento com as produções e a negociação de mercadorias produzidas pelos alunos com a criação de uma moeda local, a qual que foi utilizada pelos alunos durante as feiras. Foram realizados registros com vídeos organizados pelos alunos com suas produções e narrativas das experiências empreendedora. Realizando no percurso do projeto entrevistas com autoridades do município, podcast com os Diretores e professores, produção de um jornal, organização de uma horta e a produção de brinquedos ecológicos. Os planejamentos destas atividades foram realizados, semanalmente, no dia do planejamento de cada professor e o desenvolvimento destes ocorreram durante o Ano Letivo de 2022.

Parnamirim é um município que possui uma ampla área de 123,6 km² e palco de muitos eventos históricos, tais como o núcleo colonizador da capitania do Rio Grande do Norte à cidade de Natal e o forte dos Reis Magos com outros povoados portugueses ao sul. Assim como também foi pioneiro da aviação no Brasil o que surtiu como ponto estratégico durante a segunda guerra mundial.

A origem do seu nome, como muitos municípios brasileiros tiveram seu título influenciado pela mistura da língua portuguesa com o tupi-guarani, advindo da expressão “Paraná-mirim” da língua tupi, que significa “pequeno parente do mar, ou pequeno rio veloz”. Este município, que, nas décadas iniciais, era formado pelos pioneiros e seus descendentes, atualmente, tem sido habitada por funcionários civis e militares da aeronáutica, operários, comerciantes e prestadores de serviços e seus familiares.

Iniciamos o projeto utilizando como base que os professores partissem perguntando as crianças sobre o local onde elas moram, ou seja, a noção de localização. E em seguida a origem do nome da cidade, os lugares que conhecem da cidade, os problemas que observam no seu bairro e na cidade. A esse respeito, Barbosa e Horn (2001) comentam que a vida em grupo das crianças garante que as atividades realizadas socializem seus conhecimentos por meio das suas vivências diárias. Por isso, a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das referências recebidas. Seguimos orientações dos Livros Didáticos e materiais elaborados pela equipe pedagógica, profissionais da escola, responsáveis e agentes da comunidade extraescolar. Partindo disso, foi possível possibilitar a diversidade de formas de explorar o registro do ponto onde estamos e para onde estamos indo. Sendo

assim, para confecção de cartaz foi utilizado recortes de revistas e encartes, desenhos feitos por elas, escritas dos nomes da avenida principal, nome de supermercado, pontos de referência que marcaram a posição do olhar infantil, por meio de, em muitos casos, fala dos seus pais ou responsáveis quando estão conduzindo seus filhos a escola. Compreendendo que aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez quando a criança encontra-se no ambiente escolar, mas eles vão acontecendo desde os primeiros dias de vida dela. (VYGOTSKY, 2001).

Dando prosseguimento, a bandeira do município e seu hino foram detalhadamente abordados considerando os significados dos símbolos, as cores. Encontrando em sua bandeira o a cor azul representando o espaço aéreo, o amarelo todas as riquezas naturais do município, a engrenagem o potencial industrial, as asas a história da aviação e o foguete o Centro de Lançamento de foguetes da Barreira do Inferno. Os alunos refletiram sobre a bandeira do Brasil e a do município fazendo comparações de suas representações e identificando seu significado. Compreendendo o momento cívico como um ato de admiração e zelo ao lugar que tem pertencido.

Para tornar, a aprendizagem ainda mais significativa, realizamos uma aula passeio pelo Litoral e pelo bairro. Realizamos momentos com produções dos brinquedos ecológicos, com sucatas e com a participação dos responsáveis nesta produções. Os responsáveis orientavam as produções. Resgatando histórias de infâncias e experiências lúdicas dos mesmos. Realizamos a produção da horta de maneira suspensa e aproveitando o material de paletes que foram doados pela agência do Correio. A horta precisou ser suspensa, pois não disponibilizamos de espaços livres para o plantio. Com a colheita dos produtos da horta os alunos realizaram culinárias na produção de chás e bolos para degustação. Além de instigar o cuidado com a natureza em meio a uma região urbana vivida pela comunidade. Os alunos do 4º ano e do 5º ano, organizaram Podcast com entrevista com a Direção da Escola e com a secretária de Educação de Parnamirim, como também a produção do jornal e rádio durante a Feira do Empreendedorismo. A Feira foi realizada no lugar externo ao espaço da Escola. O local foi um espaço de referência para o bairro, o Parque de Exposição Aristóphanes Fernandes. Neste espaço Público e com parceria de empresas privadas são organizadas as maiores exposições das produções agrícolas e de negócios do Estado do Rio Grande do Norte, porém, os alunos e seus pais não possuem acesso, pois se trata de um espaço para grandes eventos e que por questões econômicas os mesmos não podem frequentar. Na Guiné-Bissau o projeto foi realizado no final de 2015 em Mansoa que é uma cidade da região administrativa de Oio na Guiné-Bissau. A cidade é formada por duas porções principais, uma ao norte e outra ao sul, separadas pelo rio Mansoa. O sector possuía cerca de 47.000 habitantes (2009) espalhados em uma área territorial de 1 096,7 km², enquanto que a cidade possuía 7.376 habitantes (2008). Constitui um relevante centro de comércio e uma zona militar de importância estratégica para o país.

O estratégias pedagógicas e inovadoras foram realizadas numa escola particular para crianças do primeiro ciclo, na qual foi iniciado o trabalho como aprendiz na docência sem formação. Este fato promoveu o reconhecimento o papel da Escola com sua pluralidade cultural, profissional e social, com isto, tornando-se agente formadora de cidadãos completos, éticos, criativos, competitivos, alegres, profissionais humanizados, solidários e abertos ao mundo globalizado Nessa escola o trabalho teve início com três crianças durante quatro meses de forma gratuita e no quinto mês matricularam trinta e quatro crianças. Com apenas o manual escolar, quadro, giz e materiais adquiridos com recursos próprios foi possível desenvolver metodologias inovadoras. É importante ressaltar que o professor ao assumir o papel de investigador passa a ser um produtor de conhecimento. Sendo assim, com a capacidade de procurar novos significados para sua ação pedagógica e, com isto, se comprometer com o processo de ser um profissional investigador, crítico e comprometido com os desafios e exigências da sua profissão docente. A criação dessa "escola" motivou realização através da reflexão/ação, a sistematização de aspectos que tem como referência o aluno na sua totalidade, isto é, onde a sala de aula e a escola são locais de investigação intencional e o conhecimento é o material gerador para a investigação e a interpretação, ou seja, profissionalmente este aspecto gera conhecimento local da prática investigativa para teorizar e construir o trabalho conectado ao contexto social, cultural e político.

Esses momentos de aprendizagem despertaram nos alunos no Brasil e na Guiné se tornarem investigadores do seu mundo e uma forma de possibilitar a participação deles em experiências e processos compartilhados com seus pares e adultos ao redor. Neste contexto, o percurso e a culminância do Projeto envolveram os educandos na educação em e com arte. Permitindo a participação das crianças de forma que possam refletir sobre o seu fazer artístico enquanto participantes de um processo criativo que possibilita o desenvolvimento das suas capacidades e aos

conhecimentos mais amplos da realidade social, cultural e econômica, desta maneira, promovendo o desenvolvimento de conceitos da educação empreendedora. A ideia é que a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores, desta maneira, destinado a fomentar a educação e a cultura empreendedora. Procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, além de favorecer o desenvolvimento de atributos e atitudes essenciais para a gestão da própria vida. Essa visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação propostos pela Unesco: aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e colaborar com os outros em todas as atividades humanas.

Aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. Sendo assim, aliado a um ambiente propício à aprendizagem, favorece o envolvimento do aluno no próprio ato de fazer, pensar e aprender. Essas são características fundamentais dos comportamentos empreendedores, nos quais o estudante e o grupo em que ele está inserido reconhecem que suas contribuições são importantes e valorizadas. Na sala de leitura mediadora propôs ler e brincar utilizando histórias que representam o ser criança em sua infância brincante. Desse modo, compreendemos tal como Souza (2011, p.91) relata que “a literatura é uma forma de arte diferenciada, em sua matéria, em sua forma de expressão e de relação com o leitor”.

E em se tratando da infância, um recurso educativo numa prática lúdica, promovendo, na “linguagem literária, o jogo lúdico, porque a infância é o momento, por excelência, da brincadeira” (AMARILHA, 2004, P.50).

Enfim, interagimos propondo garantir que todas as crianças pudessem adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para a construção do desenvolvimento sustentável promovendo e valorizando a diversidade cultural e a sua contribuição para o desenvolvimento sustentável. Sendo assim, durante o planejamento semanal com as professoras foram organizadas e discutidas possibilidades de atrair a atenção das crianças com atividades baseadas em situações de segurança, criação de vínculo, de afeto. Ressaltando que elas precisam disso para se sentirem preparadas para investir na descoberta do mundo que a escola oportuniza.

Afinal, a linguagem nessa fase baseia-se nas brincadeiras e nas experiências lúdicas. E é por meio delas que a criança constrói seu conhecimento, isto é, desenvolve suas habilidades de forma integral. Primando na importante missão de atentar para as brincadeiras e as atividades de registros coletivos e individuais fazendo interferências pedagógicas quando pertinente sem, com isso, privar ou anular a liberdade da criança.

Conseguimos apresentar as crianças a riqueza da história do povo do seu sítio que tem muito ainda a ser descoberto, explorado e valorizado. Coletado por pessoas interessadas em propagar as mais diversas sabedorias populares existentes. As abordagens dos pontos turísticos, que passam a ser mais frequentados pelos familiares, já que os aprendentes sugerem por onde querem passear vivenciando momentos de identidade, enquanto cidadão parnamirino. Agregando as brincadeiras cotidianas próprias, mesmo que ainda se continuem e optem por brincar de forma isolada ou utilizando brinquedos eletrônicos.

Logo, propiciamos a convivência de forma democrática envolvendo as crianças e seus familiares partilhando de brincadeiras cantadas, de roda, jogos com regras e de tabuleiro vivo com o de trilha. Explorando o contexto urbano que vivemos associado as riquezas naturais da região ampliando saberes divertindo-se e expressando as múltiplas linguagens de forma prazerosa. Os projetos foram desenvolvidos na perspectiva de educar para a multiculturalidade, proporcionando a criança abrir as portas para uma maior liberdade de escolha a todos os níveis: afetivo, social, profissional, econômico, cultural e estético. Desta forma, importante ressaltar o desenvolvimento das competências: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania. Ressaltando que a Cultura é, tradicionalmente, definida como um conjunto complexo de conhecimentos e práticas, crenças, usos, costumes e tradições transmitidos de geração em geração através de processos de socialização. As atividades realizadas tiveram um papel fundamental para conceber e implementar o projeto, cujos objetivos e campos de experiência, buscavam proporcionar igualdade de oportunidades para a aprendizagem de todos as crianças, promovendo e valorizando as suas identidades, a diversidade das suas culturas e linguagens, revelando perspectivas diversificadas do mundo social.

Foi possível constatar que as crianças no Brasil e Guiné construíram conceitos sobre as questões de valorizar-se e compreender um pouco mais sobre história e a diversidade da cultura dos sítios que as escolas estão inseridas, com isto, sensibilizando-os ao respeito pela diversidade cultural, étnica, religiosa. Reconhecendo a importância dos brinquedos e brincadeiras, como elementos da cultura local, ressaltando os valores como: cooperação, respeito, justiça, solidariedade, autoestima. Os profissionais envolvidos e as famílias reforçaram a importância do brincar no contexto de explorar movimentos com o corpo, promovendo o desenvolvimento da motricidade ampla, equilíbrio e lateralidade. Momentos significativos a vivência das crianças, promoveram por meio do projeto a criação de uma história coletiva, com significados compartilhados há uma reflexão das nossas concepções teóricas sobre educação, aprendizagem, infâncias e pertencimento.

Por isso, torna-se importante acreditamos que quando o professor documenta a sua prática pedagógica mantém o cuidado de acompanhar, observar e registrar a trajetória de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pontuando as experiências vivenciadas e as decisões adotadas, por meio de anotações dos processos criativos das crianças, do recolhimento de amostras de produções, fotografias, vídeos entre outros. (BARBOSA e HORN, 2008).

Portanto, conhecer a história de onde mora ou estuda é proporcionar a extensão de uma memória viva de um percurso despertado pela curiosidade das crianças, incentivado por um Projeto de Escola de Qualidade e agregando a comunidade escolar o sentimento de pertencimento a esse lugar, de modo a compreender a história da cidade reconhecendo que podemos contribuir para torná-la um ambiente melhor para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- AMARILHA, M. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. 6. Ed. Petrópolis: vozes, 2004.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- Crecci, V. M. & Fiorentini, D. (2018), Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades de aprendizagem docente, Educação em revista, 34 <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>.
- Crecci, V. M. & Fiorentini, D. (2018), Reverberações da aprendizagem de professores de matemática em uma comunidade fronteira entre universidade-escola. Educação em revista, 34(70), <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57781>
- FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Ed. Atual, 1997.
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia. Geografias da infância: territorialidades infantis. Currículos sem Fronteira, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 1.721 do Plano Municipal de Educação de Parnamirim/RN 2015 – 2025. Parnamirim, 2015. SILVA, Terezinha Martins da. Rio pequeno de grandes histórias. Parnamirim/RN: Offset, 2016. SOUZA, D. M. de. Uma janela sobre a literatura-arte, uma janela sobre a literatura-educação. In: JALLES, A.F.; ARAÚJO, K. B. (org.) Arte e Cultura na infância. Coleção Faça e Conte. Natal EDUFRRN, 2011. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8ª edição. São Paulo: Ícone editora, 2001.

Solidariedade interpares: uma experiência pedagógica no âmbito do Francês para negócios

Peer solidarity: a pedagogical experience in the scope of French for business

Sílvia Ribeiro

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro; CLLC-UA

Márcia Neves

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, e IELT NOVA FCSH

RESUMO

Apresenta-se uma experiência de trabalho colaborativo com estudantes de 2 turmas de Francês para fins específicos de anos curriculares distintos. O trabalho centra-se no desenvolvimento de competências socioculturais e humanas.

Palavras-chave: *Francês Língua de Negócios, competências socioculturais, trabalho colaborativo.*

ABSTRACT

This report presents an experience of collaborative work with students from 2 classes of French for specific purposes of different curricular years. The work focuses on the development of socio-cultural and human competences.

Keywords: *French for business, sociocultural skills, collaborative work.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

No início de 2021/2022, e apesar do regresso às aulas presenciais, as marcas da pandemia Covid-19 ainda eram muito evidentes na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA), sendo notórias algumas consequências dos períodos de confinamento e de ensino remoto de emergência: desmotivação, alheamento, ansiedade, dificuldade de interação social, entre outra (Heumann *et al*, 2023). Para fazer face a este cenário e contribuir para a mais fácil integração dos novos estudantes de 1.º ano da Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial (SCE), promovendo o seu relacionamento com os colegas dos demais anos curriculares, propôs-se um trabalho colaborativo, assente nos pressupostos do *problem-based learning* ((Jaleniauskiene, 2016), entre as turmas das unidades curriculares (UC) Francês Iniciação (1.º ano) e Francês – Receção de Atendimento (2.º ano).

Neste relato, descreve-se essa proposta pedagógica, que, para além de visar reforçar a solidariedade entre estudantes do curso (Porto & Zembylas, 2020), preparando-os para as necessidades do atual mercado de trabalho (Mckenzie, Olson, Patulni, Bellochi & Mills, 2019), pretendia que os participantes desenvolvessem competências socioculturais relevantes no contexto da aprendizagem do Francês como língua estrangeira, uma vez que a competência comunicativa engloba, para além de conhecimentos do sistema linguístico formal, conhecimentos relativos aos contextos social e cultural (Kim, 2020).

Neste projeto, solicitou-se aos alunos, organizados em grupos com estudantes dos dois anos curriculares envolvidos, que identificassem e caracterizassem uma empresa francesa a operar em Portugal. Para tal, deveriam preparar um póster e um vídeo, contendo informações como: nome da empresa, setor de atividade, início da atividade em Portugal, número de colaboradores em Portugal, principais produtos/serviços, projetos de relevo, presença digital (canais de comunicação usados, língua em que são apresentados os conteúdos). Neste trabalho, os estudantes de 2.º ano já deveriam beneficiar de competências desenvolvidas em várias UC do 1.º ano, nomeadamente ao nível do uso

das ferramentas informáticas e da estruturação dos textos. Como os estudantes da UC Francês - Iniciação poderiam nunca ter tido aulas de Francês previamente, os dados foram apresentados em Português. O trabalho decorreu entre outubro e dezembro de 2021, envolvendo 31 estudantes, 17 de 1.º ano e 14 de 2.º ano.

Após a entrega dos produtos solicitados, os estudantes responderam a um questionário sobre a experiência, tendo-se obtido 22 respostas. Questionados sobre as (des)vantagens da realização do trabalho com um colega de outra turma de Francês, os respondentes sublinharam, maioritariamente, que foi uma experiência vantajosa, indicando como principais mais-valias a possibilidade de conhecerem melhor os colegas e a ajuda em áreas que dominavam menos. Procurou-se, ainda, conhecer a perspetiva dos respondentes a respeito das competências técnicas e transversais desenvolvidas. Os respondentes indicaram como competências transversais mais desenvolvidas “persistência e perseverança” e “humildade”. As competências técnicas mais valorizadas foram “pesquisa e seleção de informação”, e “compreensão de vocabulário técnico (domínio empresarial)”. Em termos de competências socioculturais, é importante sublinhar que, dos 22 respondentes, 8 indicaram que não conheciam previamente a empresa com a qual trabalharam. Algumas perceções sobre o projeto são: “ensinou-me novos termos em francês e permitiu-me ter mais contato com a língua francesa” ou “o trabalho ajudou-me a perceber que existem muitas empresas francesas com as quais lidamos diariamente e por isso a língua tem muitas vantagens e está repleta de oportunidades”.

Conclui-se, assim, que a proposta pedagógica cumpriu os objetivos, tendo permitido favorecer o relacionamento e solidariedade entre os estudantes das duas turmas, contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais importantes e para o desenvolvimento da competência sociocultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Heumann, E., Helmer, S., Busse, H., Negash, S., Horn, J., Pischke, C., Niephaus, Y. & Stock, C. (2023). Anxiety and depressive symptoms of German university students 20 months after the COVID-19 outbreak – A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 320, 568-575. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.158>
- Jaleniauskiene, E. (2016). Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 265-275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.014>.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Student. *ECNU Review of Education*, 3(3), 519–541. <https://doi.org/10.1177/2096531120936693>
- McKenzie, J., Olson, R. E., Patulny, R., Bellocchi, A., & Mills, K. A. (2019). Emotion management and solidarity in the workplace: A call for a new research agenda. *The Sociological Review*, 67(3), 672–688. <https://doi.org/10.1177/0038026118822982>
- Porto, M., & Zembylas, M. (2020). Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 356-374. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1740244>

Comunicar Saberes Um projeto que capacita a falar em público

Communicating Knowledge: A project that empowers public speaking

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte

Lucília Nogueira

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte;
ESECS, Politécnico de Leiria

Alexandra Ribeiro

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte

Helena Antunes

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte

Luísa Gonçalves

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte

Maria João Almeida

Agrupamento de Escolas Verde Horizonte

RESUMO

Apresenta-se um projeto concretizado com palestras à comunidade educativa. Os alunos são orientados por uma equipa multidisciplinar na preparação da sua exposição oral a partir de temas por eles escolhidos e de interesse público.

Palavras-chave: *Comunicação, Oralidade, Interdisciplinaridade.*

ABSTRACT

We present a project which consists of talks aimed at the school community. Students are supervised by a multidisciplinary team while preparing topics they chose and are relevant to listeners.

Keywords: *Talks, spoken production, interdisciplinarity.*

COMUNICAR SABERES, UM PROJETO QUE CAPACITA A FALAR EM PÚBLICO

Apesar de a prática pedagógica estar em consonância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que “implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p. 31), reconhecemos que podemos alterar as práticas em prol de uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, visando formar alunos críticos, autónomos, versáteis e criativos.

As aprendizagens derivam da integração e construção de saberes no seio das comunidades educativas, atendendo a que nada existe de uma forma isolada, mas antes produto da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade. Neste sentido, o projeto prevê o desenvolvimento constante do gosto pela curiosidade, a procura de mais e melhor saber, bem como incrementar competências para a expressão oral desse mesmo conhecimento.

Para Menezes et al. (2014), em qualquer saber disciplinar, a importância do saber comunicar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos é sobejamente reconhecida, pois estes aprendem melhor quando descrevem os processos, explicam os raciocínios ou justificam as suas escolhas. Assim sendo, consideramos necessário que os alunos resolvam tarefas que recorram ao desenvolvimento

das suas capacidades de comunicação, exprimindo de forma clara, lógica e correta as suas ideias, fundamentando os seus raciocínios ou compreendendo o ponto de vista dos outros.

Estamos em consonância com Freire (1996), quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas antes criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Estamos conscientes de que é urgente criar e proporcionar momentos interdisciplinares, bem como momentos de partilha e interdependência.

Segundo Quinta e Costa et al. (2015), a interdisciplinaridade é a cooperação entre disciplinas com esquemas conceptuais, problemas e métodos de investigação próprios. Além disso, conforme destacado por Sá (2012), o ensino e aprendizagem da língua portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento de competências e valores essenciais, integrando e fortalecendo a cidadania crítica, o que torna este projeto interdisciplinar e transversal ainda mais relevante.

O PROJETO

As raízes do projeto *Comunicar Saberes*, cujo objetivo central é capacitar os alunos para falarem de forma eficaz em contextos formais, estão consolidadas nas apresentações orais, por parte dos alunos do ensino secundário, na disciplina de Português desde 2016.

As primeiras palestras “Partilhando um Olhar Sobre o Mundo”, em 2018, abriram a mostra de práticas e projetos à comunidade educativa, numa semana designada de “Escola Aberta” (Nogueira, 2018).

Hoje, concretizam-se sob a orientação de uma equipa multidisciplinar de professores com a produção de textos em suportes diversos, que são apresentados em palestras ou vídeos, à comunidade educativa. Os alunos são orientados na preparação da sua própria exposição oral, a partir de temas por eles escolhidos ou de um tema aglutinador e de interesse público.

Os trabalhos são submetidos na *Classroom* e recebem orientação e *feedback* ao longo do processo de pesquisa e construção textual a partir desta plataforma. Concluídos os textos, bem como as apresentações visuais, a exposição oral é feita à equipa multidisciplinar que identifica fragilidades e orienta os alunos no cumprimento dos tempos, entoação, expressão corporal e interatividade com o público.

Este ano teve lugar a V edição. A equipa acompanhou a construção das comunicações e selecionou as palestras a apresentar no auditório, onde os alunos deram voz às suas pesquisas sobre Inteligência Artificial, *Metaverse*, Teorias da Conspiração, Cérebro Humano, Superação da Solidão e Linguagem Não-Verbal.

É um projeto que se caracteriza pela diversidade: Arte, Ciências, Política, Direito, Ambiente. Proporciona, portanto, oportunidades de desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, colocando os alunos num contexto de desenvolvimento de competências de comunicação. Visa, assim, aumentar o sucesso na promoção de uma cidadania ativa através do desenvolvimento da capacidade de expressão oral em contextos formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Lda.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. R. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). *Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática*. In Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ed.), *Práticas Profissionais Dos Professores De Matemática* (1.a edição, pp. 135–161). <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/praticas-profissionais-dos-professores-de-matematica>
- Nogueira, L. (2018). *Comunicar Saberes*. Recuperado em 04 de janeiro de 2023, de <https://sites.google.com/verdehorizonte.net/comunicar-saberes/home>
- Quinta e Costa, M., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). *A promoção da atitude interdisciplinar*

no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, 779–789. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2252>

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA, Revista Científica* (6), 363–372.

Green Aqua: Criação de uma garrafa de biodegradável

José Pereira

Agrupamento de Escolas da Maia

Martim Couto

Agrupamento de Escolas da Maia

Rafael Madureira

Agrupamento de Escolas da Maia

Simão Trancoso

Agrupamento de Escolas da Maia

Isabel Allen

Agrupamento de Escolas da Maia

Carlos Rocha Gomes

CIIMAR, Dep. Química e Bioquímica, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

RESUMO

Indo ao encontro dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, nomeadamente do 13^a ODS, este projeto pretende criar uma garrafa biodegradável para água, reduzindo assim os milhões de toneladas de plástico que chegam aos aterros e oceanos.

Palavras-chave: Ambiente; sustentável; biodegradável, bioplástico.

ABSTRACT

Meeting ONU's Sustainable Development Goals, namely the 13th, this project claims to create a biodegradable bottle of water, thus reducing the millions of tons of plastic that end up in landfills and oceans.

Keywords: Environmental; sustainable; biodegradable, bioplastic.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Nos dias de hoje, o plástico é uma das matérias-primas mais utilizadas pelo ser humano devido ao seu baixo custo de produção, sendo, contudo, um dos maiores poluentes, destruindo habitats e matando espécies. Isto deve-se principalmente ao facto deste se decompor a um ritmo bastante lento, entre 450 a 500 anos.

Segundo a ONU, todos os anos 11 milhões de toneladas de plástico são produzidas ao redor do mundo, sendo na sua maioria garrafas PET, que normalmente é a única opção nos supermercados. É aqui que o nosso projeto, Green Aqua entra, pretendendo contrariar a acumulação excessiva deste material através da criação de uma garrafa biodegradável. Deixando totalmente de parte o lucro, conseguimos focar-nos noutros materiais, que embora tenham custos superiores ao do plástico normal, são biodegradáveis, visto que acreditamos que a saúde do nosso planeta é mais importante que o dinheiro, sendo assim possível melhorar a nossa qualidade de vida e, assim, contribuir para um futuro mais promissor.

INTRODUÇÃO

O projeto está a ser desenvolvido em parceria com o Professor Carlos Gomes da FCUP e sob a orientação da Professora Isabel Allen, da Escola Secundária da Maia e pretende ajudar a desenvolver competências no âmbito da pesquisa, domínio de equipamentos laboratoriais, seleção de informação, interpretação de resultados e trabalho de grupo.

METODOLOGIA

A garrafa será construída através de um exterior de pasta de papel, mais resistente, e no interior um

plástico biodegradável, para impermeabilizar.

Este plástico está a ser atualmente criado em laboratório pelo nosso grupo, tomando vantagem dos processos de gelatinização que ocorrem quando um amido, dissolvido em água, é exposto a temperaturas superiores a 60°C. Para conceber mais flexibilidade ao nosso polímero, de forma a este não se quebrar, adiciona-se uma pequena quantidade de um plastificante, no nosso caso, glicerina. Nesta reação, os grupos hidroxilo (-OH) presentes no amido reagem com os grupos hidroxilo da glicerina para formar ésteres, compostos por unidades repetitivas que originam um material com uma estrutura mais resistente. Todo este processo é realizado em banho-maria, com a água a 90°C, durante 30min. Este processo é agilizado com o uso de um catalisador, um ácido fraco que baixa o pH da solução. Aquando acabado o processo de gelatinização a solução é neutralizada com uma base fraca.

De seguida, adiciona-se uma pequena quantidade de etanol, que reage com água, removendo quantidades que possam estar em excesso. Depois é necessário deixar a solução arrefecer, o que irá reorganizar as cadeias de amido. Quando está completamente sólido, é retirado do molde e seco em uma estufa a 60°C por 24 horas, removendo o excesso de água. Por fim, o bioplástico é colocado em uma solução de etanol e água, para, mais uma vez, remover quaisquer impurezas e excesso de água restantes. Depois disso, é seco novamente em uma estufa a 60°C por 24 horas.

