

DIVERSIDADES, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

EDIÇÃO |

**NUNO MARTINS FERREIRA
E CLARISSE NUNES**

ANO | YEAR

2021.

**CI
ED.**

Este livro foi submetido a uma revisão cega por pares, realizada por especialistas de diferentes Instituições de Ensino Superior .

Título | Diversidades, educação e inclusão

Edição | Nuno Martins Ferreira e Clárisse Nunes

Capa e Paginação | Susana Torres, ESELx

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Janeiro de 2021

ISBN 978-989-8912-13-8

<https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.009>



ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PARTE I - CONTEXTOS, PRÁTICAS E EDUCAÇÃO	
LETRAMENTO E ATIVIDADES INSTRUMENTAIS DE VIDA DIÁRIA NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA	13
DAIANE RODRIGUES DE ALMEIDA, ROSEMARY LORENZ MARTINS & LISIANE DE OLIVEIRA MENEGOTTO	
ANÁLISE, DESCOBERTA, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO – INTERSEÇÕES DA HISTÓRIA E DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA	25
JOANA FERREIRA & NUNO MARTINS FERREIRA	
A DIVERSIDADE DE RESOLUÇÕES E AS DISCUSSÕES COLETIVAS COMO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DA ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL, NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE	49
JOANA CONCEIÇÃO & MARGARIDA RODRIGUES	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, CIÊNCIAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	71
DIANA SOFIA SALGUEIRO ALMEIDA, FILIPA CARVALHO BARROSO, INÊS FILIPA COELHO ALVES , INÊS DA SILVA MARQUES, ALFREDO GOMES DIAS & MARIA JOÃO HORTAS	
APRENDER É UM ASSUNTO PESSOAL: DA EDUCAÇÃO HIPERATIVA À EDUCAÇÃO CONTEMPLATIVA	93
MARIA INÊS PECEGUINA & ANA CAROLINA MATA	
DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DA IDENTIDADE DE GÉNERO: ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL CENTRADAS NA DIVERSIDADE	111
CLÁUDIO MOREIRA & MARIA JOÃO SILVA	
APRENDIZAGEM ENTRE PARES: MENTORADO NUM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	127
ANTÓNIA ESTRELA , PATRÍCIA FERREIRA & ANA BOLÉO	

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS VERTENTES MOTORAS, COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS DOS ALUNOS	145
JOANA DE GONZAGA MACHADO GONÇALVES & CARLOS MIGUEL NUNES DA LUZ	
FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: O CURRÍCULO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF.	155
MARLI DE SOUZA ALVES & CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU	
O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O USO E DIFUSÃO	163
ALEX SANDRO LINS RAMOS & MARLI DE SOUZA ALVES	
A ARTE URBANA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE UMA UNIDADE CURRICULAR	174
JOSÉ PEDRO REGATÃO	
O TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO: CONTINUIDADE PEDAGÓGICA ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	185
VALTER RATO , SUSANA RAMALHO & TÂNIA CORREIA	
 PARTE II - COMUNIDADE, INCLUSÃO E LINGUAGENS	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1.º CEB PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	203
ALEXANDRA FRIAS & TERESA LEITE	
ARTE, COMUNIDADE E MEMÓRIA LOCAL. REFLEXÃO ACERCA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS PARTICIPATIVOS NA COMUNIDADE	217
TERESA MATOS PEREIRA & JOANA MATOS	
SOM CONTIGO: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES REALIZADAS EM CONTEXTO MUSEOLÓGICO	235
MARGARIDA COSTA SÉRVULO RODRIGUES & CLARISSE NUNES	
ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E SUCESSO!?!...	255
ANTÓNIO PÊGO & CLARISSE NUNES	

PARTICIPAÇÃO, COLABORAÇÃO, CONFRONTAÇÃO E CRIAÇÃO: A VIRAGEM EDUCACIONAL EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS NÃO FORMAIS	279
MARIANA OLIVEIRA WEMANS	
A INFLUÊNCIA DO AMOR NA VIOLÊNCIA NO NAMORO EM ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	289
ANA MARTA SANTOS, ANA VERÍSSIMO FERREIRA & CATARINA TOMÁS	
DA INTEGRAÇÃO DE SABERES... PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL...	313
JOANA HUMBERTO PIMENTEL DE SOUSA BRANCO	
INSTALAÇÃO «TECER» - DA CRIAÇÃO PLÁSTICA À REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	333
LÚCIA GRAVE MAGUETA	
A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR : REALIDADE E DIREITO NO BRASIL.	347
MARLI DE SOUZA ALVES & SANDRA MACIEL DE ALMEIDA	
TELECOLABORAÇÃO: OPORTUNIDADE PARA DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	359
RODRIGO SCHAEFER & CHRISTIANE HEEMANN	
O CINEMA COMO LINGUAGEM: MULTIPLICIDADE DE INTERPRETAÇÕES... PLURALIDADE DE SUJEITOS...	379
CARLOS ANTÓNIO GONÇALVES PEREIRA	
INCLUSÃO OU (DES) INCLUSÃO? A MATEMÁTICA PARA A PRÁTICA INCLUSIVA	401
THAÍS CONCONI SILVA	
BIBLIOTECA HUMANA – PESSOAS QUE SÃO LIVROS: POR UMA DIVERSIDADE HUMANA DE LEITURAS	413
VIVIANE ALMEIDA & MARIA JOÃO HORTAS	

PRÓLOGO

O Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, da Escola Superior de Educação de Lisboa(CIED), é um centro de estudos vocacionado para a investigação científica fundamental e aplicada no domínio da educação formal e não formal e das artes. Um dos seus objetivos é o de fomentar o debate e a difusão do conhecimento científico, através de publicações que permitam alcançar um público alargado e interessado na formação de professores, educadores e outros agentes educativos, artísticos e culturais.

Neste livro, o CIED promove um espaço de reflexão e de debate a partir de diferentes contextos de educação formal, não formal e informal. A escolha desta ampla temática – diversidades, educação e inclusão – deve-se à importância que as diversidades e a inclusão assumem na realidade educativa atual, sobretudo num século que apresenta um conjunto de desafios à comunidade envolvida no fenómeno educativo.