RESULTADOS

Atualmente, temos como resultado dois tipos de bioplásticos ambos com uma certa resistência e impermeabilidade, bem como várias semelhanças visuais e táteis com um plástico PET. Durante os nossos testes, os bioplásticos não se diluíram em água, todavia, quando entram em contacto com esta perdem algumas das suas propriedades mecânicas, quebrando mais facilmente. Estes também não apresentaram perda de qualidades com a exposição prolongada ao ar nem ao sol. Os dois processos divergem apenas no uso do amido, um originário do milho e outro da batata.

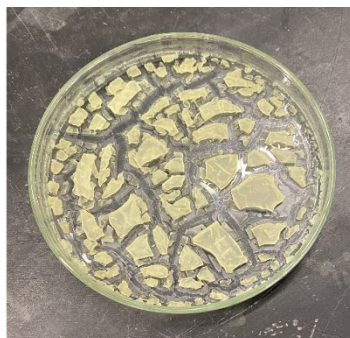


Figura 1- Bioplástico com base em amido de milho

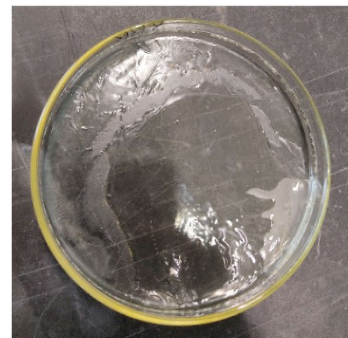


Figura 2 - Bioplástico com base em amido de batata

Nos nossos resultados, os polímeros originados pelo amido de milho (fig 1) geram vários fragmentos de um bioplástico amarelo, espesso, resistente e flexível. Já o bioplástico derivado do amido de batata (fig 2) gera uma película transparente, bem mais fina, mesmo que menos resistente que a de amido de milho, esta apresenta mais semelhanças a um plástico PET,

CONCLUSÃO

Para concluir, é possível tirar proveito dos processos de gelatinização do amido de forma a criar bioplástico, sendo assim possível cooperar com os objetivos sustentáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

Nações Unidas. (s/d). *Plástico: ONU pede mudança sistémica*. Nações Unidas.

<https://unric.org/pt/plastico-onu-pede-mudanca-sistemica/>

World Wide Fund for Nature (WWF). (2022). *Is biodegradable and compostable plastic good for the environment? Not necessarily*. WWF. <https://www.worldwildlife.org/blogs/sustainability-works/posts/is-biodegradable-and-compostable-plastic-good-for-the-environment-not-necessarily>

- Lemos, P. (2017). *Importância da Cristalinidade e do Teor de Amilose na Estabilidade Térmica de Amidos de Diferentes Fontes Botânicas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. https://pgalimentos.ufba.br/sites/pgalimentos.ufba.br/files/paulo_vitor_franca_lemos.pdf
- ohass. (2018). *Bioplastic testing – Day one*. Trinity College Trees. <https://trinitycollegetrees.wordpress.com/2018/08/07/bioplastic-testing-day-one/>

Videotutoriais em português com legendas em chinês: uma aprendizagem baseada em projeto com e para estudantes chineses

Portuguese video tutorials with Chinese subtitles: project-based learning with and for Chinese students

Catarina Castro

ESECS, Politécnico de Leiria; CETAPS, Universidade Nova de Lisboa

Fausto Caels

ESECS, Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Flávia Coelho

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Relata-se uma iniciativa pedagógica que procura aliar a metodologia de Projeto à aprendizagem do Português como Língua Estrangeira e à tradução multimodal português-chinês. Consiste na elaboração, por parte de estudantes chineses, de tutoriais em vídeo sobre as práticas de avaliação em uso no ensino superior. Além de desenvolver as competências linguísticas e tradutórias dos estudantes envolvidos, os vídeos constituem um recurso útil para a comunidade académica e, em particular, para os futuros estudantes chineses da instituição.

Palavras-chave: *Aprendizagem baseada em projeto; Português Língua Estrangeira; alunos chineses, videotutoriais.*

ABSTRACT

The authors report an innovative pedagogical initiative that seeks to combine the Project methodology with the process of learning Portuguese as a Foreign Language and multimodal translation from Portuguese to Chinese. It involves the creation, by Chinese students, of a set of videotutorials on the assessment procedures in higher education. The making of the videos helps the students to develop their linguistic and translation skills. Once completed, the videos will also be a valuable resource for the academic community, especially for future Chinese students attending the institution.

Keywords: *Project based learning; Portuguese as a Foreign Language; Chinese students, videotutorials.*

1. CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO

Este projeto é implementado no semestre par do ano letivo 2022-2023, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria (IPL), no âmbito de duas unidades curriculares (UC): i) Português para *Fins Específicos II*, que integra os cursos de Tradução e Interpretação Português-Chinês e Língua e Cultura Portuguesa, e ii) *Tradução Multimodal Especializada*, do curso de Língua Portuguesa Aplicada e de TIPC, sendo uma UC facultativa para este último. Estas UC destinam-se a estudantes chineses com um nível intermédio de português. O projeto foi selecionado na 2.^a edição do Concurso de Incentivo a Projetos de Inovação Pedagógica do IPL, sendo financiado pela mesma instituição.

2. OBJETIVOS E FUNDAMENTAÇÃO

Preparar os alunos para uma cidadania ativa e responsável é um objetivo educativo fundamental da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Maley & Peachey, 2017). A aprendizagem de línguas estrangeiras, alicerçada na competência intercultural, é um contributo decisivo para o funcionamento das sociedades contemporâneas (OCDE, 2013; UNESCO, 2016), tornando relevante a formação de falantes que sejam, além de proficientes na língua-alvo, cidadãos participativos, com capacidade de reflexão crítica e criatividade (Byram et al, 2017; Orsini-Jones & Lee, 2018).

O Ensino Baseado em Projetos potencia ambientes de aprendizagem desafiantes e adequados ao desenvolvimento das competências referidas (Ellis et al., 2021). Confrontados com um desafio societal que lhes seja diretamente relevante, os estudantes pesquisam informação, estabelecem hipóteses e procuram recursos, seguindo-se a aplicação prática da informação numa solução ou produto final (Owens et al., 2022). Promove-se, assim, um papel mais ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, além de se estimular a sua autonomia, o desenvolvimento de ideias inovadoras e a comunicação entre pares (Zulfa et al. 2022). O professor desempenha o papel de facilitador.

A experiência empírica tem mostrado que os estudantes de língua materna chinesa sentem, frequentemente, dificuldades em compreender informação institucional, escrita numa linguagem que transcende as competências linguísticas de quem esteja a aprender o português como língua não materna. Destaca-se, em particular, a informação associada aos procedimentos de avaliação, incluindo, por um lado, a consulta e compreensão do regulamento da escola e, por outro, a interação com os Serviços Académicos, seja presencialmente, seja online.

3. RESULTADOS PRETENDIDOS

Partindo do contexto referido, os alunos serão desafiados a criar pequenos tutoriais em vídeo para o esclarecimento das suas dúvidas relativas às práticas de avaliação da ESECS. Visa-se, assim, encontrar respostas a desafios reais que este público discente enfrenta no seu processo de integração académica em Portugal.

Prevê-se a criação de 10 vídeos, com uma duração de um a três minutos cada. Elaborados em pequenos grupos, os vídeos focarão aspetos como i) os critérios, elementos e escalas de avaliação, ii) a diferença entre avaliação contínua e avaliação periódica, iii) a importância da presença ativa nas aulas, iv) o propósito e os destinatários da época de exames, v) a diferença entre exames normais, de recurso e de melhoria ou vi) a navegação nas plataformas do IPL para a consulta de pautas e inscrição em exames.

Com a elaboração deste projeto, pretende-se, por um lado, avaliar o impacto da realização de uma aprendizagem baseada em projeto na aquisição efetiva de conhecimentos adquiridos e, por outro, garantir a futuros estudantes chineses o acesso a informação académica relevante para o seu percurso académico. A componente audiovisual será desenvolvida na UC de Português para Fins Específicos, com o apoio do Centro de Recursos Multimédia e do Estúdio de Rádio da escola. Numa segunda fase, proceder-se-á à legendagem destes vídeos em chinês na UC de Tradução Multimodal Especializada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Maley, A., & Peachey, N. (2017). Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals. British Council.
- OCDE (2013). Trends shaping education. OCDE.
- Orsini-Jones, M., & Lee, F. (2018). Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship. Palgrave Macmillan.
- Owens, A. D & Hite, R. L. (2022) Enhancing student communication competencies in STEM using virtual global collaboration project-based learning, *Research in Science & Technological Education*, 40:1, 76-102,
- UNESCO (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report, 2016. UNESCO.
- Zulfa., Nusi, A., Ananda, A., Efi, A., & Pernantah, P. S. (2022). Using Simulation on Project Based Learning in Minangkabau Culture Subject. *International Journal of Instruction*, 15(1), 311-326.

Literacia Parental: Um programa inovador na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Parental Literacy: An innovative program at Afonso Lopes Vieira Secondary School

Patrícia Alves

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria Celeste Frazão

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria João Santos

Instituto Politécnico de Leiria, ESECS

RESUMO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de competências de literacia parental. Após a pandemia Covid19, o bem-estar dos alunos associado ao seu sucesso escolar foi a tónica do Ministério da Educação, através da implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e do Plano Escola + 21/23. Pretende-se com este estudo desenvolver competências de literacia parental, através da dinamização de práticas junto dos educadores de alunos referenciados e com comportamentos disruptivos na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira.

Palavras-chave: *Literacia Parental, Educação Parental, Promoção do Sucesso Escolar.*

ABSTRACT

Today's schools present major challenges in terms of developing parental literacy skills. After the Covid19 pandemic, the well-being of students associated with their academic success was the focus of the Ministry of Education, through the implementation of the National Plan for the Promotion of School Success (PNPSE) and the Escola + 21/23 Plan. The aim of this study is to develop parental literacy skills, through the promotion of practices with educators of referenced students and students with disruptive behavior at Escola Secundária Afonso Lopes Vieira.

Keywords: *Parental Literacy, Parental Education, Promotion of School Success.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Com o presente projeto de intervenção, pretende-se aumentar a Literacia Parental dos educadores dos alunos da ESALV bem como, aumentar o envolvimento dos mesmos na vida escolar dos seus educandos. O referido projeto foi pensado e estruturado tendo em conta o PNPSE bem como o programa Escola+21/23 do Ministério da Educação, integrado no eixo Ensinar e Aprender, no Domínio Família e na Ação Família Perto. Este projeto teve o seu início no presente ano letivo e apresenta-se com três objetivos principais, assim a designar: Promover nos educadores, a identificação de comportamentos que aumentem a capacidade de autocontrolo nos seus educandos; Consciencializar os educadores das potencialidades e fragilidades do seu papel no desenvolvimento de competências nos seus educandos; Promover a reflexão e o desenvolvimento de práticas educativas que motivem para a frequência da Escola. A metodologia utilizada para a execução do mesmo é a metodologia de investigação-ação, que segundo Barbier (1985, p.38, citado em Revista Onis Ciência), a investigação-ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”, pois a finalidade da mesma, é a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas envolvidas. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, iremos utilizar o inquérito por questionário sociodemográfico, o questionário de

estilos parentais e o questionário de satisfação a ser executado após o ciclo de sessões de Literacia Parental. O referido estudo tem como público-alvo os educadores de educandos referenciados na CPCJ e com comportamentos disruptivos. Segundo Veiga (2008), "os comportamentos disruptivos referem-se a um conjunto de comportamentos que envolvem a transgressão das normas/regras escolares, situações estas prejudiciais às aprendizagens, aos relacionamentos interpessoais e/ou ao ambiente escolar". Entende-se por literacia segundo o professor Fernando Azevedo (2009), "(...) não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efetiva e integral da pessoa" (p.1). Este público-alvo apresenta fragilidades na Literacia Parental e as investigações neste domínio têm mostrado que as influências familiares e comunitárias da literacia possuem um impacto significativo nos desempenhos escolares das crianças que vivem em contextos ricos de literacia (Mata, 2006). Na sequência da análise do questionário sociodemográfico, constatamos que a maioria dos participantes é do sexo feminino, com uma média de idades entre os 35 e os 45 anos de idade. A maioria dos participantes (45,5%) é de Nacionalidade Brasileira, seguindo-se a Nacionalidade Portuguesa (36,4 %) e por último, a Nacionalidade Angolana (18,2%). Quanto ao emprego, apenas um dos participantes se encontra desempregado. De referir, que 54,5% das participantes têm o Ensino Secundário concluído, 27,3% o 3º Ciclo, 9,1% o 2º Ciclo e 9,1% a Licenciatura. Maioritariamente, estes participantes têm uma média de três filhos, no entanto, 27,3% destes filhos não são filhos do mesmo pai ou da mesma mãe. Destes participantes, 54,5% são casados, 18,2% são divorciados, 18,2% vivem em união de facto e 9,1% são mães solteiras. Relativamente a comportamentos e regras dos seus educandos/filhos, 27,3% não conseguem incutir as regras nos seus educandos, 27,3% referem que os mesmos só cumprem regras quando lhes apetece e 45,5% referem que os mesmos cumprem as regras pré-definidas pelos seus educadores. Verifica-se ainda, que 54,5% destes participantes reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, no entanto, têm uma visão positiva da escola e percebem a importância da mesma, no presente e no futuro dos seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Fonseca C., Carvalho C., (2011). Manual Técnico Projeto Nós & os Laços. Coimbra. <http://noseoslacos.files.wordpress.com/2011/12/capa-e-indice-manual-tc3a9enico.pdf>
- Fonseca, Karla., (setembro-dezembro 2012) Revista ONIS Ciência, Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2EDO2-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Helder, F., Suzana, C., & Veiga, F. (2013). Revista Ibero-Americana de Educação. Envolvimento do aluno na Escola e Comportamento Disruptivo. <https://rieoei.org/RIE/article/view/293/542>
- LabepNeuro, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia, Questionário de Estilos e Dimensões Parentais. <https://www.labepneuro.net/copia-escala-gadl>
- Mata, I. (2006), Literacia Familiar. Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita. Porto. Porto Editora
- Ministério da Educação (2020), Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. <https://pnpse.min-educ.pt/>
- Ministério da Educação (2021) Plano 21|23 Escola+. <https://escolamais.dge.mec.pt/>
- Ribeiro, M., (2003). Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga. Ser família: Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/728>
- United Nations, Agenda for Sustainable Development. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://ods.pt/>
- Veiga, F. (2008), Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development Validation. International Journal of Psychologist and Psychological Therapy, 8(2), 203-2016

Creche: relato de um estudo sobre o bem-estar emocional

Nursery: report of a study on emotional well-being

Beatriz Vicente

ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

Isabel Dias¹

ESECS, CIEQV, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

Este relato pretende partilhar um estudo sobre o bem-estar emocional na creche. Adotando uma metodologia qualitativa, os resultados revelam índices altos de implicação e de bem-estar emocional nos momentos de brincadeira.

Palavras-chave: Bem-estar emocional, Brincadeira, Creche.

ABSTRACT

This report intends to share a study about emotional well-being in the nursery. When adopting a qualitative methodology, the results reveal a high index of anger (implication) and emotional well-being in the moments of playtime.

Keywords: Emotional Well-being, Playtime, Nursery.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, é importante proporcionar à criança um contexto educativo que facilite o seu desenvolvimento harmonioso, um contexto que seja marcado pela alegria, pelo prazer, pela tranquilidade, pela vitalidade e energia (Portugal & Carvalho, 2016). Portugal (2000) defende que a creche deve ser um contexto que possibilite às crianças desenvolver o seu bem-estar, “(...) um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior [...] por energia, vitalidade e abertura ao exterior (...)” (Carvalho & Portugal, 2017, p.42). Desenvolvendo-se o bem-estar, é provável que as crianças se impliquem no que estão a fazer, entregando-se à vivência do momento presente.

Partindo destas premissas, este estudo surgiu no contexto da Prática Pedagógica em Creche (Mestrado em Educação Pré-Escolar) e procurou i) identificar evidências de bem-estar emocional nos momentos de brincadeira livre; ii) descrever e analisar níveis do bem-estar emocional presentes nos momentos de brincadeira livre e iii) refletir sobre o bem-estar em contexto de creche. Adotando uma metodologia qualitativa de natureza descritiva, escolheu-se a observação participante como técnica de recolha de dados e o registo videográfico como instrumento de recolha de dados.

Participaram no estudo 11 das 16 crianças do grupo, cinco do sexo feminino, A (27 meses), H (31 meses), C (31 meses), D (33 meses), M (34 meses), e seis do sexo masculino, as crianças F (24 meses), A (26 meses), O (28 meses), N (29 meses), A (26 meses), K (30 meses), E (42 meses), crianças muito assíduas à creche, sendo esse o critério da sua seleção.

Após definição do âmbito de estudo e dos participantes, solicitou-se autorização aos respetivos encarregados de educação, à diretora técnica da Instituição e à educadora cooperante do grupo de crianças. Com o consentimento de todos, definiu-se a metodologia e os momentos/espacos de recolha dos dados (de 11 de novembro a 2 de dezembro de 2019/espaco exterior e interior da creche). Após a

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- CEECINST/00051/2018

observação/transcrição dos registos videográficos, analisaram-se os resultados à luz das categorias/subcategorias de bem-estar propostas por Portugal e Carvalho (2017): **Nível alto** quando a criança está bem consigo própria, à vontade – indicadores, Prazer/alegria; Tranquilidade; Vitalidade; Energia; Entusiasmo; Descoberta; **Nível médio** quando a criança ora está «bem», apresentando sinais de bem-estar, ora evidencia sinais de desconforto e **Nível baixo** quando a criança apresenta geralmente de desconforto emocional, estando quase sempre tensa e triste – indicadores, Desconforto; Tensão; Frustração; Desconfiança; Agressividade; Isolamento; Fechamento.

Dos resultados, compreendemos que num ambiente promotor de bem-estar as crianças revelam aprendizagens intuitivas que surgem de forma natural, permitindo identificar e analisar evidências de concentração, persistência, interesse; entusiasmo, descoberta e criatividade, aquando do envolvimento das crianças na brincadeira livre (na sala de atividades e no parque exterior). Tal como afirmam Santos e Portugal (2003, p. 161) um contexto de creche com “relações de vinculação seguras com adultos significativos (...)” influencia a curiosidade, a confiança, a aprendizagem, a empatia, a regulação emocional e o controlo comportamental das crianças.

Em síntese, este estudo descreveu e analisou níveis de bem-estar emocional em momentos de brincadeira livre em contexto de creche. As evidências encontradas permitiram refletir sobre o bem-estar em creche.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche - Crechendo com qualidade. Porto editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 1, 85-106.
- Portugal, G., & Carvalho, C. M. (2016). Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHEndo”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 83-99.

Emoaction: Um projeto de promoção da Inteligência Emocional através da Educação Não-Formal

Emoaction: A project to promote Emotional Intelligence through Non-Formal Education

Rosália Coelho

Psientífica Associação para a Promoção e Desenvolvimento Social

Jenny Sousa

ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria

RESUMO

Emoaction é um programa de intervenção que tem como objetivo desenvolver competências socio emocionais em crianças e jovens, com base nos cinco pilares de inteligência emocional, utilizando metodologia de educação não formal.

Palavras-chave: *educação não formal; inteligência emocional; programa de intervenção comunitária.*

ABSTRACT

Emoaction is an intervention programme that aims to develop socio emotional skills in children and young people, based on the five pillars of emotional intelligence through the non-formal education methodology.

Keywords: *non formal education; emotional intelligence; community intervention program.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O Emoaction Emoção em Ação é um programa de intervenção comunitária que nasce das necessidades sentidas pelos agrupamentos de escolas do concelho de Águeda: promover a autorregulação do comportamento. É construído através da cooperação (Carmo, 2001) entre uma Associação, a Psientífica e a Câmara Municipal de Águeda, começando a sua intervenção como uma atividade de enriquecimento curricular (AEC) no 1º ciclo. Em 2019 vence o prémio BPI Infância e em 2020 é reconhecido como uma IIES-Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social. Entre 2021 e 2023, com duas aprovações da tipologia Parcerias para o Impacto da Portugal Inovação Social, deu-se o alargamento do programa desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

O Emoaction é, assim, um programa de intervenção comunitária e universal (Carmo, 2001), que tem como objetivo desenvolver competências socio emocionais em crianças e jovens, com base nos cinco pilares de inteligência emocional: autoconhecimento, gestão emocional/autocontrolo, empatia, motivação e competências sociais (Goleman, 1995). Estas competências são desenvolvidas com recurso a metodologias de educação não formal (e.g., jogos, dinâmicas de grupo, técnicas de relaxamento e mindfulness e meditação, entre outros), que permitem assegurar a intencionalidade, bem como despertar o conhecimento dos participantes, num processo interativo e contínuo (Gohn, 2006), criando um espaço único de aprendizagem e um maior conhecimento sobre si e as suas relações sociais.

Relativamente à concretização das sessões, todas elas, independentemente da faixa etária, decorrem em três momentos principais: momento PROParar, Respirar e Observar, que pretende, através de mindfulness, relaxamento e consciência respiratória, contribuir para aumentar a autoconsciência

e o autocontrolo, bem como um nível de maior tranquilidade. O momento seguinte é o de desenvolvimento, sendo trabalhado um pilar de inteligência emocional. Por fim, é feita a fase da integração, momento em que se realiza uma reflexão crítica e consolidação das aprendizagens.

No que se refere à operacionalização do programa, no pré-escolar as sessões são realizadas durante o tempo letivo; no 1º ciclo são implementadas como AEC, no 2º e 3º ciclos decorrem na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e no secundário são concretizadas no “Clube das Emoções”. A intervenção com o público indireto é assegurada pelo Arco-Íris das Emoções, ação de sensibilização destinada a pais e encarregados de educação e pelos Ginásios de Inteligência Emocional, desenvolvidos para professores e assistentes operacionais.

Como apoio à implementação do Emoaction foram desenvolvidos quatro manuais de intervenção e um livro de bolso. Todos os manuais foram elaborados, partindo dos cinco pilares da inteligência emocional, e contemplam a planificação das sessões, identificam as competências do Perfil do Aluno Século XXI que estão a ser desenvolvidas e elencam todos os materiais necessários. Estes manuais apresentam 13 sessões para o pré-escolar, 35 sessões para cada ano de escolaridade do 1º ciclo, 33 sessões, desenvolvidas em torno de 15 temas, para o 2º e 3º ciclos, e 13 sessões para o ensino secundário. Por fim, o livro de bolso, Dicas do Emo, apresenta algumas estratégias para gerir as emoções. Foram igualmente criados conteúdos digitais: cinco vídeos “João Emoção – à procura das Emoções” e Emo PRO.

De 2016 a 2022, o EMO chegou a 3 agrupamentos, 12 escolas, 294 turmas, 4654 alunos, foram desenvolvidas 1486 sessões e consideramos que tem atingido os objetivos a que se propõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Carmo, H. (2001). A actualidade do desenvolvimento comunitário como estratégia de intervenção social. In “Atas da 1ª Conferência sobre desenvolvimento comunitário e saúde mental”. Lisboa: ISPA.
- Gohn, M.D.G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 14 (50), 27-38. http://educ.fcce.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract
- Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional (12ª ed.). Temas e Debates.

Assessing the pedagogic value of board games

Ricardo Simoes

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

RESUMO

Este artigo descreve um projeto em curso para desenvolver um modelo para avaliar o potencial pedagógico de jogos de tabuleiro modernos, discutindo vários modelos de análise de jogos e ferramentas qualitativas que podem ser utilizadas.

Palavras-chave: jogos de tabuleiro; valor pedagógico; educação.

ABSTRACT

This paper describes an ongoing project to develop a model for evaluating the pedagogic potential of modern board games, discussing several game analysis models and qualitative tools that can be employed.

Keywords: board games; pedagogic value; education.

INTRODUÇÃO

Modern board games are tabletop games that feature innovative mechanics, high-quality components, and engaging themes [S. . Woods, 2012]. These games are typically strategy-based, and emphasize engagement and player decision-making, and often incorporate elements of Eurogames, which highlight social interaction, complex gameplay, and elegant mechanics.

While their role in contemporary society is undeniable, they are mostly a leisure activity, and only more recently have been applied to more serious uses. One such use is education [Gasteiger 2021; Gómez-Cuellar 2018]. A review of literature by Bado (2019) found that game-based learning pedagogy has a positive impact on learners' engagement, motivation, and cognitive skills. Various types of games have been used in educational settings, including video games, board games, and serious games (Halversen 2017). But a question ensues of which games have the highest potential to be used in education? This project aims to develop a model that will evaluate the pedagogic potential of (commercial) modern board games; at the moment, a preliminary assessment of important features and tools that can be included in the model has been conducted and are herein described.

Evaluating the pedagogic value of a modern board game can be a challenging task (Dickey 2005, Bopp 2016). It should involve assessing the game's potential for promoting specific learning outcomes, such as critical thinking, problem-solving, and social skills, but also its ability to actually meet that potential, which then involves aspects such as engagement, immersion, required effort, and player satisfaction.

Thus, it requires a systematic and objective approach, which can take advantage of several methods and frameworks already proposed in the literature for analogous evaluations of pedagogic value and which can be adapted/combined for the specific case of board games.

Among such frameworks is the "Four Cs" model developed by the Partnership for 21st Century Skills (<http://www.p21.org/> National Education Association (NEA)), which identifies four critical skills for success in the 21st century: communication, collaboration, critical thinking, and creativity. For example, a game that involves strategic decision-making and collaboration among players may be evaluated as having high potential for promoting critical thinking and collaboration skills.

In the evaluation of the pedagogic value of a modern board game, a scoring system could be used to assess the game's alignment with specific educational standards or learning objectives. This may involve measuring the game's alignment with cognitive or developmental goals, such as improving

spatial reasoning or social-emotional skills. For example, the framework proposed by Marczewski (2015) evaluates games based on their ability to engage, educate, and entertain. Quantitative measures could also be a useful approach. For example, Shaffer, Squire, Halverson, and Gee (2005) developed a game analysis framework that assesses games based on their alignment with learning goals, challenge, feedback, and social interaction. They also proposed that the assessment considers how the game promotes learning, engagement, and enjoyment.

Other useful qualitative tools that can also be used in the process of evaluating the pedagogic value of board games include observation, interviews, and surveys. For example, Purcell, Buchanan, and Friedrich (2017) used interviews and observations to evaluate the impact of a board game on student learning in a history class. They found that the game facilitated the development of historical thinking skills, including causation, evolution over time, and multiple perspectives.

Last, the Game-based Learning Evaluation Instrument (GBLEI) developed by Dickey (2005) proposes to evaluate games based on their potential to promote learning, motivation, engagement, and player experience.

Ultimately, the most effective way to evaluate the pedagogic value of a modern board game may involve a combination of these approaches, as well as feedback and evaluation from educators and students who have used the game in an educational setting.

Towards the proposed goal of evaluating the pedagogic value of a board game, several additional factors need to be considered, including the age and abilities of the intended audience, cognitive complexity of the game, adaptability and replayability, among others. Subsequent work will focus on developing a new evaluation model properly adjusted to modern board games, and a protocol for application of that model.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Aron, L., Botella, M., & Lubart, T. (2019). Culinary arts: Talent and their development. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 345–359). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-016>.
- Bado, N. (2022). Game-based learning pedagogy: A review of the literature. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 936-948. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1683587>
- Bopp, J., Bopp, M., & Eidson, C. (2016). Gaming in the classroom: Criteria for evaluation of games and gaming in education. *Tech Trends*, 60(5), 458-462. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0084-5>
- Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 67-83. <https://doi.org/10.1007/BF02504500>
- Gómez-Cuellar, S., & Merino-Campos, C. (2018). The use of board games in education: A review of the literature. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(2), 19-39. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018040102>
- Halverson, C., & Katz, S. (2017). Evaluating the impact of games in education. In K. Salen Tekinbaş & E. Zimmerman (Eds.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* (pp. 71-87). MIT Press.
- Marczewski, A. (2015). *User engagement: A framework for gamification and beyond*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st Century Learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources/framework-for-21st-century-learning>
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2017). Playing history: Using board games to teach history in the middle grades. *The Social Studies*, 108(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1250494>
- Woods, S. (2012). *Eurogames: The design, culture and play of modern European board games*. McFarland & Co.