A publicação que aqui se apresenta conta com a prestimosa e importante colaboração de investigadores, professores, animadores, estudantes e outros agentes ligados à educação e a realidades articuladas com o fenómeno educativo. Os textos dos diferentes autores são o exemplo da transversalidade de contextos em que as práticas e processos de inclusão estejam presentes, apelando-se quer à reflexão / intervenção em realidades sociais e culturais multiescalares, que constituem um desafio para os agentes educativos no século XXI, quer à formulação de questões relacionadas com a acessibilidade, física e digital, de todos os atores do processo educativo, em condições de igualdade e equidade.

A nossa realidade social e cultural, vincadamente marcada por uma

pluralidade de diversidades, constitui hoje um desafio para todos os agentes educativos, exigindo uma rigorosa caracterização dos contextos onde desenvolvem as suas práticas e promovendo uma conceção de educação promotora de processos de inclusão na sala de aula, na escola e na comunidade.

Se as diversidades são, na atualidade, um traço identitário da contemporaneidade, a sociedade e a esfera educativa não podem deixar de as valorizar e de dar substância ao corpo de práticas, conhecimentos e experiências que representam.

São muitos os desafios que se impõem nos dias em que vivemos. Os contextos socioeducativos confrontam-se hoje com realidades sociais, económicas e culturais que reclamam, a diferentes escalas, o estabelecimento de redes sociais e institucionais facilitadoras de um trabalho colaborativo promotor da reflexão, definição e implementação de estratégias de intervenção no sentido da integração social e da construção de sociedades mais coesas.

A dimensão comunicativa, nas suas diferentes linguagens e acessibilidades, assume especial importância quando falamos em diversidades e inclusão na educação. Com efeito, a comunicação, enquanto função inerente ao ser humano, é determinante para o desenvolvimento de relações humanas, a manutenção do bem-estar e a aprendizagem. Importa, assim, numa sociedade que se pretende inclusiva, garantir a todos a acessibilidade (física e digital) aos distintos contextos de vida e reconhecer as múltiplas formas de comunicação e de linguagem que permitem ao ser humano expressar-se e participar plenamente nas tarefas do dia-a-dia, na aprendizagem e na comunidade em que se insere.

Na primeira parte deste livro – contextos, práticas e educação – o leitor encontrará textos dedicados às seguintes temáticas: letramento e autonomia; práticas artísticas, ciências sociais e transformação social na formação de professores; desenvolvimento da estruturação espacial no primeiro ciclo do ensino básico; educação hiperativa e contemplativa; diversidade e identidade de género; mentorado num curso de Português Língua Estrangeira; impacto da educação física em alunos do primeiro ciclo do ensino básico; acompanhamento de alunos superdotados no ensino superior; ensino da língua de sinais brasileira nos primeiros anos de escolaridade; arte urbana em contexto pedagógico; e tempo de estudo autónomo entre o primeiro e segundo ciclos do ensino básico.

Na segunda parte, que inclui as temáticas da comunidade, inclusão e linguagens, estão agrupados trabalhos que versam estes temas: formação de professores no primeiro ciclo do ensino básico e contextos inclusivos; processos artísticos participativos na comunidade; inclusão

de alunos com necessidades especiais em contexto museológico; alunos com multideficiência no ensino regular; viragem educacional em contextos socioeducativos não formais; amor e violência no namoro em estudantes do ensino superior; integração de saberes e integração social no ensino básico; criação plástica e inclusão em contextos educativos; inclusão e deficiência no contexto brasileiro; telecolaboração; e cinema enquanto linguagem no primeiro ciclo do ensino básico.

Sublinhamos o caleidoscópio de olhares, de saberes, de investigações e de experiências pela mão e pensamento dos autores dos textos contidos neste livro. São prova evidente de que diferentes gerações procuram, através do seu contributo académico e científico, concorrer para a construção de uma ideia de educação assente nos pilares do diverso e do incluso.

Nuno Martins Ferreira
Clarisse Nunes

PARTE I

CONTEXTOS, PRÁTICAS E EDUCAÇÃO

LETRAMENTO E ATIVIDADES INSTRUMENTAIS DE VIDA DIÁRIA NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA

Daiane Rodrigues de Almeida

daianedo@gmail.com

Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Brasil

Rosemari Lorenz Martins

rosel@feevale.br

Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Brasil

Lisiane de Oliveira Menegotto

lisianeoliveira@feevale.br

Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Brasil

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.089>

Introdução

Inúmeras são as discussões acerca do termo letramento. Há teóricos que dividem o letramento em duas categorias: autônomo e ideológico. O letramento autônomo, segundo Tfouni (2010, p. 36), “é visto como causa, tendo como suporte a escolarização”. Suas consequências seriam o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva. O modelo autônomo sugere que o letramento possibilita diferenciar as “funções lógicas” da

linguagem das funções interpessoais e também propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente ligadas com os poderes intrínsecos da escrita, entre os quais se encontrariam as possibilidades de separação entre o sujeito que conhece o objeto conhecido, as habilidades metacognitivas e a capacidade de descontextualização.

Street (2004) propõe o modelo ideológico. Esse modelo preconiza uma prática social baseada nos elementos sociais construídos, não se baseando nos modelos que utilizam a leitura e a escrita que, para ele, são atrelados a concepções de conhecimento. Em uma perspectiva ampliada, antes de construir uma soma de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, que possibilita ao sujeito apoderar-se de seus conhecimentos e, a partir deles, participar efetivamente como indivíduo dos hábitos e costumes com os quais compactua.

As atividades instrumentais de vida diária (AIVD's) são habilidades pessoais para administrar o ambiente e incluem as seguintes ações: manusear dinheiro, usar o telefone, fazer compras e utilizar os meios de transporte (COSTA FILHO et al., 2018). A compreensão das regras sociais, que confere certo nível de autonomia, é um processo multifatorial e ocorre de forma distinta para cada indivíduo, considerando, além dos diferentes meios sociais, suas possibilidades cognitivas. Nesse sentido, as habilidades para realizar as atividades instrumentais diárias apresentam-se de formas distintas.