Bye Bye Plastic Degradação/ Eliminação de microplásticos

Bye Bye Plastic Degradation/ Elimination of Microplastics

Sofia Barros

Escola Secundária da Maia, Agrupamento de Escola da Maia (AEMAIA)

Mariana Rocha

Escola Secundária da Maia, Agrupamento de Escola da Maia (AEMAIA)

Paulo Saavedra

Escola Secundária da Maia, Agrupamento de Escola da Maia (AEMAIA)

Manuela Assis

Faculdade de Ciências do Porto (FCUP)

Susana Rebelo

Faculdade de Ciências do Porto (FCUP)

Gabriela Corrêa

Escola Secundária da Maia, Agrupamento de Escola da Maia (AEMAIA)

RESUMO

Triliões de microplásticos poluem os nossos oceanos, demorando vários anos a decompor-se. “Bye Bye Plastic” apresenta um método sustentável para degradação/redução do PET, através da química verde, alertando para o problema.

Palavras-chave: PET, redução, degradação.

ABSTRACT

Trillions of microplastics pollute our oceans, taking several years to decompose. “Bye Bye Plastic” presents a sustainable method for the degradation/reduction of PET, through green chemistry, alerting to the problem.

Keywords: PET, reduction, degradation.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A presença de plásticos, que demoram entre 20 a 500 anos a decompor-se (Energy, Chariot, 2021), é um problema muito grave e atual que tem vindo a piorar ao longo do tempo, trazendo efeitos muito negativos para os ecossistemas aquáticos e para a vida marinha, podendo vir a afetar negativamente todo o nosso ambiente (Ferries, Condor, 2023).

O PET (Politereftalato de etileno) é um polímero plástico presente em muitos dos produtos plásticos que conhecemos, desde garrafas de água a embalagens de comida.

Degradar e reduzir este polímero torna-se assim uma prioridade. É neste sentido que “Bye Bye Plastic” surgiu, indo ao encontro do 6º (Tratamento e Limpeza de águas), 13º (Combate às alterações climáticas), 14º (Proteção dos oceanos, mares, vida e recursos marinhos) e 15º (Proteção dos ecossistemas terrestres e da biodiversidade) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

O projeto decorre em duas fases: uma primeira fase onde existe a tentativa de degradar o PET através de processos fotocatalíticos (aumento da velocidade de uma fotorreação pela ação de um catalisador), utilizando woodfibers (catalisadores orgânicos); e uma segunda fase onde se tenta reduzir e eliminar estes plásticos através de reações de oxidação-redução em diferentes condições. Em ambas as fases existe a tentativa de despolimerização total do PET nos seus monómeros. Estes monómeros podem ser reciclados, uma vez que podem ser utilizados noutros produtos como sensores.

Dentro das duas alternativas, “Bye Bye Plastic” pretende encontrar a solução mais eficiente e sustentável para combater este grande problema ambiental, e simultaneamente, consciencializar e alertar para o mesmo, sendo uma forma pedagógica de incentivar à mudança de comportamentos no que toca à poluição (reciclagem, diminuição do uso de plásticos).

O projeto guia-se assim pelo seu slogan “Let’s keep the sea plastic free!” e está a ser realizado em parceria com a Faculdade de Ciências da Universidade Porto, Departamento de Química e Bioquímica e o Laboratório Associado para a Química Verde. Para mais informações é possível consultar o site do projeto <https://sites.google.com/view/bye-bye-plastic/>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

Ferries, Condor (2023). Plastic pollution in the oceans facts: How much plastic is in the ocean? <https://www.condorferries.co.uk/plastic-in-the-ocean-statistics>

Energy, Chariot (2021). How long does it take for plastic to decompose? <https://chariotenergy.com/blog/how-long-until-plastic-decomposes/>

Práticas para uma Educação Inclusiva – as Comunidades de Aprendizagem e o seu contributo para o sucesso escolar de todos

Practices for Inclusive Education - Learning Communities and their contribution to school success for all

Ana Sofia Clemente Gonçalves
Universidade Lusófona / CeIED

RESUMO

Propõe-se estudar uma Comunidade de Aprendizagem e a sua potencialidade no alcance inclusivo, objetivando alcançar uma plena socialização, o sucesso académico e melhorar a coesão interventiva familiar e comunitária.

Palavras-chave: *Educação para todos; Escola Inclusiva; Comunidade de Aprendizagem; Ações Educativas de Sucesso.*

ABSTRACT

It is proposed to study a Learning Community and its potential in terms of inclusiveness, aiming to achieve full socialization, academic success and improve family and community intervention cohesion.

Keywords: *Education for all; Inclusive School; Learning Community; Successful Educational Actions.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Atualmente, a diversidade e a heterogeneidade dos alunos, apesar de enriquecer toda a comunidade escolar, poderá trazer alguns desafios. A pluralidade das escolas do século XXI, acrescida da multiculturalidade existente, e após uma pandemia passada, com consequências atípicas deixadas, torna-se importante que o aluno tome consciência do papel que assume na Comunidade Educativa. Para prevenir e resolver problemas de exclusão social e académica, de discriminação e de inadaptação, torna-se perentório que as escolas se preparem para corresponder às necessidades de todos (UNESCO, 2009, 2015, 2019). A Inclusão, léxico bem presente em diretrizes da UNESCO e em textos normativos, continua a ser uma questão prioritária, no sentido de conseguir proporcionar um ensino equitativo e de qualidade para com “todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística (...) de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 6). Alegando a legislação portuguesa em vigor, torna-se perentório o compromisso de um “(...) processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos” (DL n.º 54/2018, p.2919)

Aprender a viver com o Outro, em Comunidade, criando “(...) escolas inclusivas é um imperativo de transcendente alcance” (Serrano, 2005, p.2). Como atender às exigências de uma escola inclusiva se não se prontificam reajustar metodologias, dinâmicas e estratégias diferenciadas pedagogicamente, atendendo às necessidades de todos? A ideologia de inclusão terá de deixar de ser apenas uma crescente tendência, ou sonho (Rodrigues, 2018), para se aplicar como um direito humano (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Pretende-se passar para a efetiva operacionalização do direito fundamental de qualquer um (Abbas, 2016), com ou sem incapacidades. Pretende-se a operacionalização de “(...) uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com as famílias e com a Comunidade (...)” (Direção Geral de Educação).

Pretende-se garantir “(...) a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e (...) a igualdade de oportunidades (...)” (DL55/2018, pre-âmbulo, p. 2928). Desta forma, propõe-se realizar, nesta investigação, um *mi-xed method research* (Creswell, 2014) a uma Comunidade de Aprendizagem, projeto da Universidade de Barcelona, corroborado pela Direção Geral de Educação, e a sua potencialidade de alcance inclusivo. Através da prática das Ações Educativas de Sucesso (AES), propostas pelo INCLUDED-ED, objetivam-se estratégias de alcance de uma plena socialização e adquirir o sucesso académico e melhorar a coesão interventiva familiar e comunitária, na sustentabilidade de uma verdadeira Educação Inclusiva.

Realiza-se um estudo de caso a um Agrupamento de Escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com uma população diversificada, desde o pré-escolar ao 3º CEB. A par de uma revisão bibliográfica, através da análise de textos normativos do Agrupamento, realizar-se-ão entrevistas semiestruturadas, com respetivos guiões a docentes e direção, complementadas com observações diretas de sessões de trabalhos com alunos, na forma participantes e não participantes, sendo os respetivos dados registados em grelhas próprias. A seleção dos participantes será não aleatória, tendo em consideração a natureza e os objetivos do estudo. A dimensão empírica da investigação será desenvolvida após consentimento da Direção Geral de Educação, da Direção do Agrupamento e dos Encarregados de Educação dos alunos selecionados.

Esperamos que tal desafio venha a ter um impacto importante na demonstração das possibilidades e potencialidades oferecidas pela estrutura e dinâmica das Comunidades de Aprendizagem na dimensão da inclusão de todos os alunos. Questionando e repensando sentidos inerentes ao conceito de Comunidade, objetiva-se interligá-lo à Educação Inclusiva e à aprendizagem conjunta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Abbas, F. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*. 7 (19), 48-52
- Comunidades de aprendizagem em <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SA-GE publications.
- Decreto Lei nº.54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto Lei nº.55/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. *Revista Educação Inclusiva - Pró Inclusão*, 9 (1), 7-8
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança]. Universidade do Minho.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO, (2009), *Conferência da Pessoa com Deficiência*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com>
- UNESCO, (2015). 2015 | *Global Education Monitoring Report* <https://www.unesco.org/gem-report/en>
- UNESCO, (2019), *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, (2016). <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx>

Projeto: “Educar para Rentabilizar”

Project: “Educar para Rentabilizar”

Ana Catarina Salgueiro Matos

ESEC, Politécnico de Coimbra

Virgílio Correia

ESEC, Politécnico de Coimbra

RESUMO

O projeto “Educar para Rentabilizar” pretende alcançar uma melhor gestão de recursos alimentares e um maior envolvimento nas atividades por parte dos utentes da Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Coimbra.

Palavras-chave: *Gestão; Recursos; Envolvimento.*

ABSTRACT

The ongoing project “Educar para Rentabilizar” aims to achieve better management of food resources and greater involvement in activities by users of the Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Coimbra..

Keywords: *management; resources; involvement.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Numa altura em que muitas famílias, sobretudo as mais desfavorecidas, enfrentam grandes dificuldades económicas e financeiras, na sequência das diversas crises (crise financeira, crise da dívida soberana, crises associadas à pandemia e à guerra na Ucrânia), as questões de literacia financeira e gestão de recursos familiares escassos adquirem uma importância especial. Os debates sobre a literacia financeira tendem a apontar para a sua importância enquanto ferramenta que ajuda os agentes económicos a melhorarem a sua capacidade de gestão das finanças, de decisão e de escolha de produtos (financeiros ou outros) que consomem (Fernandes, 2011). Dados mais recentes do Banco Central Europeu (BCE), de 2020, colocam Portugal na última posição do ranking de literacia financeira de um conjunto de 19 países da zona euro, contrastando com posições cimeiras de Alemanha e Holanda (Gardt, Angino, Mee & Glöckler, 2022). Confirmam estes dados os resultados do 3.º Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa, também realizado em 2020, pelo Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, posicionando Portugal, numa comparação internacional, em 7º lugar no indicador global de literacia financeira entre 26 países estudados (Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, 2021). Neste quadro, programas e ações de educação financeira surgem como estratégias úteis de auxílio às famílias na gestão dos rendimentos, incluindo as suas práticas de poupança e investimento (Oliveira Tavares & Gomes Almeida, 2011; Vinco et al., 2018).

A 16 de fevereiro deste ano iniciou-se o projeto “Educar para Rentabilizar” na Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Coimbra, que presta apoio a 20 utentes beneficiários do “Cartão Dá” (um programa de apoio social fornecido a famílias em situação de privação), e respetivos filhos e crianças que frequentam a “Escolinha” (um projeto de acompanhamento de crianças migrantes e refugiadas). Na sua base está um estudo/diagnóstico, assente numa estratégia metodológica participativa, realizado entre novembro e dezembro de 2022, junto da instituição e seus utentes. Os resultados deste diagnóstico evidenciaram algumas vulnerabilidades dos então potenciais beneficiários do “Cartão Dá”. Os adultos eram sobretudo pessoas desempregadas que enfrentavam grandes dificuldades em aceder e permanecer no mercado de trabalho. Os migrantes e refugiados, em particular, experimentavam as barreiras linguísticas (não dominavam a língua portuguesa), dificilmente conseguiam comprovar que eram detentores de uma formação escolar ou profissional (não tinham na sua posse os certificados de habilitações literárias, que tinham ficado nos países de origem), ou que possuíam experiências

de trabalho (as experiências profissionais anteriores ocorreram, muitas vezes, sem contratos de trabalho, e os respectivos pagamentos de salários também não deram lugar a emissão de faturas). As crianças e os adolescentes, com idades compreendidas entre 6 e 17 anos, frequentavam os níveis de escolaridade do 1º ano ao 11º ano, sendo que alguns deles eram portadores de doenças como autismo e hiperatividade. Estas pessoas adultas deparavam-se, por outro lado, com dificuldades de gestão financeira e de recursos alimentares, e de fraca motivação para participar em atividades de formação (workshops) ou desenvolvidas com as crianças e os adolescentes. Assim, o projeto “Educar para Rentabilizar” estabeleceu como prioridades de intervenção dois grandes objetivos: a melhoria da gestão dos recursos alimentares das famílias beneficiárias do “Cartão Dá”, e o aumento dos níveis de participação/envolvimento ativo das famílias, crianças e adolescentes nas atividades da “Escolinha” e Atividades de Tempos Livres. Em termos operacionais, a execução com sucesso das atividades, ao longo e no final do projeto, permite aos beneficiários do “Cartão Dá” realizar uma lista de compras compatível com uma alimentação adequada/saudável; gerir melhor o dinheiro (pelo menos, durante três semanas de cada mês); construir um Curriculum Vitae; procurar emprego de forma ativa e eficaz. Relativamente aos adolescentes e crianças pertencentes aos agregados familiares beneficiários do “Cartão Dá”, a concretização bem sucedida das atividades, ao longo e no final do projeto, permite aumentar os níveis de participação/envolvimento ativo nas atividades da “Escolinha” e Atividades de Tempos Livres; aumentar a participação ativa em cada atividade que vai ao encontro dos seus gostos; expressar os seus sentimentos (conseguindo falar sobre si próprios e sobre os sentimentos que experimentam); e partilhar momentos da sua vida.

Acederam ao projeto/programa as pessoas que comprovadamente revelaram padecer de dificuldades financeiras e de carência alimentar. Depois de uma primeira triagem feita por uma técnica da área de residência das pessoas candidatas ao “Cartão Dá”, elas foram encaminhadas para a instituição Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Coimbra, onde se realizaram avaliações das respetivas situações financeira e carência alimentar. Nos casos em que se confirmaram as debilidades destas situações, através dos comprovativos de rendimentos e despesas, as pessoas foram integradas no programa.

Entre as atividades previstas no projeto “Educar para Rentabilizar”, que se espera tenha o seu fim em maio deste ano, destacam-se workshops sobre a temática de gestão familiar e alimentar, e Atividades de Tempos Livres. Os sete workshops abordam temáticas diversas, incluindo “utilização do Cartão Dá”, “IVA/Inflação”, “orçamento mensal e familiar”, “lista de compras organizadas”, “gerir compras e evitar gastos desnecessários”, “gerir alimentos após compras”, “organização em casa”, “procura ativa de emprego” e “construir um Curriculum Vitae”. Estes workshops temáticos podem fornecer novos conhecimentos e ferramentas aos beneficiários do “Cartão Dá”, permitindo-lhes melhorar a gestão alimentar das suas famílias. Por sua vez, as atividades da “Escolinha” e Atividades de Tempos Livres, destinadas aos filhos dos utentes da instituição e aos adolescentes e crianças participantes na “Escolinha”, completam e complementam outras atividades desportivas, lúdicas e artísticas, entretanto realizadas. Promovendo interação interpessoal, expressão e partilha de sentimentos, liberdade de expressão e linguagem (oral, corporal, escrita), as atividades da “Escolinha” e Atividades de Tempos Livres durante o dia contribuem para melhorar os níveis de envolvimento e comunicação das crianças com os outros.

Os primeiros resultados do projeto “Educar para Rentabilizar” revelaram baixas competências em literacia financeira e gestão de recursos familiares dos beneficiários do “Cartão Dá”, confirmando dados de estudos mais recentes sobre a realidade portuguesa (Gardt, Angino, Mee & Glöckler, 2022; Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, 2021). Num teste realizado no início do projeto, a maior parte dos beneficiários do “Cartão Dá” apresentaram dificuldades em identificar os bens essenciais e afirmaram que a realização de uma lista de compras não era necessária, sendo que não sabiam organizar uma lista nem qual a sua finalidade. Mais tarde, com a realização de algumas ações/atividades previstas, os mesmos beneficiários começaram a questionar as suas ações diárias e detetaram que, por vezes, os seus recursos eram gastos em alimentos “desnecessários”, traduzindo-se em criação de grandes dificuldades no domínio da alimentação. Estes resultados mais positivos surgem, igualmente, em linha com conclusões de outros estudos similares, evidenciando a coexistência da insuficiência de conhecimentos financeiros dos portugueses com atitudes positivas, capazes de alterar, para melhor, esta situação (Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, 2021). Em contraste com resultados menos positivos de alguns beneficiários, que continuam a pensar que já detêm competências necessárias e suficientes para melhorar a sua gestão alimentar e que, por isso, não necessitam de participar nas ações/atividades do projeto, esses resultados globais mais positivos podem sustentar e consolidar os ganhos gerados pelo projeto “Educar para Rentabilizar”.

CONCLUSÃO

O projeto em curso procura fornecer novos conhecimentos e ferramentas aos beneficiários do “Cartão Dá”, permitindo-lhes adquirir mais e melhores competências ao nível da literacia financeira. Os resultados iniciais do projeto “Educar para Rentabilizar” mostram que é útil um programa de educação financeira junto dos beneficiários do “Cartão Dá”, ao favorecer o desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida a nível alimentar. Os beneficiários do “Cartão Dá” começaram a questionar as suas ações e a dar pequenos passos nessa nova caminhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. (2021). Relatório do 3^o inquérito à literacia financeira da população portuguesa 2020, Lisboa.
<https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/2021-06/relatorio3inqlf.pdf>
- Fernandes, T. D. (2011). *Acerca da Literacia Financeira* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Institucional do Iscte.
<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4382/1/Tese%20Acerca%20da%20LF%20%28final%29.pdf>
- Gardt, M., Angino, S., Mee, S. & Glöckler, G. (2022). ECB communication with the wider public.
https://www.ecb.europa.eu/pub/economic-bulletin/articles/2022/html/ecb.ebart202108_02~5c1e5a116d.en.html#toc2
- Tavares, O. F., & Almeida, G. L. (2011) A literacia financeira: uma revisão da literatura. *Percursos & Ideias*, 11(0007), 73-86.
<https://doi.org/10.56123/percursos.2021.n11.73>
- Vinco, A., Florencio, R., & Viana, S. L. (2018). Educação financeira: sua importância no planeamento financeiro pessoal e familiar. *Cadernos Camilliani*, 15(3-4), 586-601.
<http://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/327/173>

Projeto “O aprender não tem idade: práticas intergeracionais”

Project “O aprender não tem idade: práticas intergeracionais”

Ana Filipa Pinto

Centro de Solidariedade Social de S. Jorge da Beira

RESUMO

Os projetos intergeracionais visam a necessidade de repensar em estratégias para o exercício da cidadania e criação de dinâmicas culturais de aproximação entre idosos e crianças numa perspetiva de troca de saberes, partilha e valorização.

Palavras-chave: *práticas intergeracionais, identidade, educação ao longo da vida.*

ABSTRACT

The intergenerational projects aims the need of rethink some strategies for the exercise of citizenship and the creation of cultural dynamics of approachment between the elderly and children in a perspective of exchanging knowledge, sharing and valuing.

Keywords: *intergenerational practices, identity, lifelong education.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Torna-se essencial haver uma sensibilização da comunidade, das crianças, dos pais, e profissionais de educação para o respeito intergeracional numa perspetiva da mudança da representação social do idoso, valorizando todas as suas capacidades.

Na relação entre crianças e idosos pode-se desenvolver imensas competências nomeadamente ao nível do pensamento crítico, da resolução de problemas, o próprio convívio social, partilha, cooperação e a aprendizagem mútua. Tantos os idosos como as crianças têm um papel relevante na comunidade.

Segundo Soares (2018) “As práticas intergeracionais tornaram-se numa forma de se conseguir a conexão entre seniores e crianças, através das mais diversas iniciativas”.

Estabelecer relações intergeracionais promove, não só o respeito, a participação e a ação entre diferentes gerações, como também desenvolve a construção antecipada da importância de um envelhecimento ativo, às novas gerações, tirando o máximo partido de todos os ciclos de vida (Oliveira, 2018).

Ao longo das práticas intergeracionais realizadas verifica-se que nem sempre acontece de forma espontânea essa aproximação e disponibilidade para interagir e contribuir entre as diferentes faixas etárias. É necessário por vezes estimular para que essa aproximação aconteça.

Outro fator menos positivo é o próprio tempo e disponibilidade para juntar estas duas gerações. Também a falta de autoestima e consciência pessoal de alguns utentes em mostrar os seus saberes e competências devido a estereótipos colocam em causa algumas das tarefas.

Os nossos idosos são capazes de oferecer toda a sabedoria adquirida durante a vida às crianças, além de transmitirem valores significativos com histórias marcantes e transformadoras. Os nossos idosos são grandes recursos que devem ser valorizados na comunidade e a sabedoria, a experiência de vida deve ser aproveitada e transmitida aos mais novos de forma significativa. Uma criança que possa ter um leque de experiências diversificadas e possa contactar com esta realidade diferente acaba por ter mais competências e habilidades em relação a outras da sua idade. Segundo Lopes et al (2018) “Ao criarem-se condições para o desenvolvimento de atividades e encontros intergeracionais significativos, promove-se o crescimento e desenvolvimento de ambas as gerações envolvidas no

projeto, num processo de educação ao longo da vida ”.

As dinâmicas interinstitucionais promovem ainda sentimentos de bem estar promovidos pela convivência com os mais jovens, visíveis no aumento da auto-estima, no estímulo da memória e nas recordações do passado. (Lopes et al., 2021)

Estas práticas intergeracionais realizam-se ao longo do ano em idosos com idades compreendidas entre os 75-95 anos e crianças com idades compreendidas entre os 4-9 anos da escola EB1 de S. Jorge da Beira . As atividades realizam-se 2 vezes por mês e baseiam-se em atividades do quotidiano (hora do conto, ginástica adaptada, atividades psico-motoras, dança adaptada, recriações histórias, jogos tradicionais...) mas também em atividades comemorativas (reflorestação, celebração da semana da leitura, dia mundial do idoso...). As atividades incidem em três das áreas que considero mais importantes de serem trabalhadas: a estimulação cognitiva, a motora e o fortalecimento de competências sociais.

As atividades intergeracionais são bastante benéficas na nossa instituição, elas contribuem para os processos de construção e concretização de situações de aprendizagem em que participam ativamente pessoas de todas as idades trabalhando entre elas de forma cooperada e participada (Lopes, Martins & Pereira,2021) .

Para o funcionamento deste projeto é realizada uma análise de conteúdo com conversas informais e reuniões com a direção da instituição e com a escola, definindo um plano anual de trabalho. É ainda realizado relatórios progressivos de acompanhamento e monitorização verificando o impacto causado na atividade, na identificação de lacunas, no desenvolvimento do trabalho e modificação de metas.

Este projeto intergeracional, é um projeto que se encontra em continuidade. Ao longo das atividades realizadas com estas duas faixas etárias verifica-se que a partilha de experiência e saberes fazem parte de qualquer idade, que a colaboração e partilha só existem se houver comprometimento de ambas as partes e que isso é possível , no entanto ainda é frequente algumas falhas necessitando de criar atividades mais contínuas e duradoras criando espaços de convivência entre gerações, favorecendo com isto a educação intergeracional trazendo benefícios para todos os participantes e contribuindo para uma maior responsabilidade, respeito, entreajuda e solidariedade entre as diferentes gerações. É necessário ainda quebrar estereótipos e promover ações de partilha e de maior participação ativa e diálogo.

O encontro intergeracional é uma mais valia para todos. Segundo Alves e Pinto (citado por Oliveira,2018, p.23)“a solidariedade entre as gerações deve ser construída, ensinada, aprendida, treinada e estimulada de forma a aumentar a proximidade entre as gerações”

Concluindo podemos dizer que as crianças descrevem os idosos segundo o que conseguem observar (aspetos físicos) e nessa descrição apresentam estereótipos, no entanto consideram também a velhice um ciclo natural e irreversível, achando-os também bons contadores de histórias e que por isso é importante o convívio entre as gerações. Penso que tem que se fazer um trabalho de sensibilização cívica e de consciência coletiva com as crianças e professores, alertando também os familiares dos nossos utentes e os nossos utentes desmistificando es-tereótipos e valorizando as suas experiências de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Lopes, M., Martins,E & Pereira, J(2021). Animação Sociocultu-ral.Geriatria, Gerontologia e os novos paradigmas do envelhecimen-to. Intervenção- Associação para a promoção e divulgação cultural
- Lopes,M., pereira,J., Sousa,F (2017). Animação Sociocultural. Turismo Rural e Desenvolvimento Comunitário.Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural
- Oliveira, S (2018). A educação intergeracional como processo de de-senvolvimento pessoal e social (dissertação de mestrado). Universida-de do Minho
- Soares, G. (2018). Percepções sobre as práticas intergeracionais (dis-sertação de mestrado). Universidade de Coimbra

Projeto PETscent: Obtenção de sensores óticos a partir de garrafas PET

PETscent Project: Obtaining optical sensors from PET bottles

Ken Lukau

Agrupamento de Escolas da Maia

Maria Inês Soares

Agrupamento de Escolas da Maia

Pedro Mendes

Colégio dos Carvalhos

Sofia Moreira

Agrupamento de Escolas da Maia

Paula Figueiredo

Agrupamento de Escolas da Maia

Ana Margarida Silva

FCUPFaculdade de Ciências da Universidade do Porto

Carla Queirós

FCUPFaculdade de Ciências da Universidade do Porto

RESUMO

Este projeto visa contribuir para a redução de plásticos PET, em ecossistemas marinhos, 14º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, através da sua transformação em materiais capazes de detetar e adsorver poluentes na água.

Palavras-chave: *Ecossistemas Marinhos, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Plásticos.*

ABSTRACT

This project aims to contribute to the reduction of PET plastics in marine ecosystems, 14th Sustainable Development Goal, by transforming them into materials capable of detecting and adsorbing pollutants in water.

Keywords: *Life below water, Plastics, Sustainable development Goals.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Desde o início do século XX que o plástico tem sido utilizado como matéria-prima. As garrafas PET (tereftalato de polietileno) são dos principais tipos de plástico presentes no nosso ambiente, não sendo reaproveitados devido ao seu estado

contaminado e degradado (Lopes, 2022).

Tentando dar resposta a este problema, enquadrado com o 14º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), alunos do 12.º ano de Química, pretendem dar uma nova vida aos plásticos PET recolhidos de recursos marinhos, criando um kit de sensores fluorescentes, a partir do ácido tereftálico obtido após hidrólise do PET, modificado de forma a poder ser integrado em sensores óticos. Uma das estratégias envolve o aquecimento do ácido tereftálico na presença de reagentes, incluindo um pigmento fluorescente, para assim formar estruturas tridimensionais denominadas redes metalo-orgânicas (MOF). Com o pigmento fluorescente rodamina foi possível preparar um sensor capaz de sinalizar a presença de Fe(III) (Ruan & all, 2020), enquanto que com o pigmento amarelo curcumina obteve-se um sensor para Al(III) (Zhong & all, 2022). Em ambos os casos foi

possível observar por perda ou aumento da fluorescência, a presença dos respetivos contaminantes.

No 1º Período, os alunos estruturaram o seu projeto, elaboraram um vídeo de apresentação da equipa/projeto e utilizaram a ferramenta de aprendizagem digital Sutori para criar o diário de bordo do projeto. O 2º Período foi dedicado ao desenvolvimento do projeto e à criação de uma página web (<https://petscent.pt>). No 3º Período os alunos pretendem ultimar o kit de sensores óticos que irá incluir um conjunto de testes envolvendo os sensores preparados e um livro de apoio digital. Pretende-se ainda apresentar os resultados obtidos na forma de póster e de pitch.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

O fluorímetro é um equipamento ótico capaz de medir a intensidade da fluorescência emitida e a distribuição do comprimento de onda do espectro de emissão após excitação de um dado espectro de luz. Assim, com recurso a este foi possível medir a fluorescência dos materiais preparados.

O Gráfico 1 mostra a diminuição da emissão de fluorescência do sensor de Fe(III) à medida que se aumenta a concentração deste contaminante, comprovando que a análise foi bem-sucedida e que este sensor apresenta uma resposta rápida e efetiva à presença de Fe (III).

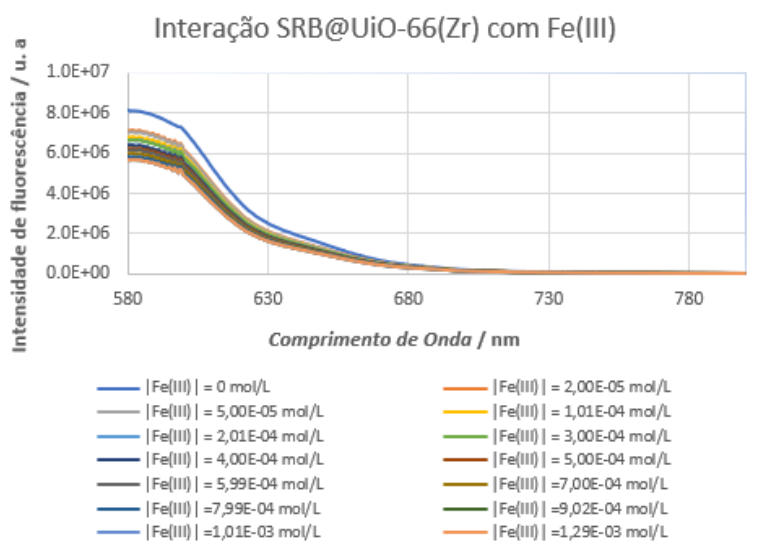


Gráfico 1 - Resultados obtidos no fluorímetro com o sensor de Fe(III).
Fonte: Os autores.

Já com o sensor de Al(III) a resposta ótica foi registada com recurso a uma câmara escura com luz UV (254-365 nm). Para isso foram realizados 3 ensaios: Um que continha apenas o sensor (Figura 1, à esquerda), outro que continha o sensor e 30 µL de solução aquosa de Al(III) (Figura 1, no centro), e por fim um outro com 60 µL de solução aquosa de Al(III) (Figura 1, à direita). Os resultados revelaram que ao adicionar o contaminante a fluorescência varia, no entanto, não existe grande variação na adição de grandes quantidades, o que indica que são necessárias quantidades mínimas de Al(III) para o sensor reagir.



Figura 1 - Observações registadas na câmara escura com o sensor de Al(III).
Fonte: Os autores.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à FCT/MCTES o financiamento concedido através do projeto EXPL/QUI-OUT/1554/2021. Este projeto conta ainda com a parceria da Câmara Municipal de Ílhavo através do Engenheiro de Ambiente, Luís Rabaça e com os Agrupamentos de Escolas do Município, na recolha das garrafas PET em praias e zonas costeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Lopes, J. (2022). Das garrafas de PET aos Polímeros de Coordenação Funcionais. Relatório de Projeto Licenciatura em Química, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. https://drive.google.com/file/d/1Cur5v9hkf35zVo_jtgovkazQBd1C1gE7/view?usp=sharing
- Ruan, B., Yang, J., Zhang, Y., Ma, N., Shi, D., Jiang, T. & Tsai, F. (2020). UiO-66 derivate as a fluorescent probe for Fe³⁺ detection. *Talanta*, 218, 121207. <https://doi.org/10.1016/j.talanta.2020.121207>.
- Zhong, T., Li, D., Zhang, Z., Wang, G. (2022). Turn-on fluorescent sensor base on curcumin@MOF-5 for the sensitive detection of Al³⁺. *Anal. Methods*, 14, 2714. <https://doi.org/10.1039/D2AY00849A>.

Ensino do português língua estrangeira: articulação transversal de competências

Teaching the Portuguese foreign language: transversal articulation of competences

Fausto Caels

ESECS, Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Ana Vieira Barbosa

ESECS, Politécnico de Leiria; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Paula Cristina Ferreira

ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria

RESUMO

O relato demonstra a articulação interdisciplinar no ensino do português língua estrangeira. Exemplifica-se como dicas e sugestões de saúde podem ser trabalhadas do ponto de vista dos saberes (meta)linguísticos e das competências de comunicação oral e escrita.

Palavras-chave: *Articulação interdisciplinar; Proficiência linguística; Português como língua estrangeira.*

ABSTRACT

This paper describes an interdisciplinary initiative in the field of teaching Portuguese as a foreign language. It exemplifies, how health tips can be taught both from the perspective of (meta)linguistic knowledge and of oral and written communication skills.

Keywords: *Interdisciplinary collaboration; Linguistic proficiency; Portuguese as a foreign language.*

INTRODUÇÃO

A licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada da ESECS-IPLeiria dirige-se a estudantes internacionais, veiculando competências de utilização e análise da língua portuguesa, a par de competências de comunicação intercultural e conhecimentos das literaturas e culturas dos países de expressão portuguesa.

A dificuldade revelada pelos estudantes na transposição e relacionamento de conhecimentos, que se reflete numa reduzida proficiência linguística, levou ao reconhecimento da necessidade de uma aprendizagem mais holística. Para aumentar a proficiência linguística dos estudantes criaram-se condições para que o processo de aprendizagem dos vários domínios linguísticos, repartidos pelas UC de Linguística do Português III/IV (LP III/IV), Conversação em Português III/IV (CP III/IV), Redação em Português III/IV (RP III/IV), os coloque em constante interação. Para conseguir que os estudantes realizassem a necessária transferência de conhecimentos, desenvolveu-se um projeto, inovador na licenciatura em LPA, de articulação interdisciplinar que se suporta numa planificação comum às UC e que levou à criação de recursos pedagógicos complementares, a utilizar em aula. A planificação define, para cada UC, objetivos e conteúdos específicos, bem como um conjunto de atos de comunicação a explorar simultânea e transversalmente. Trabalhando deste modo, os estudantes têm de convocar conhecimentos adquiridos nas várias UC para realizar determinada tarefa, compreendem a complementaridade dos vários domínios e agilizam a utilização dos seus conhecimentos linguísticos, aplicando-os em diferentes contextos de utilização linguística e no domínio oral e escrito.

O projeto de articulação interdisciplinar, cujas intenções esboçámos no parágrafo anterior, encontra-

se descrito, em maior detalhe, em Barbosa et al. (2021). O percurso didático entre e intra UC tem adicionalmente por base a proposta de Jorge (2019), que defende a compreensão e produção de textos, orais ou escritos, ancorados no desenvolvimento das competências linguística e metalinguística (Ferreira & Barbosa, 2022). Dá-se conta, neste relato, da articulação de aprendizagens numa unidade temática concreta.

“Mente sã, corpo sã” é a 1.^a unidade do 2.^o semestre e incide sobre práticas de vida saudável com relevância para estudantes universitários. Calibrada para o nível B1 do QECR e com duração de cinco semanas, a unidade aborda a alimentação, o exercício físico e o efeito das mudanças de estação na saúde. Um dos tópicos desta unidade diz respeito aos conselhos e dicas de saúde e bem-estar.

Em LP IV, exploram-se estruturas sintáticas que permitem exprimir relação de causa-consequência passíveis de serem usadas em sugestões, conselhos e dicas. A abordagem linguística é orientada para o uso, levando os estudantes a ver como as estruturas gramaticais permitem concretizar determinados atos de comunicação. Estudam-se, nomeadamente, as orações subordinadas adverbiais temporais e consecutivas, a par de outras expressões úteis (talvez, quem me dera que, é fundamental que).

Em CP IV, a partir de um estímulo visual, solicita-se aos estudantes para, num primeiro momento descrever uma estação do ano, depois a expor as suas ações saudáveis e nocivas, para culminar com a apresentação de conselhos e dicas para uma vida ativa e salutar. Este percurso requer a utilização de vocabulário estudado interdisciplinarmente e o uso de estruturas linguísticas específicas, nomeadamente as orações subordinadas acima identificadas.

10.1. A turma divide-se em quatro grupos, para corresponder a cada estação.

Cada grupo prepara um momento de exposição com os seguintes tópicos:

- 10.2. Descrever brevemente a estação do ano (o clima, o estado da natureza);
- 10.3. Expor atividades saudáveis típicas dessa estação;
- 10.4. Expor ações que geralmente prejudicam a pessoa nessa estação;
- 10.5. Expor alimentos ou gastronomia típica da estação;
- 10.6. Apresentar dicas para nessa estação ter Mente sã, corpo sã.



Para esta tarefa de exposição oral tem de usar no seu discurso:

- a) Formas verbais no imperfeito do conjuntivo (2 no mínimo);
- b) Orações subordinadas adverbiais consecutivas (2 no mínimo);
- c) Orações subordinadas adverbiais temporais com diferentes valores (simultaneidade, posterioridade ou anterioridade);
- d) Usar o imperativo (3 no mínimo).

Em RP IV, treina-se a compreensão leitora de textos autênticos sobre alimentação. Após uma análise de conteúdo, avança-se para a sistematização das estruturas linguísticas aí empregues. Num segundo momento, passa-se à produção textual, devendo os estudantes aconselhar um amigo a mudar de estilo de vida. Antes de iniciar a escrita, devem planificar o conteúdo e a forma do texto, decidindo as formas verbais e estruturas oracionais a usar nas dicas.

Tarefa de escrita final

Uma amiga tua tem-se queixado de fadiga física e mental. Ela tem um estilo de vida muito sedentário. Passa muito tempo no computador, a estudar ou a jogar. Além disso, tem uma alimentação desequilibrada, com muitos fritos e comidas processadas. Escreve uma carta para lhe dar conselhos.

Planificação:

- Como irás organizar a tua carta? Lembras-te do nome das várias partes da carta?
- Irás adotar um registo formal (você) ou informal (tu)? Porquê?
- Faz uma lista de 3 ou 4 conselhos relacionados com a atividade física que queiras incluir na carta.
- Faz agora uma lista de 3 ou 4 conselhos relacionados com a alimentação.
- Irás utilizar o imperativo ou o infinitivo nos conselhos?
- Pensa numa forma de utilizar também o imperfeito e/ou o futuro do conjuntivo.
- Pensa num provérbio que possas incluir na carta.
- Na tua carta deves sugerir frutas e legumes concretos. Faz uma lista.
- Que aprendizagens fizeste em Linguística e Conversação que possas aproveitar para esta carta?

Textualização:

- Escreve a carta no teu caderno (à mão).

Revisão:

- Transcreve a carta para o computador.
- Verifica junto do professor se usaste a formatação correta.
- Mostra a tua carta a um colega, que deverá identificar dois aspetos adequados e dois aspetos a melhorar.

Para a realização de tarefas como as exemplificadas, os estudantes devem recorrer a conteúdos aprendidos, não apenas na UC para a qual realizam a tarefa, mas também nas outras UC. Os trabalhos entregues aos docentes revelam que, efetivamente, os estudantes conseguiram entretecer os diversos conhecimentos.

Ao conjugar as competências em foco nas três UC, o projeto procura promover uma maior coesão temática na aquisição e aplicação do vocabulário e dos recursos gramaticais, assim se agilizando a aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, aposta também na consolidação do conhecimento implícito e explícito da língua, como forma de garantir uma maior eficácia comunicativa em português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Barbosa, A. V., Ferreira, P., Alexandre, M. F., Caels, F. & Barros, P. (2021, 12, 1-3). Articulação interdisciplinar e otimização da proficiência linguística (Comunicação oral). IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Universidade do Minho.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Edições ASA.
- Ferreira, P. & Barbosa, A. V. (2022). À conversa com gramática. In A. Loureiro, D. Rocha, I. Messias, N. R. Oliveira, R. Lopes (eds. literários), 2nd International Congress on 21st Century Literacies: Book of Abstracts (pp. 55-56). IPSantarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4342>
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade: Relato de percurso didático. In AA.VV, Percursos da interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas (pp. 59-70). APP.

Produção Sustentável de Biodiesel usando Cascas Ricas em Carbonato de Cálcio

Sustainable Biodiesel Production using Calcium Carbonate-Rich Shells

Catarina Rosário

Escola Secundária da Maia

Bernardo Leite

Escola Secundária da Maia

Constança Claro

Escola Secundária da Maia

RESUMO

O projeto desenvolvido surge como resposta ao 12º objetivo da ONU, relacionado com a sustentabilidade. Consiste na produção de biodiesel a partir de resíduos de matéria-orgânica vegetal (óleo de cozinha usado).

Palavras-chave: *biodiesel, sustentabilidade, reutilização de cascas de camarão e ovos.*

ABSTRACT

The project developed is a response to the 12th UN goal related to sustainability. It consists in the production of biodiesel from waste vegetable-organic material (used cooking oil).

Keywords: *biodiesel, sustainability, reuse of shrimp and egg shells.*

INTRODUÇÃO

Combustíveis fósseis são recursos energéticos não renováveis que se originam de restos de plantas e animais mortos há milhões de anos, como petróleo, carvão e gás natural. Esses combustíveis são amplamente usados em todo o mundo para gerar energia elétrica, combustível para transporte, aquecimento e outras finalidades. No entanto, a queima de combustíveis fósseis é uma das principais causas do aumento da concentração de gases que contribuem para o efeito estufa na atmosfera e para as alterações climáticas em todo o mundo. (Goshen College) Nesse sentido, foi desenvolvido este projeto que vem responder ao 12º objetivo da ONU (produção e consumo sustentáveis) com a produção de biodiesel.

Biodiesel é um combustível renovável feito a partir de matéria orgânica, como óleos vegetais, gorduras animais e óleo de cozinha usado. É produzido por meio de um processo químico que converte as gorduras e óleos em um combustível que pode ser usado em motores diesel. O biodiesel é uma alternativa mais limpa ao combustível diesel à base de petróleo e pode reduzir significativamente as emissões de gases de efeito estufa e outros poluentes (Gold Energy). O biodiesel é um componente chave de muitas iniciativas de sustentabilidade e é uma parte importante da transição para um futuro energético mais sustentável. (Science Direct) Para além disso a reutilização de resíduos da indústria alimentar podem ainda contribuir para aumentar a sustentabilidade da produção de biodiesel. Atualmente os resíduos de cascas, nomeadamente cascas de ovo e camarão não tem qualquer utilidade. Estes resíduos são ricos em CaCO_3 que pode ser convertido via calcinação em CaO e pode ser usado como catalisadores mais verdes e a preços competitivos para a produção de biodiesel.

A produção deste combustível compreende várias etapas, realizadas em laboratório. O processo iniciou-se com a preparação de um catalisador sólido a partir de cascas de camarão (projeto Shell4Bio) ou ovo (calcinação em mufla a T>

500 °C). Em seguida este catalisador foi usado na reação de óleo de cozinha comercial, podendo também ser utilizado óleo usado, tornando a produção mais sustentável com metanol. Quando finalizada a reação é feita uma filtração de modo a recuperar o catalisador, e sendo este um catalisador sólido, possibilita a sua reutilização em pelo menos 3 ciclos catalíticos sem perda de atividade, o que torna toda a produção mais sustentável. Por fim é feita a remoção de glicerol e a evaporação do metanol. O produto final é o biodiesel. O biodiesel foi caracterizado por RMN 1H (ressonância magnética nuclear de próton) e a conversão em biodiesel calculada pela integração dos sinais típicos do óleo e do biodiesel final, como se pode ver pela Figura 1. O cálculo da taxa de conversão do biodiesel, com o catalisador de casca de camarão é de 96,6%.

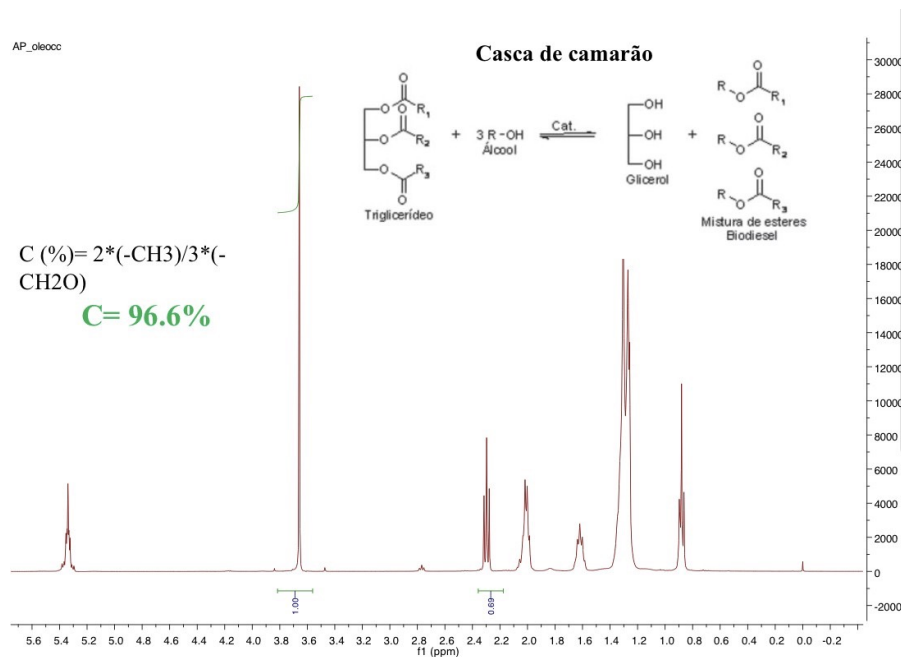


Figura 1: Taxa de conversão do Biodiesel

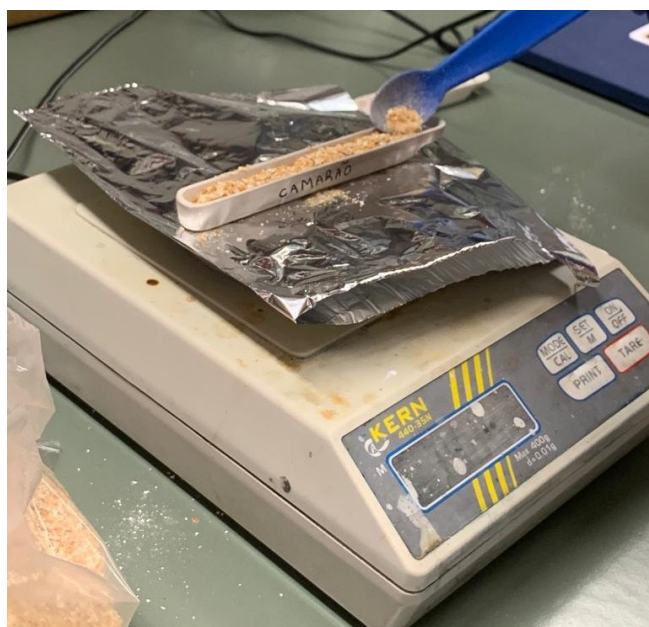


Fig 2Preparação do catalisador a partir de casca de camarão

Este projeto visa à sensibilização da sociedade em geral, para o uso de recursos mais sustentáveis, reutilização de resíduos e economia circular. Para que tal aconteça foi desenvolvido um site com diversas informações e distribuídos vários cartazes pela nossa cidade de residência. Foi também decidido que para a educação das crianças e o seu crescimento com uma visão sobre a sustentabilidade era necessária a criação de um jogo relacionado com a produção de biodiesel que ajudasse a sensibilizar os mais novos.

Em síntese, este projeto vem apresentar uma alternativa mais verde assim como provar a sua viabilidade de uma forma simples e com provas práticas para conhecimento geral de todo.

“Queremos ser a solução para que o biodiesel seja a alternativa aos combustíveis fósseis, permitindo a todos beneficiar de um

ambiente mais limpo e de um futuro mais sustentável.” (Andreia Peixoto, LAQV-REQUIMTE, FCUP)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- FCUP Docente e Investigadora da FCUP vencem ‘Prémio Acredita Portugal’. Acedido em 24 de fevereiro de 2023 em https://sigarra.up.pt/fcup/en/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=11670
- Gold Energy Combustíveis Fósseis. Acedido em 24 de fevereiro de 2023 em <https://goldenergy.pt/glossario/combustiveis-fosseis/>
- Goshen College The Chemistry of Biodiesel. Acedido em 24 de fevereiro de 2023, em <https://www.goshen.edu/academics/chemistry/biodiesel/chemistry-of/>
- Projeto Shell4Bio Projeto financiado por fundos portugueses através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/MCTES) no âmbito do projeto EXPL/BII-BIO/0436/2021. <https://www.90segundosdeciencia.pt/episodes/ep-1469-andreia-peixoto/>
- Science Direct Alternate Energy Sources. Acedido em 24 de fevereiro de 2023 em <https://www.sciencedirect.com/topics/engineering/biodiesel>

Projeto de Leitura em Inglês no 1.º CEB Storytelling Reading aloud from a picturebook

English Reading Project at the 1st CEB Storytelling – Reading aloud from a picturebook

Filipa Toco

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Luís Mourão

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

RESUMO

Este projeto teve início no ano letivo 2021/ 2022 no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, em Leiria. Consiste na leitura mensal de picturebooks nas aulas de Inglês aos alunos dos 3.º e 4.º anos.

Palavras-chave: *Storytelling; picturebooks; leitura mensal.*

ABSTRACT

This project began in the 2021/2022 school year at Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, in Leiria. It consists of the monthly reading of picturebooks to 3rd and 4th graders in the English classes.

Keywords: *Storytelling; picturebooks; monthly reading.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O projeto “Storytelling - Reading aloud from a picturebook” iniciou-se no ano letivo 2021/2022 no AECM. Este é um projeto inovador a nível do 1.º Ciclo por ser centrado no recurso específico de “Storytelling” que é per si mais do que a simples leitura em voz alta de uma história, envolvendo os professores titulares e promovendo a continuidade das aprendizagens em contexto de sala de aula.

A implementação foi idealizada pela docente que faz a iniciação do Inglês nas turmas do 3º e 4º anos. Foi convidado o professor de 1.º Ciclo Luís Mourão, com larga experiência em teatro, para fazer parte do projeto como contador de histórias e Sandie Mourão, investigadora no Centro de Estudos Ingleses de Tradução e Anglo-Portugueses (CETAPS) da Universidade Nova de Lisboa, como orientadora na seleção de picturebooks.

A leitura de livros-álbuns (*picturebooks*), tem sido implementada uma vez por mês nas aulas de Inglês do 1.º Ciclo em todas as escolas do agrupamento com os alunos dos 3.º e 4.º anos, num universo de 241 alunos.

Definiu-se como seu objetivo central deste projeto a mudança da prática pedagógica nas aulas de Inglês e a mobilização de metodologias orientadas para a inovação e criatividade. Neste contexto, os objetivos definidos são: promover e desenvolver o gosto pela leitura na língua Inglesa através da literatura infantil inglesa; desenvolver a capacidade de ouvir e compreender histórias em Inglês; promover o pensamento criativo para desenvolver competências cognitivas (observar, comparar, imaginar, questionar); iniciar a compreensão da estrutura do livro; sensibilizar para a importância da imagem como forma de transmissão de informação.

Para as crianças a leitura de um livro em voz alta dá início à compreensão de como se estrutura um livro e permite a exposição a uma linguagem rica e autêntica, bem como a perceção da importância das imagens neste processo, na medida em que transmitem sentimentos, emoções ou interações entre as personagens (Ellis & Brewster, 2014).

O projeto pretende, para além dos objetivos acima referidos, não só conceder aos alunos a oportunidade de terem experiências diferentes e de desenvolverem competências de leitura e compreensão oral em Inglês como língua estrangeira (Cameron, 2001), mas também que os momentos de leitura sejam ocasiões de enriquecimento e de promoção do gosto pela leitura em Inglês (Mourão, 2015).

Na operacionalização do projeto é de referir que as leituras são realizadas em simultâneo para as duas turmas (3^o e 4^o anos) em espaços fora da sala de aula, quebrando rotinas, facilitando o processo de envolvimento e permitindo aprendizagens significativas. A dinâmica à posteriori depende da interação existente em cada turma, estando previsto para cada sessão de leitura a exploração das imagens dos livros, os vocábulos e a execução de um trabalho. Depende inteiramente da disponibilidade do professor titular de turma a continuidade da exploração em sala de aula. Os resultados são, por isso, neste aspeto, desiguais.

Selecionaram-se livros com temáticas alargadas incluídas na área da Educação para a Cidadania. Cada um dos livros tem uma abordagem particular de uma temática a explorar, a exclusão, o bullying, a integração ou o racismo e a xenofobia, por exemplo, de modo a privilegiar uma perspetiva democrática e humanista da educação, promovendo o diálogo sobre valores como a justiça, a tolerância, a individualidade, o respeito, a liberdade, a guerra, a terceira idade e o desenvolvimento sustentável.

Ao relatarmos esta experiência queremos transmitir como tem sido estimulante constatar como os alunos e alguns professores titulares estão motivados e interessados para ouvirem as histórias. Concluímos, por experiência, que alguns livros funcionam melhor do que outros. Mas fundamentalmente compreendemos com a implementação deste projeto, que é possível trabalhar as *Aprendizagens Essenciais* a partir de *picturebooks* não apenas nas aulas de Inglês, mas também gerar dinâmicas colaborativas promissoras com os outros professores das turmas.

Com os dados recolhidos nestes dois anos, pretende-se traçar uma linha de investigação que permita verificar se os objetivos delineados foram ou não conseguidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, London: British Council.
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. In J. Bland, (ed.) *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 year olds*. London: Bloomsbury Academic.

Projeto FaceHunt

Project FaceHunt

David Coelho

Escola Secundária da Maia

João Martins

Escola Secundária da Maia

José Carvalho

Escola Secundária da Maia

Ricardo Almeida

Escola Secundária da Maia

Isabel Allen

Escola Secundária da Maia

RESUMO

O projeto FaceHunt consiste num aparelho, constituído por uma câmara de deteção facial conectada a um Raspberry Pi, que tem como objetivo controlar a função de ligar/desligar da televisão através da deteção da face.

Palavras-chave: *Deteção Facial, Programação, Sustentabilidade.*

ABSTRACT

The FaceHunt project consists on a device, which uses a facial detection camera connected to a Raspberry pi microcontroller, that aims to control the turn on/turn off function of a television, through facial detection.

Keywords: *Facial Detection, Programming, Sustainability.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A energia elétrica é um dos recursos mais importantes para o ser humano. Usamo-la todos os dias e a sua presença é um fator quase obrigatório para a sobrevivência e para a qualidade de vida de uma população. Ao longo dos séculos passados foram feitos progressos de forma a haver um aumento do acesso à energia elétrica. Contudo, em 2020, cerca de 13% da população mundial ainda não tinha acesso a este recurso tão importante (Ritchie et al., 2022) para o desenvolvimento económico e social de um país.

Atualmente, devido a fatores geopolíticos e à preocupação com o agravamento das alterações climáticas, é necessário uma utilização mais consciente deste recurso, de forma a minimizar o seu consumo e os efeitos que dele advêm.

De forma a tentar dar resposta a esta problemática, o presente trabalho, realizado por alunos do 12º ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Química, utilizando a metodologia de projeto, pretende encontrar uma forma prática e eficaz de evitar gastos de energia desnecessários relacionados com a utilização de televisões.

Assim, no início do ano letivo, foi-nos proposto a criação de um projeto que tivesse por base no mínimo 1 dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU.

Dado que é frequente o esquecimento de televisões ligadas, e com isso um consumo desnecessário de energia, foi desenvolvido o projeto FaceHunt que tem como objetivo atenuar este problema.