Neste ensaio, letramento é considerado como uma prática social e cultural e, ao considerar a importância da efetivação das práticas sociais de pessoas com déficit cognitivo, buscou-se discutir sobre a contribuição do nível de letramento para o uso e efetivação das AIVD's. Para tanto, optou-se pela revisão narrativa de literatura, de artigos científicos e livros nacionais e internacionais, de autores que abordam a temática proposta. A seleção do material ocorreu mediante os seguintes critérios de inclusão: artigos completos, artigos que abordssem a temática ampla do objeto do estudo, dissertações e teses completas e publicações no contexto brasileiro e internacional. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva. Posteriormente, ocorreu a análise quanto aos tópicos abordados no corpo do trabalhos, considerando os achados, as práticas desenvolvidas e a consistência dos estudos. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 45), “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Nessa perspectiva, a questão principal desta pesquisa é: existe relação entre o nível de letramento e o uso das atividades instrumentais de vida diária da pessoa com deficiência intelectual?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, primeiro, conceitualizam-se letramento e atividades instrumentais de vida diária (AIVD's) e, depois, são apresentados elementos que relacionam esses dois constructos.

Letramento

Desde 1940, houve, em países de língua Inglesa, tentativas de indicar o grau de “literacy” ou um mínimo de conhecimento em leitura e escrita que possibilitasse ao sujeito operar em espaços dominados por informações escritas. No Brasil, com a chegada de publicações inglesas, na década de 1980, ocorreu a adoção do termo “letramento” na língua portuguesa. Foi Kato quem utilizou, como citação, o termo letramento em produção brasileira pela primeira vez em 1986 (Kato, 1998).

A apropriação do sistema alfabético (leitura e escrita) é um ato contínuo, tendo início, normalmente, na infância, quando a criança passa a integrar o ambiente escolar. Esse processo não se esgota quando o sujeito alcança a alfabetização. Ao contrário, ele continua em contato com informações cada vez mais elaboradas. O novo leitor, sendo um ser social e com capacidade crítica, não deve ser inerte ao que lê, sendo necessário fazer uso de interpretação e do conhecimento dos fatos para interagir de forma efetiva com a informação lida (SOARES, 1998). Em outras palavras, o alfabetizado deve ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações e não apenas ser um exímio codificador/decodificador.

Para que se alcancem níveis elevados de letramento, dois aspectos básicos são necessários: eventos de letramento e práticas de letramento. Nesse sentido, para Soares (1998), o letramento não se refere ao estado de quem sabe ler ou escrever, mas de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral. Assim, o uso do termo letramento não se limita à alfabetização, mas envolve habilidades para fazer uso dela. Para ser letrado, não basta saber ler e escrever (Soares, 1998).

As mudanças tecnológicas que hoje vivemos afetam diretamente o letramento, à medida que requerem do indivíduo diferentes estratégias para se adaptar às demandas que surgem. A natureza dinâmica do letramento suscita uma nova concepção do que significa ser letrado. O entendimento de que as práticas de letramento estão sempre, alocadas em contextos culturais tem sido tema recorrente de estudos (STREET, 2001; BAYNHAM, 2004). É claro que o letramento advindo da escola tem sua legitimação e, em razão disso, é visto como uma base para a avaliação do letramento social. Assim sendo, o que se propõe aqui é uma reflexão dirigida ao letramento que se refere ao uso dos instrumentos sociais, entendidos como ferramentas que possibilitam a inserção e o entendimento do funcionamento da vida em comunidade pelo sujeito bem como de conceitos relacionados, principalmente à forma imaginativa, de como essa relação é abordada quando pensada

no cotidiano daqueles que apresentam dificuldades para utilizá-los de maneira autônoma.

Pesquisadores, como Baynham (2004) e Szwed (2001), observam que uma rica variedade de práticas de letramento pode ser percebida em comunidades, sejam situadas em ambientes rurais ou urbanos. Sustentam a necessidade de tornar visíveis as práticas de letramento cotidianas em toda sua complexidade. Questão essa que passa a ser entendida como uma prática de ensino-aprendizagem mediada, em que a alfabetização por si só não pode resolver problemas que são inerentes à prática social.

Atividades Instrumentais de Vida Diária

Na literatura, muito se tem falado em atividades de vida diária (AVD's). Elas são uma condição de autonomia relacionada, mais especificamente, às questões motoras, como locomover-se ou alimentar-se (SILVEIRA, 2016). Pensando no impacto que o letramento traz para a vida do sujeito, busca-se uma aproximação com um conceito mais amplo, que faz refletir sobre o uso e o nível de autonomia que tal fenômeno traz para a vida do indivíduo. Nessa perspectiva, cabe pensar tais conquistas e realizações relacionadas às atividades instrumentais de vida diária (AIVD's).

Ser autônomo, mesmo que não em sua totalidade, está diretamente relacionado à maneira como o indivíduo desempenha as atividades instrumentais de vida diária (AIVD's) relacionadas a seu contexto social, tais atividades, estão relacionadas, sobretudo, à maneira como o sujeito dá conta de tarefas que permitem a manutenção de sua vida em comunidade, como realizar compras, utilizar o telefone, gerir assuntos econômicos (de acordo com a faixa etária) ou utilizar meios de transporte (IMAGINÁRIO et AL., 2017).

Apesar de a maioria das pesquisas que abordam o tema das AIVD's na literatura estarem direcionadas aos idosos (BORBA et al., 2016; FILHO, 2018), percebe-se grande relevância quando se pensa nesse constructo relacionado à pessoa com dificuldade intelectual. Nesse sentido, restrições quanto à efetivação das atividades sociais contribuem para a dependência e limitam o sujeito como um todo, contribuindo para a falta de estímulo e consequente diminuição do uso de suas capacidades cognitivas inclusive se pensarmos na população que possui alguma limitação intelectual.