Com vista a esse objetivo, utilizou-se um módulo de Raspberry Pi model 4, um pequeno computador com um tamanho equiparado a um cartão de crédito, de placa única que roda o Linux (sistema

operacional) e que desempenha as mesmas funções que um computador normal (Sekyereasiedu, 2018, pp.6).

Ao Raspberry Pi, acoplou-se um módulo de câmara, de forma a que esta fosse programada, através do Open CV, para ter a capacidade de detetar o rosto e os olhos das pessoas que se posicionam no seu campo de visão. O Open CV consiste numa biblioteca de visão computacional que se utiliza no Python (linguagem de programação constituída por várias bibliotecas de código aberto) (Sekyere-asiedu, 2018, pp.26) de forma a executar comandos que permitem que a face e os olhos sejam detetados, mesmo que haja movimento.

Posteriormente, criou-se um circuito constituído por um emissor e recetor IR de infravermelhos, um transistor e resistências adaptadas a uma breadboard. A partir de cabos jumper, este encontra-se conectado às portas GPIO no Raspberry Pi. Este circuito tem como objetivo fornecer ao Raspberry Pi a capacidade de controlar uma televisão da mesma forma que o comando da televisão. A instalação do LIRC (Linux Infrared Remote Control) permite que seja enviado um comando pelo terminal do Raspberry Pi, que permite que o recetor de infravermelhos IR capte o sinal enviado pelo comando da televisão. Consoante o botão pressionado, o Raspberry Pi irá receber esse sinal em forma de código, enviando assim um comando para o emissor IR, que irá ser transmitido à televisão.

Por fim, converteu-se os códigos que estavam inseridos no terminal, para o Python, de forma a ser compatível com este programa, e juntou-se à programação da deteção anteriormente realizada.

Assim, será possível controlar a função de ligar/desligar a televisão, mediante a deteção/não deteção do rosto e dos olhos da pessoa, de forma a poder alcançar-se uma diminuição da energia gasta com os aparelhos televisores, diminuindo assim o gasto desnecessário de energia, associado ao esquecimento de um aparelho de televisão ligado.

A realização deste trabalho, de acordo com a metodologia de projeto, permitiu-nos adquirir competências académicas, como por exemplo: conhecimentos ligados à área de informática (programação em Python, construção de circuitos elétricos e utilização de diversos programas/apps necessários à elaboração de conteúdos relacionados com o projeto).

Foram também desenvolvidas diversas competências transversais como a comunicação, a gestão do grupo de trabalho, a organização do tempo e criatividade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Professor Doutor Veríssimo Santos do Departamento de Engenharia Eletrotécnica do Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), pela orientação neste projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Sekyere-asiedu, D. (2018). A Raspberry Pi based system to help the visually impaired at home [Master's thesis, Near East University]. <http://docs.neu.edu.tr/library/6712561709.pdf>
- Ritchie, H., Roser, M., & Rosado, P. (2022). Energy. Our World in Data. <https://ourworldindata.org/energy-access#access-to-electricity>

Corkatcher

Catarina Almeida

Escola Secundária da Maia

Bárbara Pereira

Escola Secundária da Maia

Inês Reis

Escola Secundária da Maia

Beatriz Pereira

Escola Secundária da Maia

RESUMO

Corkatcher consiste em utilizar cortiça para a adsorção da levofloxacina. Ao impregnar a cortiça com nanopartículas magnéticas, esta funcionará como uma esponja e adsorverá a levofloxacina, sendo depois removidas com um íman.

Palavras-chave: *cortiça, magnéticas, adsorção.*

ABSTRACT

Corkatcher consists in using cork for the adsorption of levofloxacin. By impregnating the cork with magnetic nanoparticles, it will function as a sponge and adsorb the levofloxacin, being later removed with a magnet.

Keywords: *cork, magnetic, adsorption.*

INTRODUÇÃO

A poluição da água tem vindo a ser um assunto preocupante quando se toca no ambiente. Esta pode ser causada por produtos farmacêuticos, ameaçando o ambiente aquático e a saúde humana. Este problema afeta significativamente os países mais pobres, uma vez que estes têm condições sanitárias mais vulneráveis, causando, conseqüentemente, uma diminuição da eficácia dos antibióticos e aumentando o agravamento da saúde de animais aquáticos. Dito isto, este projeto visa assegurar águas mais limpas a fim de contribuir tanto para a nossa saúde como para a saúde dos animais. É importante mencionar também que o nosso projeto encontra-se relacionado com os objetivos 6.o e 14.o de Desenvolvimento Sustentável emanados pela ONU, referentes à água e saneamento e aos oceanos, mares e recursos marinhos.

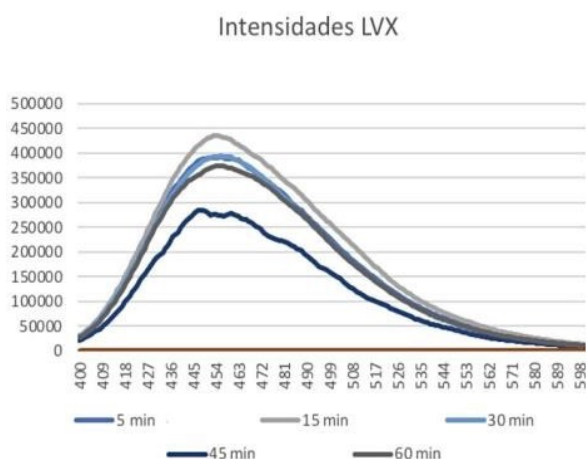
METODOLOGIA

Este projeto é uma alternativa sustentável e inovadora para a remoção de antibióticos, como a levofloxacina, LVX, que procura minimizar os efeitos negativos que esta substância pode causar à nossa saúde e à dos animais. Para alcançar a sua concretização, sujeitamos a execução do projeto a um método: impregnação da cortiça com nanopartículas magnéticas, MNP_CP. A utilização de um material como a cortiça justifica-se por este ser um recurso renovável e um resíduo agrícola e industrial (Ariana M.A. Pintor et al, 2012). Desta forma, recorrendo à MNP_CP, que terá as características de uma esponja (Georgia Labuto et al, 2018) a LVX será adsorvida. Posteriormente, LVX e MNP_CP serão removidas recorrendo a um íman.

RESULTADOS



Este gráfico corresponde à curva de calibração do antibiótico, LVX. A curva de calibração foi gerada através da utilização de um fluorímetro que mede os parâmetros de fluorescência: intensidade em função dos comprimentos de onda do espectro de emissão. Assim, a curva foi desenhada com as intensidades máximas das várias amostras de LVX no eixo y e as diferentes concentrações das amostras de LVX no eixo x. Recorrendo à curva de calibração, é possível determinar a concentração inicial e final de LVX quando esta entra em contacto com a MNP_CP ou com o biochar de nitrogénio, de forma a chegar à eficiência de ambos os métodos.



Este gráfico representa a variação das concentrações máximas de duas amostras de LVX quando estas entram em contacto com o biochar de nitrogénio durante 5, 15, 30, 45 e 60 minutos. A adsorção de poluentes pode ser influenciada por uma série de fatores, os quais relacionam-se diretamente com a eficiência do processo. Estes fatores são: características do adsorvente, como a sua área superficial e a estrutura dos poros, características do adsorbato, como a sua massa molar e solubilidade, e características químicas da solução, como a carga superficial do adsorvente e o grau de ionização do soluto que são, por sua vez, influenciados pelo pH da solução (Qihang Wang et al, 2020). Ao observar o gráfico, podemos concluir que no tempo de 45 minutos houve uma maior percentagem de adsorção de LVX. Contudo, após os 45 minutos, ocorre um aumento da concentração de LVX que pode ser justificado pelos fatores anteriormente mencionados. Este método foi testado com o propósito de servir como comparação ao método que pretendemos que apresente maior eficiência, MNP_CP. Uma vez que as eficiências destes dois métodos forem testadas, será selecionado o melhor agente adsorvente para dar continuidade aos testes de otimização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Ariana M.A. Pintor, Catarina I.A. Ferreira, Joana C. Pereira, Patrícia Correia, Susana, P. Silva, Vítor J.P. Vilar, Cidália M.S. Botelho, Rui A.R. Boaventura; Use of cork powder and granules for the adsorption of pollutants: A review; www.elsevier.com/locate/watres; 2012
- Qihang Wang, Zongyuan Lai, Jun Um, Demiao Chu, Xiaorong Zang; Converting industrial waste cork to biochar as Cu (II) adsorbent via slow pyrolysis; www.elsevier.com/locate/wasman; 2020
- Georgia Labuto, Débora S. Cardona, Karina B. Debs, Augusto R. Imamura, Katia Bezerra, Elma N.V.M Carrilho, Paula S. Haddad; Low-cost agroindustrial biomasses and ferromagnetic bionanocomposites to cleanup textile effluents; <https://www.researchgate.net/publication/325550732>; 2018

O professor como facilitador em processos de cocriação de ideias

The teacher as a facilitator in ideas co-creation processes

Ana Catarina Castro

ESECS (Politécnico de Leiria); CETAPS (Universidade Nova de Lisboa)

Marta Filipe Alexandre

ESECS (Politécnico de Leiria); CETAPS (Universidade Nova de Lisboa)

RESUMO

Relata-se, da perspectiva do facilitador, a participação na 4ª edição do projeto de cocriação Link Me Up 1000 ideias com recurso à metodologia Demola, descrevendo a formação e refletindo sobre o seu impacto.

Palavras-chave: *cocriação; facilitador; multidisciplinariedade; escuta ativa.*

ABSTRACT

It is reported, from the facilitator's perspective, the participation in the 4th edition of the co-creation project Link Me Up 1000 ideas using the Demola methodology, by describing the training and reflecting on its impact.

Keywords: *cocreation; facilitator; multidisciplinary; active listening.*

1. O QUE É O PROJETO LINK ME UP – 1000 IDEIAS?

O Link Me Up - 1000 ideias é um projeto de cocriação de inovação com recurso à metodologia Demola, no qual o Politécnico de Leiria participa conjuntamente com 12 Politécnicos, em Portugal.

Pretende-se promover o espírito empreendedor através da capacitação dos jovens estudantes, bem como dos professores das escolas politécnicas e profissionais. Recorre-se a metodologias inovadoras e de cocriação com a finalidade de encontrar soluções para problemas identificados por organizações. Esses problemas constituem desafios tanto para estudantes como professores, atuando estes como facilitadores, promotores e orientadores do trabalho colaborativo.

Motivadas pelos propósitos atrativos do projeto e pelos processos inovadores envolvidos, formámos uma equipa e cofacilitámos o desafio Culture as you have never seen it before, que passamos a descrever.

2. O NOSSO DESAFIO: CULTURE AS YOU NEVER SEEN IT BEFORE.

O desafio foi concebido em conjunto com a Divisão de Museus e Património Cultural do Município de Leiria, conhecida por Museu de Leiria. Depois de contactos prévios para conhecer melhor as atividades da instituição, decidimo-nos focar num dos seus principais desafios: a necessidade de criar uma relação mais próxima e constante com a comunidade académica de Leiria. Para divulgar o desafio e atrair potenciais candidatos, publicámos na plataforma do projeto uma breve descrição, conforme se reproduz na Imagem.

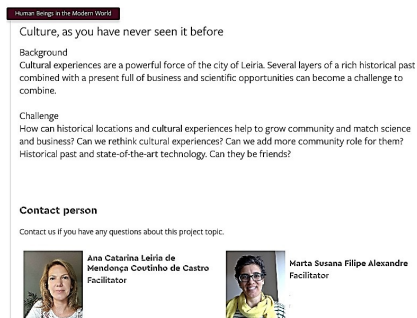


Imagem 1: O projeto publicado no Portal Demola

Segundo se visualiza adiante na Imagem 2, cinco foram selecionados de acordo com os seus currículos, procurando-se formar uma equipa multidisciplinar que assegurasse soluções disruptivas para o caso.

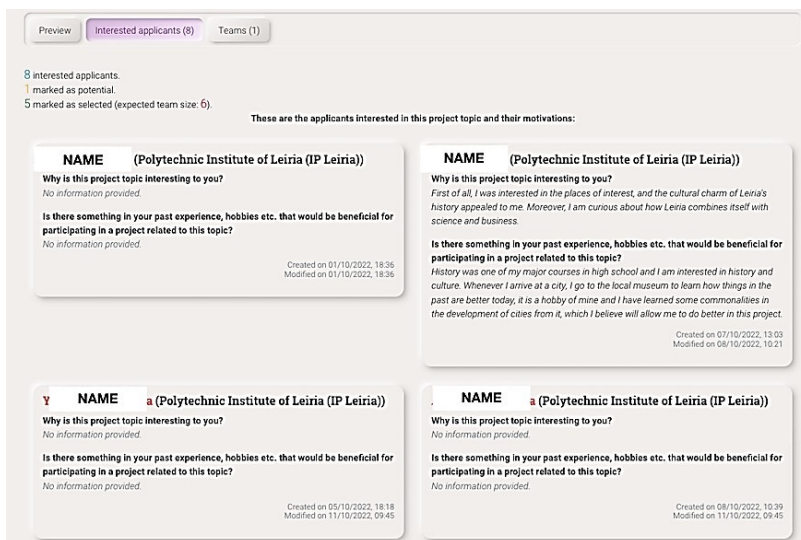


Imagem 2: Alunos selecionados

A equipa reunia conhecimento e saber-fazer de áreas diversas: Economia Azul e Circular, Educação Básica, Engenharia Informática, Humanidades e Relações Comerciais Sino-Lusófonas. O facto de nenhum estudante conhecer bem o Museu introduziu curiosidade e estimulou a cooperação entre estudantes, facilitadores e os representantes do próprio Museu que estiveram presentes em todas as reuniões.

A dispersão geográfica e as diferenças na proficiência em português dos estudantes (dos três elementos falantes nativos de português, um residia em Sintra; e das duas estudantes falantes de chinês, uma residia em Roma) levaram a que as reuniões semanais decorressem online e fossem conduzidas em inglês - sem afetar o bom ritmo de trabalho. Todos se adaptaram bem a esta dinâmica e conseguiram avançar tanto como grupo como autonomamente.

3. EM QUE CONSISTE A METODOLOGIA DEMOLA?

Trata-se de uma metodologia desenvolvida por uma organização internacional denominada Demola, promotora da inovação com base na cocriação e no trabalho colaborativo.

O processo de cocriação assenta na constituição de equipas multidisciplinares de alunos do ensino superior de diferentes áreas, instituições e docentes. Os professores atuam como facilitadores do processo e os alunos como agentes criativos. Os desafios são problemas reais que as organizações colocam às equipas e para os quais se procuram respostas e estratégias futuras. Ao longo de 10 semanas, questiona-se, procuram-se informações, discutem-se vários caminhos, culminando o processo com a apresentação final e a entrega de um relatório.

Todas as organizações enfrentam desafios, além de incertezas e mudanças constantes. Neste contexto, assume-se que, por um lado, o processo de cocriação para a inovação pode ser uma resposta poderosa e, por outro, que, como cidadãos e consumidores do futuro, os estudantes do ensino superior podem ajudar vários tipos de instituições a prepararem-se e a enfrentarem essa realidade.

3.1. Fases do projeto

O processo de cocriação envolve um forte empenho, a par de atualizações diárias de todos os membros

da equipa. Há necessidade tanto de reuniões regulares e partilha constante de informação, quanto de uma perspectiva aberta sobre os temas e os diferentes cenários possíveis.

São 4 as fases principais do projeto, cada uma com objetivos determinados que vão desde a compreensão do caso e a identificação de soluções à sua apresentação às restantes equipas, ao júri e ao parceiro institucional. Começa-se com o *kick-off*, momento da primeira reunião, em que se procuram criar conexões múltiplas entre ideias, contextos e pessoas, mapear expectativas, definir papéis e desenvolver as primeiras impressões sobre o desafio em mãos. Seguem-se o *first jam* e o *second jam*, momentos fundamentais para o registo e visualização de raciocínio, de procura de relações entre diferentes tipos de informação e de estratégias sobre eventuais recolhas de dados adicionais. Por fim, o fecho dá-se com o final *pitch* e o *final report*, momentos de partilha, de síntese e de avaliação do processo de cocriação.

4. REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA E O IMPACTO DA FORMAÇÃO

A formação sobre a metodologia Demola decorreu em simultâneo com a sua aplicação e distribuiu-se por sessões online e presenciais, designadas bootcamps. Para além disso, os formandos tinham acesso a plataformas de discussão e partilha de documentos. A aplicação dos conteúdos de cada sessão decorreu quase de imediato, poucos dias depois, traduzindo-se na preparação e dinamização de reuniões com os estudantes.

Há aspetos negativos e positivos a referir: por um lado, o pouco tempo concedido para refletir ou amadurecer ideias; por outro, a espontaneidade, o reforço da autoconfiança e do espírito de facilitador, que envolve funções relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se a de dinamizador e motivador da equipa, mediador da informação e, adicionalmente, modelo de atuação da escuta ativa. São novas competências requeridas no contexto educativo atual e futuro.

Finalmente, uma pequena nota sobre o uso de estrangeirismos. Palavras e expressões como: “kick-off”, “pitch”, “final report”, “bootcamp”, “cocreation innovation process”, “evidences”, “signals”, “stakeholders”, entre outras, tornaram-se parte do vocabulário quotidiano dos participantes da formação. Embora não constitua um problema grave, a procura e a criação de palavras ou expressões equivalentes em português poderia ajudar os participantes na apropriação de conceitos e práticas, além de ser exemplo de um processo de cocriação. Todas as línguas têm processos de inovação e ampliação lexical e nós, os seus falantes, só temos de os exercitar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Bannon, L., Benford, S., Bowers, J. & Heath, C. (2005). Hybrid Design Creates Innovative Museum Experiences. *Communications of the ACM*, 48(3), 62-65.
- Ellinger, A. & Cseh, M. (2007). Contextual Factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning*, 19 (7), 435-452.
- Gutwill, J.P & Allen, S. (2010). Facilitating family group inquiry at science museum exhibits. *Science Education*, 94(4), 710-742.
- Hogan, C. (2002). *Understanding Facilitation: Theory and Principle*. 2nd edition. London.
- Kadoyama, M. (2007). The hard work of true listening. *Museums & Social Issues*, 2(2), 201-206.
- Lee, H., Lim, K., & Grabowski, B. (2008). Generative Learning: Principles and Implications for Making Meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 111-124). New York.
- Macneil, C. (2001). The Supervisor as a Facilitator of Informal Learning in Work teams. *Journal of Workplace Learning* (13)6, 246-253.

“Devagar se vai ao longe”: Programa de promoção de competências sócio emocionais em contexto de sala-de-aula

“Devagar se vai ao longe”: Program to promote socio-emotional skills in the classroom context

Ana Sofia Gonçalves

CeiED, Universidade Lusófona

Patrícia W. Marcelino

Camara Municipal de Sesimbra

Maria Soromenho

Camara Municipal de Sesimbra

RESUMO

Propõe-se apresentar um programa de dinâmicas socio emocionais, realizado com crianças do 1º ciclo, e a sua potencialidade no alcance não apenas inclusivo, como também para uma plena socialização educativa.

Palavras-chave: *Educação para Todos; Competências socio-emocionais; aprendizagem não-formal.*

ABSTRACT

It is proposed to present a program of socio-emotional dynamics, carried out with children of the 1st cycle, and its potential in reaching not only inclusiveness, but also for a full educational socialization.

Keywords: *Education for All; Socio-emotional skills; non-formal learning.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A sociedade atual, em particular as instituições escolares, é marcada pela ausência de valores ético-morais, os quais revelam ser cada vez mais omissos. O desafio do direito à Educação é reivindicado desde o período pós 2ª Guerra Mundial (ONU, 1948) até mais recentemente, com o direito educacional direcionado a todos, como “primeiro objetivo mundial da UNESCO” (Direção Geral de Educação, 2017, p.5). Tal prende-se com a eficácia na operacionalização de um ensino que consiga estabelecer novos consensos em torno de valias, que sirvam de guia para um melhor relacionamento pessoal e coletivo, de todo e qualquer cidadão.

Face ao nosso público heterogéneo, presente nas escolas do século XXI, a legislação portuguesa em vigor (DL n.º 54 e DL n.º 55/2018), baseada nas diretrizes da UNESCO (2020), reflete não apenas o acesso e participação inclusivos, como também a criação de equilíbrio entre conhecimentos, capacidades e atitudes, de futuros cidadãos autónomos e responsáveis (DGE, 2017). Desta forma, torna-se necessário refletir a pretendida Educação, a qual se deseja Inclusiva, readequando formatos de adaptação e desenvolvimento pessoal e social, a fim de garantir “um processo que vise responder a diversidade das necessidades e potencialidades de todos” (DL n.º 54/2018, p.2919).

Apesar de enriquecedora, a diversidade e multiculturalidade citadas anteriormente, poderão trazer desafios inesperados, a todos os intervenientes da comunidade educativa. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde mental, presente na área e competência do bem-estar, saúde e ambiente, do Perfil do Aluno Saído da Escolaridade Obrigatória – PASEO (DGE, 2017), constituiu-se como prioridade na saúde pública a nível mundial. Em Portugal, a Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, p. 10) reflete-nos

para a “educação baseada na igualdade (...) no combate à discriminação, na cidadania e nos direitos humanos”. Para se formar futuros cidadãos teremos de apresentar a aceitação da diferença, a par de vivenciar o respeito por essa mesma diferença.

Assim sendo, e indo ao encontro do anteriormente exposto, pretendemos apresentar um programa de estimulação cognitiva, social e emocional, ao divulgarmos um estudo dinamizado por crianças do 4º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, num agrupamento de escolas do Município de Sesimbra. O “Programa Devagar se Vai ao Longe” é um programa universal de promoção de competências socio-emocionais, centrado no aprender fazendo e em atividades experimentais e reflexivas (Raimundo, 2013). Tendo como objetivo geral a redução/prevenção de problemas comportamentais e emocionais, trabalha-se a autoconsciência, consciência social, autocontrolo, relacionamento interpessoal e a tomada de decisões responsáveis (Raimundo, 2013).

Pretende-se divulgar as variadas situações experienciadas, quer pelos docentes, evidenciando-se a aquisição de competências, valorizadoras do e para o indivíduo (Raimundo, 2013), na construção de crianças e jovens, como futuros cidadãos ativos. O programa em epígrafe consiste numa sequência de 21 sessões de 45/60 minutos, adequadas à faixa etária, desenvolvendo-se estratégias grupais, a saber: método expositivo, leituras e simulação de histórias, roleplaying, fornecimento de feedback construtivo, situações de brainstorming, aprovisionando quer um reforço social e/ou o autorreforço. Tais visam o desenvolvimento do indivíduo, com dinamização de atividades centradas no aprender fazendo, apelando a experiências e a reflexões de situações do quotidiano. Contudo, a longo prazo, ainda não são possíveis de apresentar resultados, visto o projeto estar em curso.

Em suma, sendo a Educação um pleno direito universal, desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948), esta investigação pretende partilhar uma metodologia ativa, onde a diversidade estudantil experiencia o real sentido de uma Educação Inclusiva (UNESCO, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Decreto Lei nº.54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto Lei nº.55/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- ONU, (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos Livro por Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017) https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Raimundo, R. (2013). “Devagar se vai ao longe”: avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socio-emocionais em crianças [Dissertação de Doutoramento], Universidade de Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024, p.10 <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2020-151557423>
- UNESCO, (2019), Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção <http://odh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/459-unesco>

Laboratório Colorido: Um percurso de aprendizagem

Colorful Lab: A Learning Path

Carolina Fernandes

ESECS, Politécnico de Leiria

Mariana Silva

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O Laboratório Colorido foi uma experiência de trabalho por projeto vivida em contexto de Jardim de Infância. Esta revelou-se um percurso de aprendizagens significativas, tanto para as crianças como para os adultos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Trabalho por Projeto, Aprendizagem.

ABSTRACT

The Colored Laboratory was a project-based learning experience lived in the context of kindergarten. This proved to be a path of significant learning, both for children and adults.

Keywords: Preschool Education, Project-based Learning, Learning.

Apresentamos o relato de uma experiência educativa baseada na Abordagem de Trabalho por Projeto vivenciada no âmbito da Prática Pedagógica, em contexto de Jardim de Infância, bem como as reflexões das estudantes (as duas primeiras autoras do relato). Para a concretização do Projeto *Laboratório Colorido* seguiram-se as quatro fases inerentes à Abordagem: (1) Definição do Problema, através da formulação de questões/problemas de investigação, previsão de objetivos/saberes a alcançar, dificuldades que podem surgir e desenho de uma teia de ideias; (2) Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, prevendo possíveis trajetos e continuação do desenho da teia; (3) Execução, colocando em prática o pensado; (4) Divulgação/Avaliação, expondo as aprendizagens realizadas e refletindo sobre elas e sobre a participação das crianças (Katz et al., 1998; Vasconcelos, 2012).

O Projeto *Laboratório Colorido* foi mediado pelas estudantes, com base nas reflexões semanais em equipa pedagógica, pensado e desenvolvido por 24 crianças, de um Jardim de Infância público de Leiria, com idades entre os 3 e os 6 anos. Este teve uma duração de 7 semanas (segunda a quarta-feira), sendo que nas 2 primeiras ocorreu a fase 1, nas 4 seguintes ocorreram as fases 2 e 3 e na última a fase 4. O trabalho pedagógico desenvolvido intencionou proporcionar às crianças oportunidades para questionar, trabalhar cooperativamente, pensar criticamente e serem agentes ativos do seu processo educativo. Neste sentido, a documentação foi necessária e constante ao longo de todo o processo, tanto com as crianças como entre a equipa, permitindo tomar consciência do percurso trilhado.

Inicialmente, identificámos como interesse do grupo o fenómeno do *Arco-Íris*, que surgia em conversas matinais, roupas e desenhos. Contudo, na fase 1 – através de *brainstorming* e de conversas – percebemos que o interesse das crianças não se prendia com o fenómeno em si, mas com a diversidade de cores manifestadas. A partir daqui, procurámos perceber o que o grupo gostaria de descobrir com e através das cores – fase 1. Após vários diálogos e registos das (e com as) crianças, chegou-se à hipótese de criar uma área na sala dedicada à exploração de cores, na qual se fizessem experiências e poções: um *Laboratório Colorido*. Nas semanas seguintes, crianças e adultos planificaram como

este espaço poderia ser criado e organizado, concretizando essas ideias (fase 2 e 3). Concluído o *Laboratório*, o grupo criou condutas próprias para usar e estar nesse espaço, definindo regras de funcionamento, fez experiências de descoberta de cores (essencialmente *poções*), individualmente e em grupos, e convidou as famílias a vir visitar e participar nessas mesmas experiências (fase 4).

Ao longo deste percurso, percebemos que as crianças aprenderam a questionar e a questionar-se, a planificar o seu dia-a-dia, a ter agência, voz e um papel ativo no seu processo de aprendizagem, bem como aprofundaram saberes das diferentes áreas de conteúdo principalmente na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação (Lopes da Silva, 2016). Nós, por outro lado, aprendemos que trabalhar por Projeto, apesar de desafiante e complexo, promove a agência da criança e mostra que partindo dos seus interesses e necessidades se podem desenvolver aprendizagens como a cooperação com outros no seu processo de aprendizagem, a utilização da linguagem oral em contexto e a capacidade de resolução de problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I. (Coord.). (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Variação linguística e escrita colaborativa interinstitucional: relato(s) de um projeto

Inter-institutional collaborative linguistic and writing variation: report (s) of a project

Sílvia Ribeiro

CLLC-UA, ESTGA, Universidade de Aveiro

Susana Nunes

ESECS, Politécnico de Leiria;

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

RESUMO

O texto relata uma experiência de escrita colaborativa interinstitucional envolvendo duas turmas de ensino politécnico português. O trabalho, que decorreu em ambiente digital, abordou a variação linguística em português.