Mello e Barbosa (2015) defendem que a manutenção de atividades no domínio mental permite o aumento da autonomia e promove melhor qualidade de vida. Referem ainda que a não implicação da pessoa

em tarefas cotidianas desestimula a atividade mental (MELLO; BARBOSA, 2015). Dados estes que corroboram para o fato de que a não implicação da pessoa com déficit cognitivo em tarefas da sociedade a conduz ao não reconhecimento ou a não formação da própria identidade, da autoestima, fatores que podem justificar uma maior dependência social. Sendo indicado pela literatura que existem fatores de ordem social que podem afetar o estado cognitivo (PEREIRA; RONCON; CARVALHO, 2011), em especial, a execução das AIVD's, por apresentarem complexidade mais elevada e parecerem, assim, promover estimulação mental, constituindo-se como fator de manutenção das funções cognitivas.

Ao analisarem o peso de atividades de vida diária para explicar o bom desempenho cognitivo, Imaginário et al. (2017) verificaram que a capacidade de realizar AIVD's tem maior peso como preditor da capacidade funcional. A realização das AIVD's favorece a execução das funções mentais, pois coloca o indivíduo frente a situações cuja resolução exige maior nível de conhecimento do funcionamento social (IMAGINÁRIO et al., 2017). Na mesma linha, Zimmermann et al. (2015) referem que restrições na realização de AIVD's contribuem para a diminuição das capacidades cognitivas. Por outro lado, estímulos intelectuais e sociais convergem para a manutenção das funções cognitivas.

Atividades Instrumentais de Vida Diária: implicações para o letramento

No Brasil, há um campo fértil quando se pensa em pesquisar sobre as atividades instrumentais de vida diária considerando públicos variados. Uma das características apontadas, em estudos como os de Farias-Antúnez et al. (2018) e Silveira (2016), para a dificuldade de realização de atividades instrumentais, é o baixo nível de escolaridade, o que também está associado à baixa capacidade funcional e ao baixo nível de letramento, tornando o sujeito total ou parcialmente dependente, o que afeta sua autonomia e qualidade de vida.

Lawton e Brody, em 1969, desenvolveram uma escala de AIVD's para realizar a avaliação do estado funcional de idosos e a relacionaram a capacidades mais adaptativas ou necessárias para a vida independente em sociedade, como fazer compras, telefonar, pegar um ônibus, desenvolver tarefas domésticas, fazer uma refeição ou cuidar do próprio dinheiro (LAWTON; BRODY, 1969). Tais tarefas são consideradas mais difíceis e complicadas que as AVD's. Esse instrumento de pesquisa é amplamente utilizado tanto na prática clínica quanto na pesquisa

relacionada às AIVD's (Graf, 2007). Entretanto, o termo “atividades instrumentais” não se restringe apenas aos idosos por referir à capacidade que todo indivíduo tem de desempenhar tarefas de seu cotidiano.

A capacidade funcional pode ser representada pelo uso dos instrumentos e pela capacidade de compreensão sobre si e sobre o ambiente. Nesse sentido, ser autônomo não significa não ser dependente ou ter liberdade absoluta, mas ter a capacidade de lidar com a rede de informações e instrumentos que compõe sua rede de dependências (CAMPOS; CAMPOS, 2012).

As atividades instrumentais de vida diária são capacidades conquistadas, individuais, contextualizadas, com características facilmente identificáveis e que podem ser mediadas. O uso dos instrumentos, porém, não constitui uma tarefa simples e pura. Conforme atestam estudos, como o de Borba et al. (2016), a habilidade de uso dos instrumentos é influenciada por aspectos socioculturais, emocionais e neuropsicológicos. Para tanto, é fundamental considerar os componentes que denotam autonomia.

Para avaliar a confiabilidade da escala de AIVD's, desenvolvida por Lawton e Brody, e torná-la aplicável no contexto brasileiro, foi realizado um estudo, por Lopes dos Santos e Virtuoso Junior (2008), com idosos de 60 a 89 anos. Os resultados sugerem que tal adaptação é satisfatória para a avaliação funcional, tendo sido validada, assim, a versão brasileira da escala de atividades instrumentais de vida diária.

Considerando esses fatores, a autonomia é um fator decisivo para a transformação da realidade do sujeito enquanto ser social. O processo de amadurecimento implica diversas aquisições e transformações físicas e cognitivas. Uma das consequências desse processo é a evolução da capacidade funcional. O nível de capacidade funcional é definido pela dificuldade do sujeito de executar tarefas básicas ou com maior complexidade de seu dia a dia, essenciais para uma vida independente (ALVES; LEITE; MACHADO, 2008). Na averiguação sobre as principais definições e formas de mensuração da incapacidade funcional, são analisadas as atividades de vida diária (AVD's) e também as atividades instrumentais de vida diária (AIVD's).

Nos estudos, em geral (FARÍAS-ANTÚNEZ et al., 2018), as AIVD's são fortemente associadas aos idosos. Poucos estudos (MACEDO et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2018) relacionam-nas a outros públicos. Por esse motivo, uma discussão mais ampla sobre sua relação com o nível de letramento do sujeito fica moderadamente limitada. As pesquisas, normalmente, fazem uma associação entre a capacidade funcional e quedas. Entretanto, estudos, como o de Faria-Antúnez et al. (2018), apontam como uma das causas que relacionam dificuldade no uso das atividades instrumentais a menor escolaridade, que tem relação direta com a baixa capacidade de letramento dos sujeitos.

Quando se fala em letramento, ainda se percebe um grande desconhecimento do senso comum frente à adoção do conceito e frente à necessidade de entendimento de sua aplicabilidade no cotidiano. Nesse sentido, há uma correspondência entre letramento e uso dos instrumentos, além de haver relações lógicas como o fato de pesquisas (FARRÍA-ANTÚNEZ et al., 2018) apontarem a baixa escolaridade como uma das justificativas para a inabilidade com os instrumentos de vida diária.

Parece, desse modo, que pensar sobre a questão dos instrumentos de vida diária no contexto social requer, antes de mais nada, compreender o que são os instrumentos e os fenômenos que estão vinculados a esse constructo, como, por exemplo, o letramento, entendido como um fenômeno social e motivado, em alguns casos, pela mediação. Afinal, o que o mediador media e como ele media são consequências da compreensão que ele tem dos fenômenos sociais e do entorno que o envolve e no qual se incluem as pessoas com deficiência intelectual. Diferentes concepções de instrumentos e de letramento resultam em diferentes práticas. Por um lado, no letramento há um acordo no sentido de que o sujeito domine maior número de ferramentas de seu cotidiano, a fim de que interaja de modo autônomo em várias esferas sociais. No letramento, no que se refere à pessoa com deficiência intelectual, a intenção é que ela se aproprie do maior número de instrumentos que lhe sejam úteis para interagir com o mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhe conferem certo grau de autonomia.

É importante salientar que a efetivação dessas práticas no contexto social vai depender das possibilidades e da mediação que cada pessoa recebe. Para uma pessoa, por exemplo, de desenvolvimento típico, o interesse pela leitura e pela escrita está orientado por propósitos bem específicos: escrever para outra pessoa, solicitar algo por escrito, solicitar seus direitos, fazer reclamações, ler uma conta a pagar, ler a Bíblia entre outros. Já para uma pessoa com deficiência intelectual, o ponto principal são as práticas que abrem possibilidades de interação social, incluindo tarefas básicas como fazer compras, pegar um transporte ou até mesmo fazer uma ligação telefônica. Para um público, com limitações cognitivas, as práticas de letramento que favorecem o entendimento de mundo mostram-se muito significativas e úteis, à medida que possibilitam a participação em acontecimentos sociais, funcionando como um recurso que eleva a autoestima, dadas as limitações cognitivas. Programas de letramento, nesse sentido, assumem um caráter transformador.

Entendendo-se que os instrumentos são os elementos estruturados da vida social, no letramento, a prática social pode servir como componente orientador para o uso dos instrumentos. A natureza dos signos coloca em questão: o uso dos instrumentos de vida diária pode

ser ensinados? Se pode, que sentido se deve atribuir à palavra mediação? Se a mediação for entendida como instrução, é evidente que não se pode ensinar o uso dos instrumentos. O que se media, nesse sentido, é sua dimensão social – as normas – e fazer isso é proporcionar uma visão do cotidiano. Esse modo de “mediar” com os instrumentos (práticas de letramento) e não para os instrumentos requer inserir o sujeito em uma verdadeira etnografia das práticas sociais. E, para que o uso dos instrumentos sociais tenha sentido na vida do sujeito, as práticas devem estar atreladas à vida cotidiana. A questão a ser respeitada é que cada indivíduo, único, tem sua própria vida diária.

Tendo como ponto de partida a prática social, a mediação visa auxiliar no entendimento da realidade e em demandas comunicativas de determinados grupos, a partir de ações coletivas. O ensinar e o aprender na mediação dos eventos de letramento efetivam-se por meio do trabalho com os instrumentos de vida diária, entendidos como situações da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das demandas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

Considerações Finais

Letramento e AIVD's são considerados conceitos distintos. Diante disso, este texto teve como foco principal apresentar elementos que demonstrem relação entre o nível de letramento e as capacidades instrumentais de vida diária, principalmente no que se refere à pessoa com deficiência intelectual. Possíveis relações podem e devem ser ampliadas para a população em geral, principalmente para aqueles com alguma limitação cognitiva. Infere-se que programas de intervenção que associem essas duas habilidades podem auxiliar no desenvolvimento desse público, contribuindo para a diminuição da dependência social, indendentemente da faixa etária e do nível cognitivo dos sujeitos.

Conclui-se que conceber o uso das AIVD's de pessoas com déficit cognitivo no meio social à partir do nível de letramento, é entender a inclusão e a diversidade social na contemporaneidade. Essa compreensão centra-se na reflexão da relação o que se observa entre os eventos de letramento e a execução de tarefas diárias, principalmente, no nível prático, que aponta para a necessidade de ampliar esse conceito para outros contextos. Nesse sentido, defende-se que trabalhar com as AIVD's no contexto do letramento exige compreender essa ideia conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com a concepção de letramento e sua articulação com a deficiência intelectual. Além disso, o que permite a mediação ser compreendida nesse contexto são os eventos de letramento, ou talvez, melhor, os mecanismos que cons-

troem essa prática.

Nessa perspectiva, sugerem-se os eventos de letramento como prática que contextualiza a leitura e a escrita, possibilitando abordar as AIVD's não como *fim*, mas como *meio*. Isso corresponde, em outros termos, a ensinar com os instrumentos e não sobre os instrumentos, o que significa considerá-los como elemento organizador da ação de letrar.

Referências

Alves, L. C.; Leite, I. C.; Machado, C. J.(2008). Conceituando e mensurando a incapacidade funcional da população idosa: uma revisão de literatura. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(4), 1199-1207,.

Baynham, M.(2004). Ethnographies of Literacy: Introduction. *Language and Education*, 18(4), 285-290.

Borba, M. G.; et al. (2016) Relación entre deterioro cognoscivo y actividades instrumentales de la vida diaria: Estudio SABE- Bogotá, Colombia. *Acta Neurológica Colombia*, 32(1), 27-34.

Campos, R. T. O.; Campos, G. W. S. (2012) Co-construção de autonomia: o sujeito em questão. In G. W. S. Campos et al. (Orgs.), *Tratado de Saúde coletiva* (pp. 669-688). Hucitec.

Costa Filho, A.M.; Manbrini, J.V.M; Malta, D.C.; Lima-Costa, M.F. & Peixoto, S.V. (2018). Contribution of chronic diseases to the prevalence of disability in basic and instrumental activities of daily in elderly Brazilians: The National Health Survey (2013). *Cadernos de Saúde Pública*, 34(1), Feb.

Farías-Antúnez, S. F. et al. (2018), Incapacidade Funcional para atividades básicas e instrumentais da vida diária: um estudo de base populacional com adultos idosos de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 27(2), 1-14.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. Atlas.

Graf, C.(2007). The Lawton Instrumental Activities of Daily Living (IADL) Scale. *The American of journal Nursing*, 18(5), 315-316.