Palavras-chave: *variação linguística, escrita colaborativa, comunicação digital, colaboração interinstitucional.*

ABSTRACT

The text reports an interinstitutional and collaborative writing experience between two classes in higher polytechnic education in Portugal. The project took place in a digital environment and addressed linguistic variation in Portuguese.

Keywords: *linguistic variation, collaborative writing, digital communication, interinstitutional collaboration.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O mote para o desenvolvimento deste projeto foi o da variação linguística, nas suas componentes diatópica, diastrática e diafásica. Foi com base neste tópico programático que se concebeu o projeto interinstitucional que aqui se apresenta, desenvolvido através da colaboração de base digital entre estudantes de diferentes instituições de ensino superior (IES), uma prática pedagógica cada vez mais frequente nos últimos anos (O'Dowd, 2021; Myatt, 2023).

Esta experiência de trabalho colaborativo decorreu no 1.º semestre de 2022/2023, envolvendo 41 estudantes: 19 da turma de Comunicação em Língua Portuguesa, do 1.º ano da Licenciatura em Relações Humanas e Comunicação Organizacional, lecionada em regime @D na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, e 22 da turma de Português I, do 1.º ano da Licenciatura em Secretariado e Comunicação Empresarial da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro. O trabalho proposto pretendia, antes de mais, diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes, motivando-os para um estudo contextualizado e aplicado da língua portuguesa e colocando-os em interação com colegas de outras IES a frequentar percursos formativos em áreas científicas próximas. Considerando os conteúdos e objetivos definidos para cada unidade curricular (UC) envolvida, solicitou-se aos estudantes que criassem um texto conjunto, com os seguintes elementos: a) introdução; b) diálogo original em que fossem evidentes marcas de variação linguística (diatópica, diastrática e diafásica); c) reflexão, devidamente sustentada em bibliografia pertinente, sobre os exemplos integrados no texto anterior, d) conclusão.

Para a concretização do projeto colaborativo, e de modo a beneficiar da eventual evidência de marcas

de variação diatópica e diastrática existente entre os próprios estudantes, as docentes definiram grupos de 2 ou 3 estudantes, incluindo, em cada grupo, estudantes oriundos de diferentes zonas do país e/ou de diferentes faixas etárias.

A sessão inicial de apresentação desta experiência decorreu a 25 de outubro de 2022, por videoconferência. Nas semanas seguintes, os participantes realizaram o trabalho de forma autónoma, beneficiando do estudo sobre variação linguística já feitas nas aulas das duas UC. O texto colaborativo foi produzido com recurso ao Google Docs, mas os estudantes puderam selecionar outros canais de comunicação paralelos que facilitassem a interação. Houve 2 sessões de acompanhamento dos trabalhos, realizadas por videoconferência, a 15 e 22 de novembro. Os trabalhos foram submetidos, na área de e-learning das duas UC, a 9 de dezembro.

Os resultados obtidos, em termos de classificações, divergiram bastante, tendo-se obtido uma média de 12,7 valores. Ainda que estes resultados não reflitam as potencialidades da experiência, os envolvidos revelaram ter ficado globalmente agradados com a mesma (média de 3,5 em 5). A turma do IPL revelou-se, globalmente, mais satisfeita com esta experiência do que a turma da ESTGA (média de 4,1 e 3,1 em 5, respetivamente). Relativamente aos pontos a melhorar, os estudantes, ainda que sublinhem o caráter inovador e motivador do projeto, reconhecem também que o seu sucesso depende, em grande parte, da motivação e do espírito pró-ativo dos próprios estudantes. Mencionaram também a necessidade de haver mais sessões de acompanhamento do trabalho, bem como o facto de os tempos do projeto deverem ser articulados com os trabalhos de outras UC, de forma a não haver sobreposição de tarefas.

Desta experiência, conclui-se que colaboração interinstitucional, com base na comunicação digital se afigura como um recurso que permite a consolidação de competências técnicas e transversais, bem como uma maior autonomização na aquisição dos conhecimentos por parte dos estudantes, o que se reflete, de múltiplas formas, no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Myatt, A. J. (2023). Teaching team writing online during and after COVID-19. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2).
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224.

Intercompreensão linguística e adaptação académica de estudantes hispano-falantes no ensino superior português

Linguistic inter-comprehension and academic adaptation of Spanish-speaking students in higher education Portuguese

Esteban Cáceres Araya
ESECS, Politécnico de Leiria

Luís Barbeiro
Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria;
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Maria João Santos
Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O projeto de investigação apresentado incide nas experiências de estudantes hispano-falantes, em relação à sua adaptação e inclusão numa instituição do ensino superior portuguesa, no quadro da intercompreensão linguística entre espanhol e português.

Palavras-chave: *Migração estudantil; Intercompreensão; Adaptação*

ABSTRACT

The research project focuses on the experiences of Spanish-speaking students in relation to their adaptation and inclusion in a Portuguese higher education institution, considering the framework of intercomprehension between Spanish and Portuguese.

Keywords: *Student migration; Intercomprehension; Adaptation.*

INTRODUÇÃO

A realização de estudos constitui uma das razões para ir viver para outro país, para além de outras, porventura mais (re)conhecidas. Quando os estudantes chegam a esse novo país, enfrentam dificuldades de adaptação a uma nova sociedade, a uma nova cultura e, frequentemente, a uma nova língua. A comunicação numa língua diferente representa um dos maiores desafios da integração, especialmente para aqueles estudantes que não têm conhecimento prévio do idioma. Quando as línguas em contacto são bastante parecidas, como é o caso do espanhol e do português, a proximidade linguística constitui um fator que favorece a (inter)compreensão. Contudo, esta continua a apresentar limites e é necessário considerar outras dimensões no processo de adaptação e inclusão, como a dimensão económica, a social, mas também a afetiva, incluindo a existência de redes de amizade e integração, e a autoestima do indivíduo. No caso da mobilidade estudantil, quer a intercompreensão quer estas dimensões influenciam o sucesso educativo, como salientam Castillo et al. (2018).

Considerando a necessidade de adequação das estratégias a desenvolver, torna-se relevante compreender o alcance e os limites da intercompreensão linguística, nos contextos em que as línguas a potenciam, e as dificuldades experienciadas nas diversas dimensões da adaptação e inclusão.

INTERCOMPREENSÃO

O termo intercompreensão designa “o fenómeno que se verifica quando duas pessoas comunicam

entre si com sucesso falando cada uma na sua própria língua.” (EuRom5, 2012). Como explicita Capucho (2007), a concretização da intercompreensão num determinado contexto implica competências diversificadas:

... o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta... Isto significa que, no contexto em que cada interlocutor se expressa numa língua e procura compreender os outros, mobilizam-se saberes e competências previamente adquiridos do domínio linguístico, textual e situacional que possibilitam uma comunicação eficaz e dotam o indivíduo de mecanismos que abrem o caminho da reflexão heurística e da curiosidade face ao desconhecido, da abertura e da aceitação da(s) diferença(s). (p. 213)

Assim, além de consistir numa resposta ao desafio imediato de estabelecimento da comunicação, a intercompreensão envolve dimensões que contribuem para a formação dos participantes na situação comunicativa.

O ESTUDO

O estudo que se apresenta incide sobre as experiências de adaptação e inclusão, no âmbito da mobilidade estudantil de hispano-falantes em Portugal. Os seus objetivos estão orientados para: i) a caracterização do seu processo de adaptação e inclusão; ii) a identificação de dificuldades e estratégias ativadas para as superar; iii) a caracterização do grau de consecução comunicativa percecionado pelos próprios, tendo por base a intercompreensão entre o espanhol e o português.

A amostra do estudo é não-probabilística, sendo constituída por seis estudantes do Equador (três do sexo feminino e três do sexo masculino), de 19 a 24 anos. Frequentam cursos de licenciatura no Instituto Politécnico de Leiria e já têm um ano de experiência neste contexto académico. Não tinham conhecimentos prévios da língua portuguesa.

A investigação apresenta um carácter qualitativo, sob um paradigma descritivo-interpretativo, concretizado através de um estudo de casos múltiplos, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Os dados recolhidos por meio das entrevistas encontram-se a ser objeto de análise qualitativa de conteúdo, focada no processo de adaptação e na perceção do grau de intercompreensão.

Os resultados preliminares da análise colocam em relevo: a existência de dificuldades de adaptação ao contexto académico e perceção de pouca ou nenhuma inclusão fora do contexto curricular, tanto por parte dos colegas como dos professores; a realização de conquistas pessoais, designadamente maior independência, autodisciplina e auto-organização. No domínio linguístico, a pronúncia e a gramática emergem como os domínios em que os sujeitos percecionam maiores dificuldades.

Estes resultados remetem para a conclusão de que a intercompreensão não dispensa a ação noutras dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en La Educación*, 49, 18-49. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n49/0718-4565-caledu-49-00018.pdf>
- EuRom5 (2012). O que é a intercompreensão? <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-pt/intercomprensione>
- Capucho, M. F. (2007). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar ... A escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 207-214). Areal Editores.

Repensando o português língua estrangeira numa planificação interdisciplinar

Rethinking the Portuguese foreign language in interdisciplinary planning

Ana Vieira Barbosa

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria

Paula Cristina Ferreira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

No ano letivo de 2021/22, três UC de Língua Portuguesa Aplicada iniciaram um percurso de articulação interdisciplinar para lecionação do português língua estrangeira que, no ano 2022/23, foi aperfeiçoado. Apresentam-se as causas das mudanças mais substantivas.

Palavras-chave: *proficiência linguística; planificação interdisciplinar; rubrica de avaliação*

ABSTRACT

In the academic year of 2020/21, three subjects of Applied Portuguese Language began a interdisciplinary articulation to teach portuguese as foreign language which, in the year 2022/23, was optimized. The causes of the most substantive changes are presented.

Keywords: *Interdisciplinary planning; Linguistic proficiency; evaluation rubric.*

Apresenta-se o trabalho de articulação interdisciplinar desenvolvido no curso de licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada, da ESECS-IPLeiria. Este percurso de articulação teve início no 1.º semestre do ano letivo 2021/22 e envolveu as unidades curriculares de Linguística do Português III, Conversação em Português III e Redação em Português III do 2.º ano do curso (Barbosa et al., 2021; Ferreira & Barbosa, 2022). No presente ano letivo, o trabalho foi continuado, mas sofreu melhorias significativas com vista à sua otimização. Pretende-se refletir sobre o que justificou essas reformulações e qual a direção adotada.

Este processo de articulação interdisciplinar decorre da necessidade de dar um maior apoio aos estudantes, na sua maioria chineses, no processo de aprendizagem do português como língua estrangeira. O objetivo é, de forma coesa e focada, desenvolver as capacidades e competências de comunicação bem como o conhecimento (meta)linguístico posto ao seu serviço.

Dois pilares essenciais suportam o trabalho de articulação interdisciplinar: 1. planificação conjunta das três UC, ainda que respeitando as especificidades de cada uma; 2. elaboração de materiais de suporte a um processo de ensino-aprendizagem articulado e complementar.

Segundo Cosme (2019) a exigência da sociedade convoca a utilização interdisciplinar do saber, o que deve nortear a atuação pedagógica nas escolas com vista também a um maior envolvimento do estudante. Nesta linha, Dehaene (2018) defende que os quatro pilares da aprendizagem são a atenção, o envolvimento ativo, o retorno ao erro e a consolidação, o que conduz a atuação do professor à preparação de projetos/desafios interdisciplinares que se afastam da justaposição, mas promovem a confluência de competências e conhecimentos.

Partindo destes pressupostos teóricos, a metodologia adotada foi a seguinte: a partir de eixos linguísticos (estruturas gramaticais, texto oral e escrito) e da homogeneidade temática, elaborou-se uma planificação que garantisse a articulação e complementaridade de objetivos específicos de cada uma das UC e que tomasse como ponto de partida um tema comum cuja abordagem seria feita de

forma específica em cada UC, assegurando o uso transversal de conteúdos linguísticos na realização de determinadas produções textuais, orais e escritas.

A primeira planificação contemplava cinco módulos, de duração variável. Em aula, os docentes sentiram que os estudantes necessitavam de mais tempo para se apropriar do vocabulário, das estruturas linguísticas e textuais e de uma competência metalinguística mais desenvolvida, ficando com pouco tempo para o desenvolvimento de competências comunicativas. Verificou-se ainda que, em dois módulos (2. Vamos ao cinema? e 4. Eu exploro... eu conheço as Artes), os estudantes sentiram dificuldades na progressão e diferenciação dos produtos textuais.

Tomou-se como decisão consequente reduzir o número de unidades temáticas para três e repensar todos os temas, tarefa que passou, por exemplo, por integrar no mesmo tema (ExplorArte) os dois módulos que se afiguraram como próximos. A redução do número de unidades temáticas permite uma abordagem mais refletida e extensa dos conteúdos, possibilitando uma complexificação progressiva das produções textuais. O princípio é simples: se o conhecimento temático estiver consolidado, há mais disponibilidade por parte do estudante para se aventurar em produtos linguísticos menos imediatos e linguisticamente mais exigentes.

Os recursos produzidos para a nova planificação refletem uma maior complementaridade entre as UC e proporcionam aos estudantes mais oportunidades de produção de textos, orais e escritos, individuais e em grupo, ancorados nos mesmos recursos linguísticos e assegurando um progressivo desenvolvimento das competências comunicacionais. Em sala de aula, o trabalho revelou-se mais tranquilo.

Os produtos resultantes deste processo de articulação culminaram com a apresentação de um trabalho com três componentes interdependentes: a apresentação escrita de um facto cultural insólito com opinião fundamentada, a elaboração de uma entrevista sobre a mesma temática e o uso de estruturas linguísticas obrigatórias.

Para a elaboração deste trabalho, foi apresentada antecipadamente uma rubrica de avaliação com descritores de desempenho das três UC que permitia a tomada de consciência dos requisitos para um produto textual de qualidade. Eram quatro os níveis de desempenho descritos (latente, emergente, adquirido e proficiente) permitindo um confronto direto e uma salutar consciencialização de que a determinado desempenho corresponde determinado patamar de aprendizagem. Os parâmetros alvo de ensino, aprendizagem e aplicação são os que se apresentam na tabela seguinte. Para acompanhamento e monitorização, foi criada uma grelha de verificação linguística com vista à condução e orientação do conhecimento explícito da língua. O trabalho, enquanto processo, contou também com aulas de tutoria para orientação dos docentes das versões intermédias dos textos, orais e escritos.

Tabela n.º 1 – Parâmetros da rubrica de avaliação da articulação interdisciplinar

	Linguística do Português IV	Redação do Português IV	Conversação em Português IV
P R O C E S S O	<ul style="list-style-type: none"> •Ensino explícito •Exercitação e análise linguística •Uso de estruturas linguísticas específicas 	<ul style="list-style-type: none"> •Planificação de relato •Textualização (com estrutura e organização solicitada) •Revisão 	<ul style="list-style-type: none"> •Guião da entrevista por fases
P R O D U T O	<ul style="list-style-type: none"> •Utilização obrigatória de determinados elementos gramaticais •Grelha metalinguística (análise linguística do texto produzido) 	<ul style="list-style-type: none"> •Relato sobre um evento cultural insólito com extensão e tipologia textual indicadas 	<ul style="list-style-type: none"> •Entrevista sobre evento cultural insólito (vivência) com: <ul style="list-style-type: none"> •Adequação discursiva; •Estrutura discursiva; •Correção linguística; •Fluência (precisão, velocidade, expressividade)

Os produtos finais revelaram que o percurso didático (Jorge, 2019) foi profícuo, pois a maioria dos descritores foi corretamente aplicada, apesar de os factos culturais não terem sido tão insólitos quanto seria de esperar neste nível de ensino. Foram cumpridos os requisitos linguísticos na medida em que os estudantes aplicaram as diferentes estruturas em contexto, oral e escrito, recorreram a alguma expressividade e espontaneidade, visíveis por exemplo no uso de interjeições. Após a apresentação

dos trabalhos, os estudantes manifestavam compreender a mais-valia da rubrica de avaliação pois conseguiram identificar as suas fragilidades e o nível de desempenho em que se encontravam nos diferentes parâmetros. Este *feedback* é revelador de autorregulação e também de que as práticas conscientes e de apresentação da estrutura *à priori* são de repetir e insistir, pois se o cérebro, devido à sua plasticidade, mais facilmente adquire competências quando em ação (Rato & Castro Caldas, 2017), importa criar dinâmicas de sala de aula diferentes, com recurso a metodologias ativas e de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Barbosa, A. V., Ferreira, P., Alexandre, M. F., Caels, F. & Barros, P. (2021, dezembro, 1-3). Articulação interdisciplinar e otimização da proficiência linguística (Comunicação oral). IX Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Braga, Universidade do Minho.
- Cosme, A. (2019). Temas e problemas da educação contemporânea. Publicação Didática. <https://hdl.handle.net/10216/127570>.
- Dehaene, S. (2021). *How we Learn: The New Science of Education and the Brain*. Penguin Books Ltd.
- Ferreira, P. & Barbosa, A. V. (2022). À conversa com gramática. In A. Loureiro, D. Rocha, I. Messias, N. R. Oliveira, R. Lopes (eds. literários), 2nd International Congress on 21st Century Literacies: Book of Abstracts (pp. 55-56). IPSantarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4342>.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade: Relato de percurso didático. In AA.VV, Percursos da interdisciplinaridade em Português: Dos projetos às práticas (pp. 59-70). APP.
- Rato, J. & Castro Caldas, A. (2017). Quando o cérebro do seu filho vai à escola: boas práticas para melhorar a aprendizagem. Verso de Kapa.

RICCIO CAR

Carolina Gonçalves

Escola Secundária da Maia

Gonçalo Costa

Escola Secundária da Maia

André Castro

Escola Secundária da Maia

RESUMO

O projeto RICCIO CAR é um protótipo de um carro elétrico sustentável alimentado a energia eólica e solar. A utilização destas fontes energéticas aumentará o rendimento energético e a autossuficiência do carro.

Palavras-chave: *movilidade sustentável, energias renováveis e autossuficiência.*

ABSTRACT

The RICCIO CAR project is a prototype of a sustainable electric car powered by wind and solar energy. The use of these energy sources will increase the energy efficiency and self-sufficiency of the car.

Keywords: *sustainable mobility, renewable energy and self-sufficiency.*

INTRODUÇÃO

A indústria automobilística tem sido uma das manufaturas mais poluentes da atualidade, contribuindo com 74.5% das 8.43 mil milhões de emissões de gases com efeito estufa (GEE) em 2023, segundo The EcoExperts (Howell B., 2023). A utilização excessiva e insubstente de veículos próprios com uma elevada pegada ecológica é uma das principais causas para a crise climática que a Humanidade tem enfrentado, sendo esse o motivo pelo qual este projeto começou. Integrando-se no Objetivo 7 (Energias Renováveis e Acessíveis) e no Objetivo 12 (Produção e Consumo Sustentáveis) dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, o projeto RICCIO CAR apresenta uma alternativa automobilística mais sustentável e autossuficiente para combater a guerra climática que temos vindo a travar.

APRESENTAÇÃO PROJETO

Utilizando a energia eólica e solar como fontes de alimentação, o projeto RICCIO CAR apresenta um protótipo de um carro elétrico sustentável que possuiu uma estrutura eólica, situada na frente do carro, ligada a um gerador que fornece energia para a alimentação da bateria do carro; possuiu também painéis solares situados no tejadilho do carro para alimentação energética. O protótipo em desenvolvimento será controlado através de um smartphone (via Bluetooth), utilizando o ARDUINO UNO WiFi REV2 (Banzi, M., & Shilow, M., 2015).

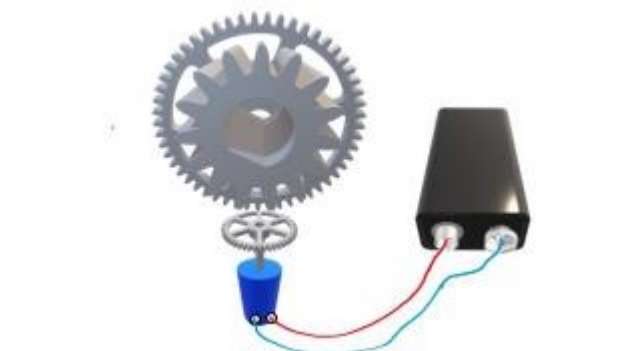


Figura 1: Desenho gráfico da Estrutura Turbina Eólica/Gerador (acervo dos autores)

CONCLUSÕES

Com o desenvolvimento deste projeto espera-se que a investigação aderente a este presente como resultado da combinação da energia eólica e solar um impacto positivo no rendimento energético do veículo, diminuindo assim a pegada ecológica e os gastos energéticos do veículo, bem como os gastos monetários do condutor.

Este projeto tem como maiores objetivos o aumento da autossuficiência automobilística, a investigação de novas fontes energéticas renováveis e a sensibilização/inspiração da nossa comunidade educativa nacional a investigar sobre alternativas sustentáveis que combatam a crise climática que enfrentamos.

AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel Allen pelo desafio educacional que deu origem a este projeto, ao Professor Engenheiro Artur Costa do Departamento de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) pelo apoio científico e ao Engenheiro Mecânico António Cruz pela orientação no desenvolvimento da componente eólica do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

Howell B.,(2023). Top 7 Most Polluting Industries in 2023. The EcoExperts. <https://www.theecoexperts.co.uk/blog/top-7-most-polluting-industries>.

Banzi, M., & Shilow, M. (2015). Getting Started with Arduino: The Open Source Electronics Prototyping Platform. (3rd Edition). Maker Media.

A viagem de comboio: Uma experiência de abordagem exploratória

The Train Journey: An Exploratory Approach Experience

Carolina Fernandes

ESECS, Politécnico de Leiria

Mariana Silva

ESECS, Politécnico de Leiria

Raquel Vieira

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Esta experiência educativa consistiu na criação e implementação de um problema matemático, numa turma do 1.º ano do CEB, no âmbito da Prática Pedagógica, seguindo a abordagem exploratória.

Palavras-chave: *Abordagem Exploratória, Resolução de Problemas, Números e Operações.*

ABSTRACT

In this educational experience, we created and implemented a mathematical problem, in 1st grade, during Pedagogical Practice, following the exploratory approach.

Keywords: *Exploratory Approach, Problem Solving, Numbers and Operations.*

Apresentamos a análise de uma experiência educativa situada na formação inicial de professores, que incidiu sobre o design de tarefas e respetiva concretização seguindo a abordagem exploratória. O objetivo da tarefa consistiu em interpretar e modelar situações com subtração e adição, nos sentidos de retirar e acrescentar (Direção-Geral da Educação, 2021, p.22) e pretendia, ainda, potenciar o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e da comunicação matemática.

A preparação e condução das aulas seguiu os objetivos da abordagem exploratória: antecipar (respostas e dificuldades de alunos e respetiva ação do professor), monitorizar (o trabalho dos alunos), selecionar (as produções mais úteis à discussão coletiva), sequenciar (as respostas dos alunos para a discussão coletiva) e estabelecer conexões (entre as respostas e o objetivo da aula). O plano de aula contemplou: a contextualização; trabalho autónomo dos alunos, monitorizado pelo professor; discussão coletiva e síntese (Boavida et al., 2008; Canavarro, 2011).

A tarefa foi construída atendendo às necessidades de aprendizagem de uma turma de 19 alunos, do 1.º ano do Ensino Básico. Inicialmente, na Unidade Curricular de Matemática e Resolução de Problemas, do Mestrado Profissionalizante em Educação, foram estabelecidos objetivos de aprendizagem, construído e refinado o enunciado e antecipados cenários de aprendizagem e de ensino, seguindo a abordagem exploratória.

Durante a concretização da aula, na fase da introdução da tarefa, foi dramatizada uma situação semelhante à situação proposta no enunciado. Depois, os alunos trabalharam autonomamente, em pequenos grupos, seguindo-se a discussão coletiva. Neste âmbito, os dados foram recolhidos através da observação participante e de notas de campo, realizadas pelas duas primeiras autoras do relato, e de recolha documental dos enunciados, planos de aula e registos escritos dos alunos.

Durante o trabalho autónomo, foi possível observar que a maioria dos grupos utilizou, inicialmente, a mesma estratégia. Num primeiro momento, quatro grupos recorreram a uma expressão numérica e um grupo recorreu à contagem com recurso à representação icónica. Os adultos entrevistaram no sentido de lhes solicitar outras estratégias. Nesse sentido, três dos grupos, que inicialmente tinham resolvido o problema através de uma expressão numérica, utilizaram uma representação icónica. O

grupo que inicialmente utilizara uma representação icônica voltou a recorrer à mesma estratégia utilizando, contudo, ícones diferentes e um grupo não procurou nova estratégia de resolução. Assim, os grupos apresentaram estratégias de resolução e de representação do problema bastante semelhantes. Dessas resoluções, foram selecionadas três para a discussão coletiva, organizadas por grau de formalismo. A aula terminou com a realização da síntese, onde os adultos valorizaram a utilização de diferentes processos e representações.

Concluimos que a construção e refinamento de tarefas, com foco nas necessidades de aprendizagem dos alunos, e respetiva antecipação de respostas e ação do professor, no contexto da abordagem exploratória, mostrou ser uma boa estratégia para apoiar a ação do professor em sala de aula. A diversidade de estratégias identificadas previamente permitiu às futuras professoras conduzir, de modo mais adequado, os alunos a atingir os objetivos pré-estabelecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). A experiência matemática no ensino básico: programa de formação continua em matemática para professores dos 1.º e 1.º ciclos do ensino básico. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.26/5566>
- Canavaro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1982/3323>
- Direção-Geral da Educação (2021). Aprendizagens essenciais. 1.º Ano. 1.º ciclo do ensino básico. Matemática. Direcção-Geral da Educação, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

O desenvolvimento profissional no contexto do projeto Butterfly

Professional development in the context of the Butterfly project

Álvaro Lopes

ETAP;
Politécnico de Leiria

Isabel Dias

CIEQV, Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria;

Hélia Pinto

Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Este relato pretende partilhar o estudo sobre desenvolvimento profissional no contexto do projeto Butterfly, um projeto que visa contribuir a inovação da ação educativa na ETAP (Pombal).

Palavras-chave: *Desenvolvimento Profissional, Trabalho colaborativo, Pensamento reflexivo.*

ABSTRACT

This report aims to share the study on professional development in the context of the Butterfly project, a project that aims to contribute to the innovation of educational action in ETAP (Pombal).

Keywords: *Professional development, Collaborative work, Reflective thinking.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O projeto Butterfly é um projeto desenvolvido na ETAP - Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, que visa contribuir para a inovação pedagógica. Em parceria (do-centes especialistas no projeto/supervisores e docentes novos no projeto), procura-se desenvolver modelos de aula onde se priorizem abordagens que visem envolver os estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Com es-te trabalho colaborativo prevê-se a criação de referenciais que sustentem as abordagens utilizadas nas aulas. Neste sentido, deseja-se que haja metamor-fose das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos e que este envolvi-mento contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é en-tendido como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho/escola, através de experiências diferenciadas, de caráter formal ou informal, tal como preconizamos com o projeto Butterfly.

Querendo aferir o desenvolvimento profissional no contexto do projeto Butterfly, o estudo piloto em desenvolvimento pretende compreender como 6 docentes (três “Champions” ou supervisores e três “afilhados” ou novos ele-mentos no projeto) estão a vivenciar esta experiência de inovação pedagógica no que respeita à promoção do pensamento reflexivo e da cultura de trabalho colaborativo.

Como instrumentos de recolha de dados optou-se pelo “Bilhete de entra-da/Bilhete de saída”, pelo diário de bordo e pela entrevista.

No “Bilhete de entrada/Bilhete de saída”, os professores convidados, no iní-cio da implementação do projeto, são convidados a realizar um registo sobre a sua carreira, as suas práticas e desenvolvimento profissional e sobre as suas perspetivas em relação ao Butterfly. No final os docentes são convidados a repetir este exercício (“Bilhete de saída”).