Imaginário, C.; et al. (2017). Atividades de vida diária como predito-

res do estado cognitivo em idosos institucionalizados. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, nº. 18, pp. 37-43.

Kato, M. A. (1998). A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In M. A. Kato (Org), *A concepção da escrita pela criança* (pp. 193-206). Pontes.

Lawton, M. P.; Brody, E. M. (1969). Assessment of older peoples: self-maintaining and instrumental activities of daily living. *The gerontologist*, 9(3), 86-179.

Lopes dos Santos, R.; Virtuoso Junior, J. S. (2008). Confiabilidade da versão Brasileira da Escala de Atividades Instrumentais da vida Diária. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 21(4), 290-296.

Macedo, M. et al. (2018). Esquizofrenia, atividades instrumentais de vida diária e funções executivas: uma abordagem qualitativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(2), 287-298.

Melo, D. M. L.; Barbosa, A. J. G. (2015). Use of the Mini-Mental State Examination in research on the elderly in Brazil: a systematic review. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(12), 3865-3876.

Oliveira, M. C. et al. (2018). Os instrumentos de avaliação de atividades dos membros superiores contemplam as tarefas mais realizadas em domicílio por pessoas com Hemiparesia? *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 809-827.

Pereira, M. G.; Roncon, J.; Carvalho, H. (2011). Aspectos psicológicos e familiares do envelhecimento. In Z. Azeredo, *O idoso como um todo* (pp. 101-130). PsicoSoma.

Silveira, J. R. (2016). *Capacidade Funcional, Atividade de Vida Diária, Atividade Física, Estilo de vida e deteriorização cognitiva de pessoas com Síndrome de Down maiores de 20 anos* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Soares, M. B. (1998). O que é letramento e alfabetização. In: M. B. Soares, *Letramento, um tema em três gêneros* (pp. 27-60). Editora Autêntica.

Street, B. V. (2004). *The new literacy studies, guest editorial*. University of Sussex.

Street, B. V. (2001) (ORG.). *Literacy and development: ethnographic*

perspectives. Routledge.

Szwed, J. F.(2001). The Etnography of literacy. In E. Cushman; et AL. (Eds.), *Literacy: a critical soucebook* (pp. 421-429). Bedford.

Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e Alfabetização*. Cortez.

Zimmermann, I. M.; et al. (2015). Fatores associados ao comprometimento cognitivo em idosos institucionalizados: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem*, 9(12), 1320-1328.

ANÁLISE, DESCOBERTA, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO – INTERSEÇÕES DA HISTÓRIA E DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Joana Ferreira

jferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Nuno Martins Ferreira

nunoferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.090>

Introdução

O projeto intitulado *Passado, presente e futuro* surgiu na sequência da intervenção de um docente por ocasião da comemoração do dia da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a 10 de dezembro de 2018, perante a sua comunidade escolar. Nessa intervenção, fez-se referência ao passado herdado pela atual instituição, na sua dimensão histórica da formação de professores, que conjuga alunos, professores e o próprio edifício da instituição. Esta intervenção suscitou o interesse particular de um grupo de estudantes, que o elegeu como tema para uma proposta de atividade na Unidade Curricular de Artes Plásticas II, assumindo assim a vontade de o comunicar e difundir.

O trabalho que aqui se apresenta pretende ser uma reflexão so-

bre a importância da prática do projeto artístico-pedagógico enquanto ferramenta que possibilita o cruzamento interdisciplinar de diversas áreas, neste caso em particular dos processos artísticos com a história, através do desenvolvimento de processos de análise e descoberta que se percebem como sendo próximos, com pontos de interesse comuns, e que resultam na aquisição de conhecimento, no desenvolvimento de sentido crítico e na apreensão de uma realidade histórico patrimonial. Por outro lado, pretende-se colocar em evidência que a inclusão de diferentes áreas do saber e de aprendizagens integradas de conhecimento, através da arte, constituem um exercício importante para os estudantes que se estão a formar e preparar para um contexto prático educativo.

Iremos começar por abordar a dimensão patrimonial enquanto recurso educativo, a partir da ideia de educação patrimonial. Segue-se um percurso pelo modo como os documentos normativos da Educação Pré-Escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico incluem o património nos diferentes conteúdos curriculares, com o intuito de enquadrar a importância que a dimensão patrimonial assume na gestão do currículo na atualidade. Depois de se contextualizar o projeto *Passado, presente e futuro* nos conteúdos programáticos da unidade curricular de Artes Plásticas II, evidencia-se alguns aspetos relativos ao elemento patrimonial que esteve na base do projeto das estudantes, o edifício principal da ESELx, para se centrar a atenção no desenvolvimento do trabalho em torno da construção de um olhar artístico sobre o passado. Por fim, é feita a articulação entre as potencialidades da inclusão do olhar artístico para o conhecimento histórico-geográfico.

O Património como Recurso Educativo

A obscuridade não diminui, antes se adensa, quando penso o pouco que conseguimos reter porque todas as coisas estão constantemente a cair no esquecimento a cada vida que se extingue, o quanto o mundo como que se esvazia por a história de incontáveis lugares e objetos, em si incapazes de memória, nunca ser ouvida, nunca ser mostrada ou transmitida. W. G. Sebald, *Austerlitz*. Lisboa: Quetzal Editores, 2012, p. 27.

A ideia de uma educação patrimonial

Conhecer o património, sobretudo o local, é, em última instância,

projetar uma maior consciência do que existe em termos de património nacional. A escala local tem um enorme potencial em termos de testemunhos patrimoniais, que podem despertar o aluno para a preservação e defesa de um território que é seu por proximidade física ou afinidade cultural. Para além disso, a educação através da valorização do património local é inclusiva, na medida em que, através de um olhar sobre o que está próximo, tem sempre em vista a aquisição de conhecimentos sobre uma realidade nacional.