No “diário de bordo”, o professor é convidado a fazer um conjunto de registos do processo vivenciado ao longo do projeto Butterfly.

Através das entrevistas semi-estruturadas pretende-se recolher dados sobre o significado do projeto Butterfly para os participantes (nomeadamente pensamento reflexivo e cultura colaborativa).

Recolhidos os dados, ambiciona-se recorrer à análise de conteúdo para a sus-citar a sua análise e posterior discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *SísifoRevista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.

Uma tarde de faz-de-conta: uma experiência educativa em contexto de creche

An afternoon of make-believe: an educational experience in a nursery context

Beatriz Morgado

ESECS, Politécnico de Leiria

Rita Leal

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Relata-se uma experiência educativa em creche, onde o faz-de-conta foi o centro de brincadeira de onze crianças. A vivência partilhada salienta a importância do papel do adulto como organizador do ambiente educativo.

Palavras-chave: *faz-de-conta, creche, papel do adulto.*

ABSTRACT

An educational experience in daycare is reported, where make-believe was the center of play for eleven children. The shared experience highlights the importance of the adult's role as organizer of the educational environment.

Keywords: *make-believe, daycare, role of the adult.*

UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CRECHE

No âmbito da prática pedagógica em creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESECS-IPL, desenvolvida no ano letivo 2022/2023, foi concretizada uma experiência educativa com onze crianças, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

O período de observação permitiu identificar o interesse das crianças pela re-criação de momentos do dia-a-dia (brincar com os bebés, vestir roupas de faz-de-conta, etc.). Sendo o adulto, como refere Araújo (2018), uma pessoa atenta e sensível aos interesses das crianças, capaz de os potenciar e promover experiências significativas de desenvolvimento e aprendizagem, a equipa educativa partiu desta identificação e organizou o ambiente da sala de atividades de forma a proporcionar uma tarde de faz-de-conta. Deste modo, foram criadas três zonas: uma continha uma bacia com água e toalhas de banho; outra tinha uma mesa com roupas para vestir os bonecos (incluindo roupa de recém-nascido); e a última continha os bonecos, duas cadeiras de transporte, dois carros de passeio e fraldas de pano.

Os dados recolhidos, obtidos a partir da transcrição de um vídeo realizado durante a brincadeira, demonstram que as crianças, assim que entraram na sala, observaram o que tinham à disposição em silêncio. O grupo dirigiu-se, em primeiro lugar, para a última zona, começando a explorar os carros de passeio e as cadeiras de transporte. Na zona da bacia, num primeiro momento, as crianças observaram, aproximaram-se, mas não mexeram. Perante este comportamento, o adulto provocou as crianças que observavam atentas e colocou um boneco dentro da bacia. Após algum tempo as crianças tomaram iniciativa dando banho ao boneco. As crianças demoraram a explorar este material, provavelmente, porque era uma experiência nova, e não era frequente elas puderem mexer em água livremente. Esta zona acabou por ser explorada pelas crianças e, para além dos bonecos, colocaram outros objetos na bacia (roupa). A segunda zona, que continha roupa para vestir, também não foi explorada de início, apenas observada. Após um adulto se dirigir à mesa e começar a vestir um dos bonecos disponíveis é que as crianças começaram a brincar. Assim, podemos referir

que, num momento inicial, as crianças começaram a explorar de imediato o que fazia parte das suas brincadeiras habituais (os bonecos e os carros de pas-seio) e só em seguida o que era novo na sala (a bacia com água e a roupa verda-deira de recém-nascido).

Nesta atividade, as crianças puderam contactar com um mundo que lhes é co-nhecido e que faz parte do seu quotidiano. Exploraram o espaço e os materiais e agiram de acordo com a sua realidade, colocando os “bebés” no carro ou nas ca-deiras de transporte, embalando-os e dando-lhes festinhas nas costas para adormecerem. Estas são ações que os adultos realizam com as crianças e o grupo demonstrou capacidade de as recriar, apropriando-se do espaço numa cres-cente atividade e mobilidade por toda a sala. O faz-de-conta é utilizado pela criança para recriar as ações em relação ao quotidiano, às suas vontades e ao que está no seu pensamento. Representando papéis, a criança imita as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia (Barboza & Volpini, 2015; Gonzalez-Mena, 2015).

A experiência educativa partilhada tornou perceptível o papel do educador como alguém que (i) cuida e organiza estrategicamente o ambiente partindo dos inte-resses das crianças e criando tempos de exploração e brincadeira que permitam o seu envolvimento (Lino, 2018) e (ii) apoia a ação das crianças, para que estas se sintam seguras para explorar e construir sentidos na sua brincadeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (pp. 71-92). Porto Editora.
- Barboza, L. & Volpini, M. (2015). O faz-de-conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação e Sociedade* 2(1), 1-12. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>
- Gonzalez-Mena, J. (2015). Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada (6^a ed.). AMGH.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (pp. 93-111). Porto Editora.

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO A AUTOPERCEÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS FACE AOS PROCESSOS INERENTES À SUA INCLUSÃO ESCOLAR

A look at inclusion: the self-perception of students with special educational needs in relation to the processes inherent to their school inclusion

Ana Sofia Clemente Gonçalves
CeIED, Universidade Lusófona

RESUMO

Propõe-se divulgar um estudo realizado a alunos com Necessidades Específicas e às suas perceções face ao seu processo de inclusão na escola onde estão inseridos.

Palavras-chave: *Perceções; Representações sociais; Educação Inclusiva; Escola Inclusivo.*

ABSTRACT

It is proposed to disseminate a study carried out with students with Specific Needs, and their perceptions regarding their inclusion process in the school where they are inserted.

Keywords: *Perceptions; Social representations; Inclusive education; Inclusive School.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

Partindo da conceção de que a Educação é um verdadeiro direito universal desde a Declaração dos Direitos Humanos (1948), esta investigação pretende divulgar os resultados de um estudo que objetivou direcionar, de forma adequada, rigorosa e igualitária, a diversidade estudantil a experienciar o real sentido de uma Educação Inclusiva. Neste sentido, e sendo a Inclusão um processo em dinâmica construção e um direito multiplicador (Rodrigues, 2017; Rodrigues, 2018), torna-se imperioso que todos aprendam juntos, independentemente dos seus perfis e ritmos de aprendizagem, de forma a assegurar e validar um bom nível de Educação, ao qual têm direito.

A possibilidade de acesso, participação e sucesso de uma aprendizagem direcionada a todos os alunos (UNESCO, 2019), praticada internacionalmente, e em 811 agrupamentos de escolas portuguesas, é sentida de forma desigual (GEM, 2021/2022). Assim, coloca-se aos sistemas educativos, e às escolas no geral, a obrigatoriedade de praticar políticas e princípios de interação inclusiva? Corresponsabilizar governos e instituições diretivas a implementar políticas que demonstrem que do conceito poderá passar-se ao praticado.

Este trabalho teve como objetivo dar voz na 1ª pessoa aos alunos, com necessidades específicas de educação (NEE), na nova nomenclatura específicas, segundo o DL54/2018, apresentando as suas perceções face aos processos inerentes da sua inclusão escolar. Analisando a envolvimento conjuntural das várias dimensões imperativas, caracterizam-se os resultados de uma investigação, de carácter qualitativo, a um agrupamento de escolas de Lisboa e Vale do Tejo. Realizada em 2017, anterior à promulgação do DL54/2018, o qual trouxe alterações significativas inerentes à orgânica e funcionamento da própria Educação Inclusiva, a investigação pretende ter continuidade, para um futuro estudo comparativo.

Indagando vários elementos da comunidade educativa, a par dos atores principais – os alunos - o grande propósito foi o de tentar assegurar que a Educação Inclusiva deixe de ser apenas um conceito

(Souza & Machado, 2019), e se revele contributiva para a Inclusão académica e social de todos os alunos.

Atualmente, partindo para a 2ª parte desta pesquisa, pretende-se fazer um estudo comparativo ao anterior citado, com a nova realidade após a implementação da nova legislação em vigor, relativa à Educação Inclusiva e a sua operacionalização nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Decreto Lei nº.54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Global Entrepreneurship Monitor (2021/2022). Global Report Opportunity Amid Disruption <https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=50900>
- Rodrigues, D. (2017). Dimensões éticas da Educação Inclusiva. Revista Educação Inclusiva – Pró Inclusão, 8, (2), p. 11-17.
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. Re-vista Educação Inclusiva - Pró Inclusão, 9 (1), 7-8.
- Souza, M.; Machado, A. (2019). Perspetivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica, REVASF, 9, (20), 24-49.
- UNESCO. (2019). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/education/inclusion>

Quaisquer outros esclarecimentos poderão ser solicitados à Comissão Organizadora do IPCE (ipce@ipleiria.pt).

Monitoria em língua portuguesa para estudantes de língua materna chinesa

Tutoring in Portuguese language for Chinese Mother Tongue Students

Fausto Caels

ESECS, Politécnico de Leiria;
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Luís Barbeiro

ESECS, Politécnico de Leiria;
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Romain Gillain

Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Mara Tavares Lucas

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Dá-se conta de um programa de monitoria em língua portuguesa, destinado a estudantes de língua materna chinesa da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. O programa é coordenado pelo Departamento de Línguas e Literaturas e pelo Grupo de Ensino de Português Língua Estrangeira. Explica-se o funcionamento do programa, fazendo um breve balanço da sua implementação.

Palavras-chave: Programa de Monitoria; Português Língua Estrangeira; Alunos Chineses.

ABSTRACT

This paper discusses a Portuguese language mentoring programme for Chinese students attending the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais of the Polytechnic of Leiria. The programme is coordinated by the Department of Languages and Literatures and the Group for the Teaching of Portuguese as a Foreign Language. The paper explains the workings of the programme and takes stock of its implementation over the past years.

Keywords: Mentoring Programme; Portuguese as a Foreign Language; Chinese students.

1. EM DIREÇÃO A UM REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria (IPLeiria) recebe, todos os anos, várias turmas de estudantes chineses, ao abrigo de protocolos com instituições de ensino superior da China Continental e de Macau. Parte desses estudantes ingressa na licenciatura em Língua Portuguesa Aplicada (LPA), dirigida especificamente a estudantes estrangeiros. Outros realizam apenas um ano da sua formação em Leiria. É o caso do terceiro ano da licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa (LCP) da *Beijing Language and Culture University* e das licenciaturas em Tradução e Interpretação Chinês-Português (TICP) e em Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL), ambas da Universidade Politécnica de Macau.

A ESECS, por via do Departamento de Línguas e Literaturas e do Grupo de Ensino de Português Língua Estrangeira (GEPL), tem vindo a proporcionar, aos estudantes chineses, um conjunto de atividades extracurriculares, com o objetivo de acelerar a aprendizagem da língua portuguesa, num contexto de imersão linguística e cultural. Insere-se, nestas atividades, o Programa de Monitoria, que se dirige em particular aos estudantes que, de acordo com uma avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo, exibem níveis de proficiência mais baixos em português, podendo comprometer o seu sucesso académico nas unidades curriculares. É assim objetivo do programa contribuir para a

inserção dos estudantes, combater o abandono e promover o sucesso académico, seguindo diretrizes nacionais (A3ES, 2021) e europeias (AA.VV., 2015) nesta matéria.

A monitoria concretiza-se por meio de sessões extracurriculares de reforço linguístico e de apoio ao estudo, realizadas semanalmente ao longo do período letivo. As sessões têm sido asseguradas por estudantes finalistas das licenciaturas de Tradução e Interpretação Chinês-Português e/ou de Educação Básica, dada o seu enfoque na intercompreensão linguística e cultural, bem como na didática da língua portuguesa. A contratação dos monitores segue o estipulado no Despacho n.º 1219/2010, segundo o qual os mesmos devem: i) estar no último ano do seu curso, ii) ter concluído pelo menos 120 em 180 ECTS (cursos de 3 anos) ou 180 em 240 ECTS (cursos de 4 anos), iii) ter uma média de curso não inferior a 14 valores e iv) uma classificação média das unidades curriculares com conteúdos programáticos semelhantes às unidades curriculares para que são contratados não inferior a 16 valores.

O Programa de Monitoria encontra-se em funcionamento desde o ano letivo de 2016/2017, tendo passado por ele 20 monitores e cerca de três centenas de estudantes. Antes e durante o exercício das suas funções, os monitores recebem orientação pedagógica de um docente de português língua estrangeira da ESECS e articulam a sua ação com os docentes de língua estrangeira dos cursos. No final do período de monitoria, elaboram um relatório reflexivo de atividades, de acordo com um conjunto de coordenadas facultadas pelo GEPL. Estes relatórios têm fornecido feedback importante sobre a implementação do programa, incluindo a descrição detalhada das atividades desenvolvidas em cada ano, mas também um balanço personalizado e crítico na perspetiva dos próprios monitores.

Da análise dos relatórios emergem vários pontos fortes do programa. Destaca-se a criação de um espaço de partilha e de confiança, que permite aos estudantes realizar aprendizagens linguísticas e expor as suas dúvidas/dificuldades num contexto mais informal. O facto de os monitores serem sensivelmente da mesma idade que os estudantes é visto, neste caso, como uma realidade positiva. Os monitores de TIPC têm, ainda, as vantagens acrescidas de poderem comunicar em duas línguas com os estudantes (português e em chinês) e de terem uma melhor perceção das dificuldades específicas que os mesmos enfrentam. Estes pontos fortes ilustram a originalidade do programa e destacam a relação única que se desenvolve entre estudantes e monitores. Esta relação complementa, de ponto de vista pedagógico, mas também interpessoal, as aprendizagens curriculares que a ESECS proporciona aos estudantes chineses.

O principal desafio do programa tem sido manter a assiduidade dos estudantes ao longo das sessões. A natureza extracurricular do programa, não abrangido pelo regime de presença obrigatória, será um fator a considerar. No entanto, as flutuações na presença dos estudantes não se devem apenas a questões de motivação. Observam-se maiores quebras precisamente nas semanas em que os estudantes estão mais atarefados com deveres curriculares (entrega de trabalhos, realização de testes). Tem-se procurado contornar este problema por duas vias. Por um lado, os coordenadores dos cursos de TIPC, LPA, LCP e RCCPL têm contactado regularmente os estudantes, sensibilizando-os para as mais-valias do programa. Por outro lado, os monitores têm apostado na criação de ambientes que captem o interesse dos discentes. Isso inclui a exploração de abordagens mais lúdicas à aprendizagem da língua (gamificação, música, visitas guiadas), bem como a dedicação de parte das sessões ao apoio ao estudo, sob a orientação dos próprios monitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

A3ES (2022). Plano Estratégico. 2021-2024. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

AA.VV. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). European Commission.

Despacho n.º 1219/2010; Diário da República, 2.ª série — N.º 11 — 18 de Janeiro de 2010.

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2023

Research,
Practices
and Contexts
in Education
2023

**Pósteres /
Posters**

Sons Tagarelas – contributos da consciência fonológica

XII Investigação,
Práticas e
Contextos
em Educação
2023

PAULA CRISTINA FERREIRA - CI&DEI, ESECS, POLITÉCNICO DE LEIRIA

1. Introdução

Sabe-se hoje que ler e escrever são competências transversais, complexas, *multitasking* e que requerem treino sistemático e ensino paulatinamente progressivo.

Os normativos portugueses para o Ensino Básico, nomeadamente o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais de Português*, requerem essencialmente a promoção das competências basilares à vida académica e social. Nesse sentido, por um lado, é relevante ensinar e sedimentar o conhecimento e uma atitude ativa, positiva, determinada de descoberta do saber. O que equivale a afirmar que a escola se exige o *mindset* de crescimento (Goleman, 2019) como estruturante à vida na escola com repercussões futuras e profissionais.

Para que a fluência leitora e a fluência de escrita (Ferreira et, 2021) aconteçam e sejam uma realidade na escola, a consciência fonológica deve ser exercitada, pois é uma capacidade facilitadora da leitura e escrita, i.e., quanto mais desenvolvida for esta competência, mais facilmente a criança aprenderá a ler e a escrever, porque houve todo um desenvolvimento da capacidade de decifração do som que se representará sob a forma de símbolo gráfico no texto. Todavia, apesar da consciência fonológica deve ser alvo de treino na Educação Pré-escolar, deve também ser objeto de exercitação por mais tempo, nos dois primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois desenvolve-se com o passar dos anos e se for treinada de forma sistemática e intencional, otimizará o processo de alfabetização.

Os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem, recorrer a exercícios variados e progressivos no sentido de promover o bom desempenho nos diferentes tipos da consciência fonológica, a saber: consciência da palavra, consciência silábica, consciência fonémica e consciência intrassilábica, considerando a palavra, a sílaba, o fonema unidades construtoras de significado.

Importa, portanto, fomentar duas atitudes positivas perante a aprendizagem, uma de mentalidade aberta, disponível para a aprendizagem (Ferreira et al, 2021) e a de que o esforço e a determinação (Dweck, 2018; Duckworth, 2016) contribuem para um sucesso ainda que paulatino. Para isso, apresenta-se um recurso pedagógico para agilizar a consciência fonológica enquanto alicerces da literacia, da fruição da leitura e da escrita.

2. Metodologia

2.1. Instrumentos

O recurso pedagógico, manual de treino, de exercitação da consciência fonológica com o título *Sons Tagarelas – exercícios de consciência fonológica* (Ferreira, 2023).

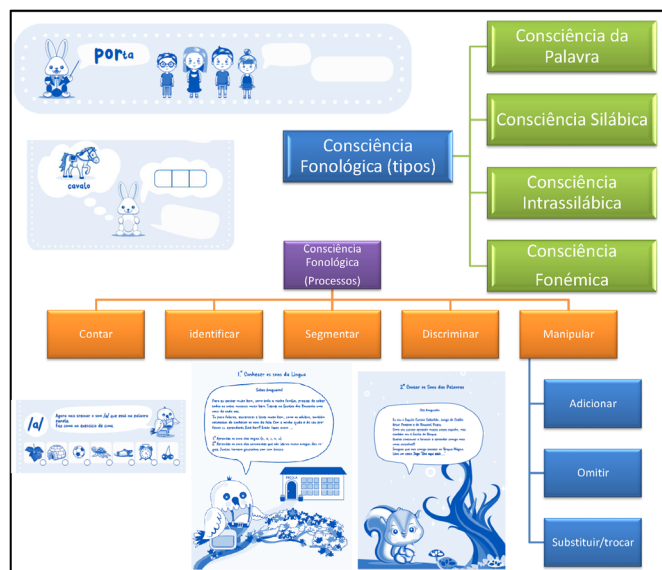
O recurso é composto por quatro secções: i) Questões teóricas, onde se apresentam explicitações sobre consciência fonológica de forma breve e sob a forma de pergunta-resposta; ii) exercícios de consciência silábica, com jogos centrados na análise de palavras em sílabas; iii) exercícios de consciência fonémica com foco nos fonemas que constituem as palavras; iv) exercícios de consciência intrassilábica, onde, de forma lúdica, também se explora, analisa a estrutura e composição da sílaba.

Cada tipo de consciência é composto por vários jogos com operacionalização diversa i.e., atividades de identificação de sons de determinada palavra; de adição, segmentação, supressão ou omissão, reconstrução e manipulação de sons dentro da palavra ou da sílaba, conduzindo a criança, em contexto escolar ou de intervenção, à produção e reflexão metalinguística.

2.2. Procedimento

Para os diferentes exercícios, foram criadas quatro personagens que fazem a ponte entre a explicação, o objetivo dos exercícios e o diálogo com as crianças. São animais com os quais, genericamente, as crianças simpatizam, o Coelho Pompom, por ser saltitante e poder associar-se às atividades de consciência silábica; o Rouxinol Piu-Piu por se distinguir pelo seu canto trinado; e com a capacidade de produzir sons específicos e muito diferentes. O Rouxinol é o mentor das atividades de consciência fonémica, devido à discriminação auditiva e fonológica exigidas; a Abelha Zumzumbita, devido à sua exigência para escolher e produzir o seu mel de alta qualidade, é a mentora das atividades de consciência intrassilábica, convocando uma discriminação auditiva, dentro da sílaba; o Esquilo Curioso pois gosta de investigar, selecionar, ter atenção ao pormenor, facto que se associa a tarefas de distinção e de manipulação de sons dentro da palavra ou da sílaba.

Os exercícios foram testados em contexto escolar e otimizados após *feedback*.



3. Resultados e discussão

O recurso pedagógico que se apresenta (Ferreira, 2023), testado na sua maioria, pretende constituir uma mais-valia tanto para o adulto aplicador quanto para as crianças que deles beneficiem.

Pretende-se que se torne uma ferramenta lúdica de aprendizagem, onde o jogo e o desafio linguístico constituem uma atitude de mudança perante o ensino-aprendizagem; um recurso de treino e intervenção junto das crianças que necessitam de otimizar o seu desempenho na leitura e na escrita nos anos iniciais da alfabetização.

Em jeito de conclusão, é premente referir que o bom desempenho em exercícios de consciência fonológica (e seus tipos) é preditor não só de fluência de leitura, na medida em que se agiliza a decifração para que a compreensão textual aconteça de modo mais acessível, mas também de fluência de escrita em particular no registo ortográfico.

4. Referências

- Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.
- Dweck, C. (2018). *Mindset a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Ferreira, P. (2023). *Sons Tagarelas – exercícios de consciência fonológica*. ESECS.
- Ferreira, P. C., Alves, R., & Barbeiro, L. F. (2021). A inteligência, a determinação e a produção escrita. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Orgs.). *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 376-388). UMinho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação.
- Goleman, D. (2019). *Foco, o motor oculto da excelência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Martins et al. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE.

PROYECTO: ID2021/011 CLUB DE LEITURA DE NOVELA NEGRA DE ASIA ORIENTAL Y ORIENTE PRÓXIMO

PROJECT: ID2021/011 BLACK NOVEL READING CLUB OF EAST ASIA AND THE MIDDLE EAST

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2023

Álvaro Trigo, Universidad de Salamanca | alvarotrigo@usal.es

Élia Rodríguez, Universidad de Salamanca | elia.rod@usal.es

Lucía Hornedo, Universidad de Salamanca | hornedo@usal.es

Teresa Tejada, Universidad de Salamanca | teresa.i.tejada@usal.es

1. Introducción

Este proyecto de innovación docente plantea a los estudiantes un club de lectura de novela negra a través del cual profundizar en las particularidades del género que, a pesar de ser muy popular, tiene escasa representación en los planes académicos. Surge de la detectada necesidad de cambiar una orientación didáctica basada en la “enseñanza de la literatura” por una “educación literaria” que incentive la lectura libre y el pensamiento crítico. Se pretende además complementar de una manera amena los conocimientos sobre las literaturas y las culturas que se estudian en los programas de grado correspondientes, pertenecientes a las áreas de Asia Oriental y Oriente Próximo. Por todo ello, optamos por la práctica educativa de club de lectura, que se apoya en los conceptos de “aprendizaje dialógico” o “lectura dialógica”, que parten del enfoque dialógico de Bathkin, según el cual un texto admite tantas interpretaciones como visiones del mundo tenga cada lector y por tanto el diálogo entre los diversos lectores permite una visión más amplia y crítica de los textos (Pulido & Zepa, 2010; Álvarez, 2016).

Objetivos principales: (1) Estudio del género negro en contextos no-occidentales y reflexión sobre su significado en los contextos de su especialidad; (2) Acercamiento a los distintos rasgos sociales y culturales que pueden percibirse en la novela negra asiática; (3) Promoción de la literatura – en concreto el género negro – como medio a través del cual percibir diversos aspectos relacionados con el trasfondo social y cultural; (4) Aprovechamiento de las sinergias creadas entre distintas especialidades, de manera que los estudiantes tengan oportunidad de acercarse a otras literaturas distintas de su campo de estudio.

2. Metodología

2.1. Participantes

Este proyecto de innovación docente se llevó a cabo durante el curso 2020-21 y contó con un total de 40 participantes activos que leyeron la novela y al finalizar la actividad rellenaron un formulario con cuestiones que requerían reflexión sobre su experiencia con el proyecto. Cabe puntualizar que la actividad se realizó de manera voluntaria dentro de las diferentes asignaturas. Por áreas, participaron un total de 14 estudiantes de coreano, distribuidos en las asignaturas de *Literatura contemporánea coreana* y *Seminario de traducción*, 21 de japonés, en la asignatura *Literatura contemporánea japonesa*, 5 de chino, en *China: Introducción a la cultura y el pensamiento* y 2 en *Textos hebreos literarios II*.

2.2. Instrumentos

Con el objetivo de servir de guía de la actividad (marco común entre los profesores), plantear reflexiones y detectar puntos de posible mejora de cara a afianzar el proyecto en futuras ediciones, se elaboró un cuestionario de 9 preguntas cuyo contenido se detalla a continuación:

-Preguntas 1-4 (escala Likert): (P1) grado de identificación de la obra con el género literario de la novela negra; (P2) grado de interés generado en el alumnado por la literatura en general y (P3) por la literatura de su especialidad; (P4) relevancia del contenido cultural de las novelas seleccionadas.

-Preguntas 5-6 y 8-9 (respuesta abierta); (P5 y P6) se motiva la reflexión sobre la realidad social que reflejan las novelas estudiadas; (P8 y P9) se pregunta por el grado de satisfacción con la actividad y se solicitan propuestas de mejora.

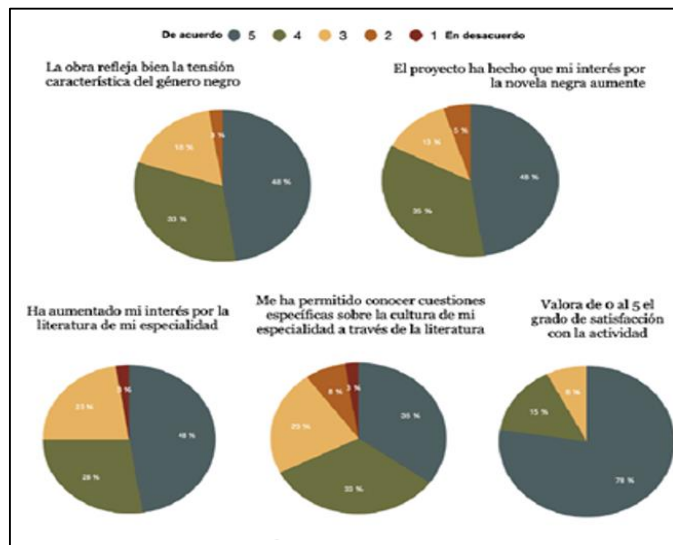
-Pregunta 7 (escala Likert); escala de satisfacción.

2.3. Procedimiento

El proyecto ha tenido como elementos comunes ofrecer a los estudiantes la lectura voluntaria de una novela de género negro, la profundización en las características del género a través de clases teórica y la discusión posterior con el alumnado respecto a algunos aspectos concretos de las novelas escogidas y las diferencias culturales detectadas. Estos elementos compartidos fueron adaptados a las características de cada asignatura, pero en todos los casos se ofrecieron al menos dos opciones de lectura y se finalizó la actividad con el cuestionario.

3. Análisis de datos

Como muestran las gráficas, un 48% de los estudiantes ha declarado que con la actividad ha aumentado su interés por la literatura de especialidad y por la novela negra en particular. De entre los aspectos que han considerado más positivos cabe destacar: “Descubrir un género no tan popular aplicado a nuestro campo de interés” o “que la lectura continúe más allá de la lectura de la última página de la obra”. El 78% de los encuestados se mostró muy satisfecho con la actividad. Si bien solo un 8% la valoró con un 3, se propusieron varias mejoras: “Más novelas para elegir”, “dedicar más tiempo a la actividad en clase”.