Na sequência das recomendações emanadas pelo Comité de ministros dos Estados Membros da União Europeia, através do documento *European Cultural Heritage Strategy for the 21st century*, de 2017 (ECHS, 2017), um dos desafios atuais é o de atrair as gerações mais jovens para um compromisso com o património e o de incorporar a educação patrimonial de um modo mais efetivo no currículo escolar. É hoje assumido que a aposta na valorização do património local só será plena se a comunidade se envolver no seu conhecimento e divulgação.

Se o conceito de Património está intimamente ligado ao de espaço e/ou local de observação e investigação permanente, a sua exploração é um elemento fundamental para a construção de conhecimento, mas também para a potenciação, por exemplo, da economia local, nomeadamente do turismo. Todo o território urbano – espaço laboratorial (Pinto, 2016) – deverá ser reconhecido como um ambiente possuidor de uma herança social, cultural e histórica, mas também como uma circunspeção de recursos. Património e Espaço são um binómio indissociável de relações intrínsecas. Acontece ainda que, em variadas circunstâncias, ao referido Património se agrega um conceito de espaço público, “termo muito debatido actualmente por diversos profissionais que procuram compreender a sua evolução e reconhecer o conjunto de factores que determinam a sua composição” (Regatão, 2007, p. 27).

Uma das características que parece, contudo, ser unânime tem a ver com a liberdade ou facilidade de acesso a esse espaço e as possibilidades que essa acessibilidade pode proporcionar. Neste sentido, perceber o Património enquanto espaço livre e plural pode possibilitar novas formas de intervenção, campos de pesquisa, bem como despertar um maior sentido de compromisso na comunidade que a habita.

A educação *no* e *a partir* do património pode contribuir para a construção de um espírito crítico, sobretudo no que toca à tomada de consciência de respeito e conservação dos elementos patrimoniais materiais e imateriais. Na atualidade, não é suficiente falar de educação patrimonial se não existe, por parte dos agentes, sejam eles intervenientes em contexto formal ou informal, formação e conhecimento adequado em relação à forma como se deve educar pelo e para o património. Isto mesmo foi já sinalizado por Barca *et. al* (2015, p. 64):

A expressão “Educação Patrimonial” implica assumir a necessidade de desenvolvimento de uma ‘literacia patrimonial’

- em espaços escolares, museológicos e em muitos outros
- que permita a cada um de nós entender os vestígios do passado para além da simples contemplação acrítica.

Neste sentido, a educação patrimonial tem uma ideia vincada: quanto mais e melhor se conhece o património, melhor se compreende e mais se disfruta, aspetos que, relacionados, reforçam os laços identitários dos alunos, contribuindo para uma mentalização de salvaguarda do mesmo.

A abordagem ao património na educação (3-12 anos)

Na génese do projeto *Passado, presente e futuro* esteve a descoberta de um património educativo. Este ponto de partida, que serviu de inspiração, mas que nunca deixou de estar presente na forma como as estudantes quiseram comunicar através da Arte, é, atualmente, uma dimensão educativa de grande importância. O carácter transversal do património cultural possibilita diversas formas de apropriação, para as quais podem concorrer diversas formas de comunicação, sejam elas escritas, orais ou fotográficas, por exemplo.

Atualmente, os documentos orientadores ou curriculares para a Educação Pré-Escolar ou para os dois primeiros Ciclos de Ensino Básico (CEB) mencionam, ainda que de uma forma desequilibrada, o elemento patrimonial. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, 2016), a palavra *património* conhece 16 ocorrências e é na área da Formação Pessoal e Social que ganha maior incidência. Esta é uma área transversal, porque entende a criança como cidadão e como aluno que vai construindo a sua identidade no conhecimento que tem de si mesmo e no relacionamento que mantém com o Outro e com o meio social em que se insere. É precisamente “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio” que a criança-cidadã aprende a “valorizar o património natural e social” (Silva, 2016, p. 33).

Em estreita ligação com a Formação Pessoal e Social surge a área de Expressão e Comunicação, tomando como elo, neste caso específico, o património. A educação artística torna-se fundamental para que a criança desenvolva a criatividade, conheça diferentes formas de manifestação artística e adquira sentido estético. A Arte é aqui entendida como um veículo para a “construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela

diversidade cultural” (Silva, 2016, p. 48).

O contacto com as diferentes manifestações artísticas é uma estratégia importante para a aproximação da criança às linguagens criativas existentes na sociedade. Como tal, o educador deve “planear oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas” (Silva, 2016, p. 50), através da seleção de objetos com interesse artístico ou de locais a visitar “associados a diferentes manifestações das artes visuais, procurando ter na sala imagens dessas e de outras obras de arte, que permitam a sua exploração pelas crianças” (Silva, 2016, p. 51).

No programa do Estudo do Meio, para o 1.º CEB, a palavra património tem apenas quatro ocorrências. Nos objetivos gerais, o último é dedicado exclusivamente à dimensão patrimonial: “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (ME, 2004, p. 104). Apesar disso, existem outros objetivos gerais em que há, ainda que indiretamente, menção a práticas que podem ser associadas à dimensão patrimonial. Por exemplo, no terceiro objetivo a identificação dos principais elementos do Meio Social próximo inclui “atividades humanas” (ME, 2004, p. 103); no quinto objetivo refere-se o desenvolvimento e estruturação de “noções de espaço e de tempo” bem como a identificação de “alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal” (ME, 2004, 103); ou o sétimo, que apresenta diversas fontes de informação como sejam as orais ou escritas (ME, 2004, p. 103).

No programa do 5.º ano do 2.º CEB, de História e Geografia de Portugal (HGP), a abordagem ao património está mais diretamente associada aos conteúdos de história, sendo que os descritores dos domínios que compõem o currículo relacionados com a dimensão patrimonial e com o conhecimento do passado histórico a partir dos vestígios e/ou construções existentes na actualidade, que são testemunha desse passado, surgem, quase sempre, no final do respetivo objetivo.