4. Resultados y discusión

4.1. Resultados

Los estudiantes han captado los diferentes problemas sociales que plantean las novelas y han reflexionado sobre ellos, poniéndolos en contexto y relacionando el contenido con su conocimiento previo de la sociedad que se refleja en ellas. También ha podido ahondar en los recursos narrativos, el estilo de las novelas y las características propias del género negro y los han identificado como vehículo de expresión de realidades sociales marginales y que, por tanto, no suelen retratarse en medios de difusión masivos.

4.2. Discusión

En vista de los resultados obtenidos podemos concluir que la actividad propuesta en este proyecto de innovación ha resultado de gran interés para los estudiantes y lo han valorado de manera muy positiva, como se muestra en los gráficos. Hemos cumplido gran parte de nuestros objetivos principales, si bien, nos ha faltado una mayor sinergia para lograr que el proyecto se convierta en un club de lectura real más ambicioso en el que haya un mayor intercambio entre los estudiantes de diferentes especialidades.

5. Referencias

- Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 35, 91-105
- Bados Ciria, C. (2006). La novela policíaca española y el canon occidental. 1616. *Anuario de la S. española de Literatura General y Comparada*, Vol. XI, 141-154.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Galán Herrera, J. J. (2008). El Canon de la novela negra y policíaca. *Tejuelo*, 1, 58-74.
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309.
- Rincón, F. & Sánchez Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos

Novelas seleccionadas

Una pizza de maldad (Ah Yi), *Celebrated Cases of Judge Dee* (Dee Goong An), *El buen hijo* (Jeong You Jeong), *Los planificadores* (Kim Unsu), *Hija única* (Seo Miae), *Out* (Natsuo Kirino), *El expreso de Tokio* (Seicho Matsumoto), *Las golondrinas de Kabul*, *El atentado* y *Las sirenas de Bagdad* (trilogía de Yashmina Khadra).

Um Non-Fiction VR chamado "Gisberta" Intervir através da RV para a Empatia e Redução da Transfobia

A Non-Fiction VR called "Gisberta" Intervening through VR for Empathy and Reducing Transphobia

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2023

Sérgio Galvão Roxo, ESECS, Politécnico de Leiria | 1200195@my.ip1leiria.pt

Leonel Brites, ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20, Universidade de Coimbra, ID+, Núcleo de Investigação Tipográfica, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura | leonel.brites@ipleiria.pt

Marco Gomes, ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20, Universidade de Coimbra | marco.gomes@ipleiria.pt

1. Introdução

Pretende-se através deste póster apresentar parte do processo de desenvolvimento de um Non-fiction VR/NF (Bevan & Green, 2018) como um exercício mediado de tomada de perspetiva em Realidade Virtual / VRPT (Van Loon et al., 2018) propondo-o como ferramenta de educação social para a estimulação de empatia no combate à Transfobia. Os VRNF são uma terminologia que procura englobar todas as produções de não ficção em Realidade Virtual (RV) e fazem parte dos estudos das relações humano-computadores (Bevan et al., 2019). Reconhecendo o seu potencial para contar histórias de interesse humano (McRoberts, 2018) procurou-se observar como é que os fenómenos provenientes dos media imersivos [Sensação de Presença e a simulação de cenários sociais (Slater & Sanchez-Vives, 2016); Testemunho imersivo (Nash, 2018); *Response as if real* (De la Peña et al., 2010); Poder afetivo para impulsionar a mudança social (Reis, 2021)], podem ser utilizados para potencializar uma resposta empática (Martingano et al., 2021) nos utilizadores/participantes e consequentemente uma potencial alteração do seu comportamento pró-social (Carlos, 2020), no combate à Transfobia.

Desta proposta surgiu a criação de uma experiência em RV sobre a história de vida de Gisberta Salce (Gis), uma vítima de um crime de ódio e de Transfobia, ocorrido em 2006, que impulsionou diversos movimentos LGBTQIA+ em Portugal. Através de relatos e de um extenso levantamento jornalístico, é partilhada parte da sua história, oferecendo ao utilizador/participante diferentes perspetivas de experiência da história contada (Carlos, 2020).

Na nossa sociedade, ocidental e cisheteronormativa, as pessoas Trans, particularmente as mulheres Trans, são a maioria sexual e de género mais estigmatizada e discriminada, tanto pela população geral, como pela própria comunidade LGBTQIA+ (Fagundes, 2017). A Transfobia ou cisgenderismo, é o conjunto de ações e crenças negativas perpetuadas contra pessoas Trans e pessoas com diversidade de género (Coleman et al., 2022), sendo esta uma consequência da classificação de género com o sexo biológico imposta pela sociedade cisheteronormativa (Saleiro et al., 2022).

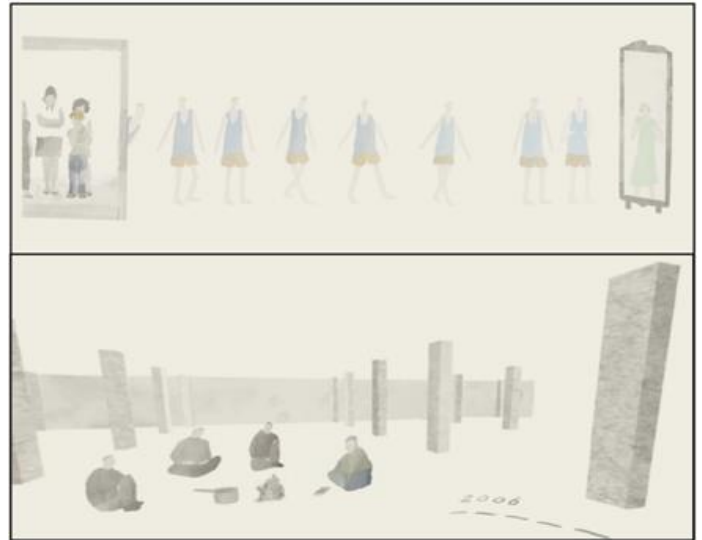
A empatia, ou a partilha e compreensão das emoções do outro (Herrera et al., 2018), deve ser vista como uma propriedade flexível, como um "músculo" (Van Loon et al., 2018) e que pode ser treinada através da RV (Martingano et al., 2021). Reconhecendo o potencial da animação em RV para contar histórias das quais não dispomos de registos visuais (Costa, 2019), a sua aplicação dentro deste projeto permite criar uma experiência que não seria possível num outro formato (Bucher, 2017). A animação dentro da RV oferece uma redução significativa do preconceito imaginativo (especialmente importante para controlo de estigmas), permitindo a criação de proximidade (Herrera et al., 2018) e compreensão de grupos marginalizados (Mado et al., 2021). Sendo estas características basilares para a construção de uma ferramenta de educação social e de ativismo (Reis, 2021).

2. Processo e Metodologia

Partindo de uma extensa Pesquisa Documental (Marconi & Lakatos, 2017; Faschin, 2003), foram recolhidos 68 artigos noticiosos, entre 2006 e 2022, juntamente com várias produções audiovisuais (Documentários e Reportagens de TV), assim como trabalhos académicos (Menezes, 2021; Athayde, 2020; Fagundes, 2017; Baptista & Himmel, 2016). Foram também estabelecidos contactos com arquivos institucionais, como o Centro de Documentação Gonçalo Dinis da ILGA Portugal, o PortugalGay.pt, e a "Casa Comum" da Fundação Mário Soares e Maria Barroso.

De forma a complementar as informações recolhidas, recorri a Conversas Informais (Swain & King, 2022), falando com ativistas (Jo Scheldbauer, Sérgio Vitorino, Jô Bernard, Sérgio Vitorino), criadores (Thiago Carvalhaes), pessoas próximas da Gisberta (Rute Bianca) e instituições LGBTQIA+ | ("Vida Trans Viva" da TransUNIFESP e ILGA Portugal).

Este VRNF será desenvolvido com base nas metodologias de *Storytelling* Imersivo em cinco atos de Bucher (2017) e de *Storytelling* para a mudança social de Reis (2021), compo uma experiência imersiva em 360° com recurso a animação (não interativa), acompanhada pela narração de uma mulher Trans Brasileira, com uma duração prévia de 25 min. A sua construção (*guião e storyboard*) permitirá ao utilizador/participante a experiência de exercícios de tomada de perspetiva (VRPT), colocando-o no lugar de Gisberta ou como espectador da sua história de vida. Composto por ilustrações feitas com técnicas de *mixed media* e digitais (concebidas por um ilustrador LGBTQIA+), juntamente com cenários recriados digitalmente (através dos registos dos locais), foi escolhida uma paleta de cores sutis, com o intuito de gerar ênfase emocional sobre Gisberta, sendo esta o único personagem colorido em toda a experiência (*figura 1*).



3. Resultados Esperados

Este projeto, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, demonstra um dos processos possíveis para a criação de narrativa em RV, como uma plataforma discursiva de temas sensíveis (Costa, 2019), com o potencial de gerar reflexão sobre o outro, compreensão das suas histórias (Jones, 2021) e como agentes de avanço e melhoramento humano (Rose, 2018).

Pretende-se, também, que este projeto ajude a fundamentar, explorar e partilhar, novas ferramentas para fomentar a educação e intervenção social, não só para a redução do preconceito contra pessoas Trans, mas também para estimular novos criadores/investigadores a trabalhar questões de importância e educação social dentro de ativismo, através da interação entre a tecnologia, a educação e a criação artística. Espera-se que este projeto seja conjugado dentro de ações educativas, de combate à Transfobia e de humanização, especialmente de mulheres Trans.

5. Referências

- Athayde, M. A. (2020). Quantas vidas tem Gisberta? imagem, mídia e arquivo na narrativa contemporânea. *Journal of Lusophone Studies*, 5(2), 1-26. <https://doi.org/10.21471/ls.v5i2.324>
- Baptista, M. M. R., & Himmel, R. L. P. de L. (2016). 'For Fun': (De) Humanizing Gisberta -The Violence of Binary Gender Social Representation. *Sexuality and Culture*, 20(3), 659-656. <https://doi.org/10.1007/s12119-016-9350-5/METRCS>
- Bevan, C., & Green, D. (2018). *A methodology of virtual reality nonfiction insights and future directions*. TVX 2018-Proceedings of the 2018 ACM International Conference on Interactive Expressions for TV and Online Video, 161-166. <https://doi.org/10.1145/3210825-3213557>
- Bevan, C., Green, D. P., Farmer, H., Rose, M., Cater, K., Fraser, D. S., & Brown, H. (2019). *Behind the curtain of the "ultimate empathy machine": On the composition of virtual reality nonfiction experiences*. Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 1-12. <https://doi.org/10.1145/3290605-3300736>
- Bucher, J. (2017). *Storytelling for virtual reality: Methods and principles for crafting immersive narratives*. *Em Storytelling for Virtual Reality: Methods and Principles for Crafting Immersive Narratives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315219308>
- Carlos, M. F. H. (2020). *Effect of Imagine-Self and Imagine-Other Virtual Reality Perspective Taking Tasks on Affective Empathy and Prosocial Behaviors* [Tese de Doutoramento, Stanford University]. <http://purl.stanford.edu/kp1302259>
- Coleman, E., Radix, A. E., Bouran, W. P., Brown, G. R., Vries, A. L. C. de, Deutsch, M. B., Ettner, R., Fraser, L., Goodman, M., Green, J., Hancock, A. B., Johnson, T. W., Karasic, D. H., Knudson, G. A., Leibowitz, S. F., Meyer-Bahlburg, H. F. L., Monstrey, S. J., Motmans, J., Nabata, L., Arelus, J. (2022). *Standards of Care for the Health of Transgender and Gender Diverse People*, 3(sup1). <https://doi.org/10.1080/26892593.2022.2100544>
- Costa, L. (2019). *Journalismo Imersivo de Realidade Virtual*. Livros LabCom de la Peña, N., Weil, P., Llobera, J., Giannopoulos, E., Pomés, A., Spanlang, B., Friedman, D., Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. *Immersive journalism: Immersive virtual reality for the first-person experience of news*. *Presence - Teleoperators and Virtual Environments*, 19(4), 291-301. https://doi.org/10.1162/PRES_a_00005
- Fachin, C. (2006). *Fundamentos de Metodologia* (s.d.). Editora Saraiva
- Fagundes, S. L. de A. (2017). *Um Crime de Ódio Chamado Gisberta: Uma Abordagem Crítica e Interseccional sobre os conteúdos da imprensa em Portugal* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10101/108516>
- Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zaki, E. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE*, 13(10). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0204494>
- Mado, M., Herrera, F., Nowak, K., & Bailenson, J. (2021). Effect of Virtual Reality Perspective-Taking on Related and Unrelated Contexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2020.0802>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica* (8. ed.). Editora Atlas | Gen.
- Martingano, A. J., Herrera, F., & Konrath, S. (2021). Virtual Reality Improves Emotional but Not Cognitive Empathy: A Meta-Analysis. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/TMB00000934>
- McRoberts, J. (2018). Are we there yet? Media content and sense of presence in non-fiction virtual reality. *Studies in Documentary Film*, 12(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/17503280.2017.1344924>
- Nash, K. (2018). Virtual reality witness: exploring the ethics of mediated presence. *Studies in Documentary Film*, 12(2), 119-131. <https://doi.org/10.1080/17503280.2017.1340796>
- Reis, A. A. C. B. (2021). *Immersive media, social change, and creativity: a framework for designing collaborative 360° video productions* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto e Stanford University]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132047>
- Rodrigues, L. M. (2021). *Journalismo e transexualidade: a construção da personagem Gisberta na mídia portuguesa*. <https://hdl.handle.net/10216/134759>
- Rose, M. (2018). The immersive turn: hope and hope in the emergence of virtual reality as a nonfiction platform. *Studies in Documentary Film*, 12(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/17503280.2018.1496055>
- Saleiro, S. P., Ramalho, N., Menezes, M. S. de, & Gato, J. (2022). *Estudo Nacional sobre as necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais*. Comissão Para a Cidadania e a Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2022/05/Estudonecessidades_pessoasLGBTIscrimina_orienta_sexual_id_express_genero_caracterstres_sexuais.pdf
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing Our Lives with Immersive Virtual Reality. *Frontiers in Robotics and AI*, o(DEC), 74. <https://doi.org/10.3389/FROBOT.2016.00074>
- Swain, J., & King, B. (2022). *Using Informal Conversations in Qualitative Research*, 21. <https://doi.org/10.1177/15094069221085056>
- Van Loon, A., Bailenson, J., Zaki, J., Bostick, J., & Willer, R. (2018). Virtual reality perspective-taking increases cognitive empathy for specific others. *PLOS ONE* 13(8), e0202442. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0202442>

Capacidades de Pensamento Crítico de alunos do 8º ano: um estudo de caso no âmbito da Educação para a Cidadania

Critical Thinking Skills of 8th grade students: a case study in the context of Citizenship Education

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2023

Isabel Santos, ESECS, Politécnico de Leiria | 1210306@ipleiria.pt

Ana Oliveira, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria | ana.f.oliveira@ipleiria.pt

Susana Reis, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria | susana.reis@ipleiria.pt

1. Introdução

Segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2001) "o pensamento crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos" uma vez que "desempenha um papel fundamental na adaptação, com êxito, às exigências pessoais, sociais e profissionais do século XXI (p.14). É essencial para trabalhar em equipa, na resolução de problemas e tomadas de decisão fundamentadas em argumentos suportados por conhecimento científico. A sociedade contemporânea necessita de indivíduos com capacidade de encarar as mudanças, aplicar conhecimentos e de construir e avaliar novas soluções. Portanto, é essencial que os alunos desenvolvam capacidades de pensamento crítico (PC), caso contrário, serão os "analfabetos do futuro" (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001, p. 26).



Figura 1 – As dimensões do Pensamento Crítico. Adaptado de Tenreiro-Vieira & Vieira, 2009

2. Metodologia

Este estudo está integrado num projeto de mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, que tem como objetivo geral a conceção, implementação e avaliação de uma proposta educativa que visa a promoção de capacidades de PC no âmbito da Educação para a Cidadania. Este poster reúne, apenas, os resultados obtidos na primeira fase do projeto, que consistiu na avaliação das capacidades de PC dos alunos, e que serviram como ponto de partida para a conceção da proposta educativa.

2.1. Participantes

O estudo está a decorrer na Escola Secundária de Lagoa, localizada no lado sul da Ilha de S. Miguel, no concelho da Lagoa. Estão envolvidos no estudo vinte e um alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade, sendo 11 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

2.2. Instrumentos

Nesta investigação selecionou-se o teste de pensamento crítico "Onde existe água no planeta Terra?" da autoria de (Vieira, 2003), testado e validado. A opção por este teste baseou-se no facto de ter sido elaborado por investigadores portugueses, por estar em português, pelas perguntas serem de escolha múltipla (com três possibilidades de resposta), por não ser extenso e destinado a alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos.



Figura 2 – Composição do Teste de Pensamento Crítico "Onde existe água no planeta Terra?"

No total, o teste é constituído por 17 perguntas, no entanto, os alunos só respondem a 13 uma vez que cada parte inicia com uma questão resolvida (perguntas 1,7,11 e 15), de modo que o aluno compreenda como deve pensar e proceder na resolução das seguintes.

2.3. Procedimento

O teste foi aplicado online, tendo cada aluno respondido individualmente, com a duração máxima de 45 min. Os resultados deste teste foram usados como ponto de partida para a elaboração da proposta educativa referida anteriormente.

2.4. Análise de dados

Recorreu-se a uma análise estatística simples, através do Microsoft Excel. Por definição, a cotação do teste é igual à diferença entre o número de respostas corretas com a metade do número das respostas incorretas.

3. Resultados e discussão

Com base nos dados obtidos no teste de PC "Onde existe água no planeta Terra?", antes da implementação da proposta educativa, verifica-se que quatro alunos revelaram não manifestar capacidades. Os restantes alunos apresentam uma cotação de teste superior a 6, evidenciando o uso de algumas capacidades de PC. Na figura 3 são apresentados os resultados, por capacidades de PC dos alunos no teste.



Figura 3 – Resultados dos questionários por capacidades de PC

A análise dos dados permite-nos verificar que a cotação máxima do teste foi 11,5 (obtida por 4 alunos) e a mínima foi 1 (obtida por 1 aluno). A cotação média do teste foi 7,86 e a moda 7, o que permite inferir que a maior parte dos alunos revela algumas capacidades de PC. O menor número de respostas corretas registou-se nas perguntas 17 (parte IV), 9 (parte II) e 2 (parte I), com, respetivamente, apenas 5, 11 e 12 alunos a responderem corretamente. Analisando globalmente os resultados das diferentes partes do teste, pode-se inferir que a identificação de assunções (parte IV) é a capacidade de PC que os alunos têm menos desenvolvida, dado que, em termos médios, foi a parte com menor número de alunos a responder corretamente. Por outro lado, a indução (parte I) e a dedução (parte III) aparentam ser as capacidades de PC que mais alunos têm desenvolvidas, uma vez que foram as partes que registaram o maior número médio de respostas corretas. Os resultados obtidos seguem a tendência dos resultados obtidos nos estudos de Campos (2021), Pereira (2012) e Resendes (2015). Campos (2021) concluiu que "a identificação de assunções registou o valor mais baixo quando comparado com os restantes aspetos de pensamento crítico avaliados, expressando carências na identificação e sustentação de argumentos que servem de base à construção do raciocínio" (p.69). Apesar de os resultados permitirem afirmar que os alunos envolvidos revelam algumas capacidades de PC, o facto de serem evidentes dificuldades ao nível da identificação de assunções e de dedução, reforça a importância do desenvolvimento, na escola, de propostas que visem a promoção destas capacidades, preparando os alunos para agir de forma consciente, participada e informada no futuro.

4. Referências

Campos, A. (2021). O Pensamento Crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C. *gean Revista de Educação Geográfica/UP*, 56, 61-72. <https://ei.up.pt/index.php/GETUP/?P=&E/V/9/2035>

Pereira, C. A. A. (2012). Atividades de ciências no 2.º CEB promotoras do pensamento crítico Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro) Departamento de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10773/10381>

Resendes, V. S. (2015). *Recursos digitais promotores de pensamento crítico em Ciências no 1.º ciclo*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Departamento de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10773/16019>

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, K. (2001). *Promover e Pensamento Crítico nos Alunos. Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porte Editora

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2019). Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: propostas e desafios. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 36-49. https://doi.org/10.17151/rie_2019.15.3.3

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2021). Promover o pensamento crítico e criativo no ensino das ciências: propostas didáticas e seus contributos em alunos portugueses investigações. *Ensino de Ciências*, 26(1), 70-84. <https://doi.org/10.22500/1518-8795ec202126170>

Vieira, R. (2003) *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC* (Doctoral thesis). Universidade de Aveiro.

Pedro Queirós Pinto, ESECS, Politécnico de Leiria | 1200235@my.ipleiria.pt

1. Introdução

A investigação aqui apresentada incide sobre a prática da mediação intercultural e sociocultural enquanto pedagogia social (Vieira, Vieira, 2016) para a aprendizagem da convivência (Jares, 2007). A investigação e projetos sobre mediação intrapessoal têm-se revelado escassos, sendo esta maioritariamente percebida como um processo indireto ou como consequência de outros processos mediadores. Deste modo, propomos que a mediação intrapessoal ("mediação consigo próprio") (Torremorell, 2008) possa ser um espaço privilegiado de experimentação, simulação e educação psicossocioeducativa com uma intervenção direta e especificada. Nesta investigação recorreremos à imagem e à partilha de conhecimentos sobre tópicos multidisciplinares relacionados com a convivência (narrativas pessoais/sociais, processos cognitivo-emocionais, dinâmicas sociais de opressão, etc.) potencializando e facilitando dessa forma a aquisição de ferramentas valiosas e estratégias para a prática de um comportamento pró-social, seguindo os valores de uma cultura de mediação (Torremorell, 2008) e da pedagogia social, estimulando a capacidade dos mediados praticarem automediação. Através deste processo mediador, espera-se que os participantes possam desenvolver a sua literacia emocional e visual de forma crítica e reflexiva. A utilização da imagem oferece a possibilidade de se distanciarem dos seus autoconceitos (Gibson, 2018), criando assim espaço para desenvolverem uma consciência mais elevada das suas narrativas, crenças, *mindsets* (Dweck, 2006) e comportamentos, tal como da subjetividade da sua interpretação sobre a experiência do outro (Ramon, 2019). Percecionando-se como seres em constante mudança e construção, ao entenderem as implicações de alguns processos sociais, cognitivos e emocionais, o seu *mindset* poderá potencialmente flexibilizar-se, permitindo um maior entendimento sobre as suas narrativas e história de vida, assim como das dos outros, promovendo mudanças não só na esfera pessoal mas também na social.

2. Metodologia e Processo de Mediação

Os quatro participantes foram selecionados através de um formulário online com questões pessoais e dois testes: o IRI (Davis, 1983, Adaptado de Limpo et Al. 2010) e um teste de *Mindset* (Adaptado de Dweck, 2006). Os testes serviram de base para estabelecer as tendências empáticas e o *mindset* dos participantes. As metodologias aplicadas consistiram em duas entrevistas etnobiográficas a cada participante, intercaladas por dez sessões de acompanhamento individualizado. Nas entrevistas iniciais observaram-se e analisaram-se diversos aspetos relativamente às suas autonarrativas e histórias de vida, tais como as percepções dos participantes sobre si mesmos, particularidades que consideram importantes e relevantes da sua identidade/história, os seus relacionamentos interpessoais, o seu relacionamento com práticas mediadoras, bem como a sua relação com o desconforto, com a similaridade e com a diferença. Essa informação foi analisada e comparada com as respostas dos testes e posteriormente com as interações resultantes dos exercícios feitos durante o processo de mediação em redor das imagens e das temáticas abordadas. As entrevistas finais centraram-se no diálogo sobre o processo mediador que foi desenvolvido e a forma como se relacionaram com o mesmo, abrindo espaço para a crítica e reflexão. Todas as sessões do processo foram conduzidas em redor do eixo temático/referencial "A visibilidade e a invisibilidade", onde ao longo de dez sessões de acompanhamento psicossocioeducativo teórico-prático, os participantes questionaram e dialogaram sobre as temáticas apresentadas. As sessões foram organizadas em dois momentos, uma parte de exposição e diálogo sobre conteúdo teórico relevante para a prática da convivência e uma outra parte como um espaço seguro de observação, participação e diálogo em redor da partilha e interpretação de imagens/composições visuais (fotografia e vídeo). As imagens apresentadas durante o processo, dividiram-se em dois tipos: as produzidas por diferentes artistas (relacionadas com a temática da sessão); e as que foram criadas pelas pessoas mediadas, partindo das suas experiências pessoais e percepções, dando resposta aos desafios propostos pelo mediador (fig. 1.1, 1.2, 1.3).

Fig. 1) Respostas dos participantes a alguns de sócios propostos durante o processo mediador (As imagens estão desfocadas para manter a privacidade e anonimato dos participantes)



Fig. 1.1
Participante retrata uma emoção que lhe é confortável



Fig. 1.2
Participante retrata uma emoção que lhe é desconfortável



Fig. 1.3
Composição de imagens feita por participante: Imagens de família com rostos ocultados a tinta, referências à Bela Adornecida e a flores de papel

3. Resultados e discussão

Encontrando-se esta investigação em fase de finalização, não é possível estabelecer conclusões de forma estruturada. No entanto, partindo da análise feita até ao momento, houve por parte de todas as pessoas mediadas uma reestruturação na forma como olham para uma imagem e como se expressam através da criação de imagens. Todos os participantes admitem a importância deste processo não só para si, mas como prática de pedagogia social, revelando no geral uma maior conscientização do seu relacionamento com o outro, maioritariamente no que toca ao desconforto e preconceito. Os participantes demonstraram, quer ao longo, quer após as sessões, não se prender tanto às suas impressões iniciais, reconhecendo gradualmente que cotas não surgiam da realidade ou de fatos, mas sim das limitações das suas próprias narrativas, experiências e preconceitos. Esta mudança de perspectiva evidenciou-se em situações em que as pessoas aparentavam ter uma realidade ou identidade mais distante da sua, passando a existir uma tentativa de aceitação do seu desconforto e estranheza, questionando as suas próprias reações e tentando convertê-las em curiosidade pela história do outro. O seu discurso entendeu-se relativamente às suas emoções e a inúmeros processos sociais e cognitivos passou a integrar o seu vocabulário, sendo consideradas por si, ferramentas importantes para a convivência e mediação com o outro e para uma automediação do seu próprio bem-estar. Apesar das investigações sobre mediação intrapessoal, enquanto ferramenta educativa, serem ainda muito escassas, consideramos necessário e urgente explorá-las de forma informada e responsável, realizando investigações/projetos durante períodos de tempo mais extensos, com diferentes técnicas e dinâmicas. Desse modo, esperamos reforçar e evidenciar a sua importância e potencial na prática mediadora, na promoção dos valores de uma cultura de mediação e na formação para uma pedagogia da convivência sustentável, justa e (re)humanizadora.

4. Referências

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset The New Psychology of Success: How We Can Learn to Full Our Potential*. Em Fandom House. Ballentine Books.
- Limpo, T., Alves, R. A., & Cats, S. L. (2000). Medir a empatia: Adaptação portuguesa do Índice de Reactividade Interpessoal. 8(2). 171-184.
- Gibson, X. (2018). *Therapeutic photography: enhancing self-esteem, self-efficacy and resilience*. Jessica Kingley Publishers.
- Jaces, X. R. (2007). *Pedagoga da Convivência*. Profedições.
- Ramon, F. camps. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitária. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, Vol 7, No. 1. 5-14. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.84>
- Torremorell, M. C. B. (2008) *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Maria Carme Boqué Torremorell (2ª). Porto Editora.
- Vieira A, Vieira R. (2016) Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In Vieira, R., Marques, J. C. L., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção social*. Edições Afrontamento.

**Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto Politécnico de Leiria
2023