No último domínio do programa para o 6.º ano de HGP – Portugal hoje – encontramos um subdomínio especificamente dedicado às questões do património (Ribeiro et al., s.d, p. 28). Esse subdomínio chama-se Lazer e Património e está dividido em dois objetivos: o primeiro diz respeito à dimensão do lazer e das práticas de turismo no território nacional e o segundo aborda a importância da preservação do património em Portugal. Neste segundo encontram-se os seguintes descritores: identificar diferentes tipos de património; localizar diferentes áreas de proteção da natureza; explicar a importância das áreas protegidas na preservação do património ambiental; e identificar medidas de preservação do património.

No documento Programa das Expressões Artísticas e Físico-Motoras

do Ensino Básico – 1.º ciclo, intitulado “Organização curricular e programas” (cuja 1.ª edição data de 1990), a palavra património aparece apenas na área de Expressão e Educação Musical, sendo que, nos Princípios Orientadores, “A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar” (ME, 2004, p. 67).

Na área de Expressão e Educação plástica, quanto aos seus princípios orientadores, o mais relacionado que se propõe será: “Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (ME, 2004, p. 89). No entanto, mais se acrescenta em termos das actividades propostas no bloco 1, relativamente à área das Construções, que o professor deverá estimular com a realização de projetos, tais como “Fazer construções a partir de representação no plano (aldeias, maquetas)” e “Adaptar e recriar espaços utilizando materiais ou objectos de grandes dimensões” (ME, 2004, p. 91). Nas actividades propostas no bloco 2, para o domínio de Desenho, também se sugere como actividade gráfica “Desenhar plantas e mapas” (ME, 2004, p. 93).

Não deixa de ser interessante perceber que a única menção ao património no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* está incluída na área de Sensibilidade Estética e Artística, cujas competências “dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos” (Martins, 2017, p. 28). Uma das principais competências associadas a esta área é precisamente a de “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Martins, 2017, p. 28).

Já no mais atualizado Documento das “Aprendizagens Essenciais” (julho de 2018), faz-se a articulação com o perfil dos alunos para o 1.º CEB, no âmbito da Educação Artística – Artes Visuais, que está estruturada por Domínios/Organizadores, nomeadamente o da Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. No que respeita ao primeiro domínio mencionado, e com relação aos “conhecimentos, capacidades e atitudes”, refere-se que o aluno deverá ficar capaz de: “Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global”, entendendo-se estes como “obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, *land art*, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros (DGE 1, 2018, p.

7). Um pouco mais à frente fala-se em “Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (...) integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias)” (DGE 1, 2018, p. 7). No segundo domínio, entre diversos itens, destaca-se: “Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais” e “Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos” (DGE 1, 2018, p. 8). Já no que respeita ao terceiro domínio, poderíamos destacar: “Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; *land art*; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais (DGE 1, 2018, p. 8)”. Em termos das “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos” apresenta-se como exemplos de ações a desenvolver a promoção de estratégias que requeiram por parte do aluno “o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais” (DGE 1, 2018, p. 8).

No documento equivalente para o 2.º CEB, no âmbito da disciplina de Educação Visual, encontramos referências ao património enquanto expressão cultural: “Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (...) utilizando um vocabulário específico e adequado”, “Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias)” e “Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, design, arquitetura e artesanato de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais”. Nas ações a desenvolver, surge o “Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: - a compreensão da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais” (DGE 2, 2018, p. 6).

Tendo em conta as menções diretas e/ou indiretas ao património nos diferentes documentos de orientação curricular para o 1.º e 2.º CEB, que denotam as múltiplas possibilidades que a sua valorização educativa pode proporcionar, evidencia-se assim a importância de fomentar um projeto colaborativo interdisciplinar que eleve o património a objeto de estudo investigativo ou a recurso educativo. Porque o património pode ser abordado de diferentes perspetivas, disciplinas ou área de saber do campo das Educação Visual, das Artes, das Ciências Sociais, por exemplo, os professores destas áreas devem ter uma atitude interdisciplinar para trabalhar conteúdos transversais, numa perspetiva holística, em que há muitas vezes semelhanças no que respeita

a conteúdos, processos e até metodologias. Reforça-se a importância de ensinar a olhar de perspectivas diferentes, e desta forma envolver, desenvolver e transformar a apreensão e vivência pessoais do aluno.

O Projeto *Passado, Presente e Futuro*: Um Diálogo Entre o Património e a Arte

A unidade curricular Artes Plásticas II e o desafio da criação artística

O projeto que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Artes Plásticas II, do segundo ano da Licenciatura em Educação Básica, da ESELx. Os objetivos desta UC passam pela aquisição de competências em torno de métodos investigativos, de processos e de técnicas baseados em Arte (*Art-Based Educational Research*), em que as práticas e os processos exploratórios e criativos constituem uma premissa para a pesquisa, participação e produção de conhecimento.

Os conteúdos programáticos incluem matérias relativas ao processo criativo e à construção de projetos artístico-pedagógicos. Nestes projetos em particular foram, numa primeira fase, introduzidos os pressupostos teóricos, problemáticas, e foram analisadas obras de referência artística de diferentes autores. Posteriormente, seguiram-se os processos de trabalho propriamente ditos, que se basearam na experiência e pesquisa pela prática artística, de forma a transformar as ideias em soluções concretizáveis, aliando o sentido formal, estético e simbólico-comunicacional. Realizado e instalado o projeto, promoveu-se a partilha de resultados, de significados e de mensagens em modo de visita guiada pelos próprios grupos de trabalho perante os seus pares e a docente, procurando interagir, e encontrar reações e/ou respostas. Por último, foi solicitado às estudantes que planificassem atividades de artes plásticas em contexto educativo e que refletissem criticamente acerca do processo criativo escolhido, na sua articulação com o contexto para o qual esse processo fosse desenvolvido. Está subjacente, nesta articulação entre a arte e a educação, uma ideia de integração de saberes e de contributo que as artes, nas suas diversas expressões, podem oferecer para uma educação mais global e integrada. Com isso, é expectável o desenvolvimento de competências ao nível da investigação em educação artística, considerando inúmeras modalidades de estimular e fortalecer o pensamento criativo e interventivo enquanto competências essenciais na formação de futuros educadores.

Figura 1. – Prática de aula de Artes Plásticas II, com Processos Criativos
Fonte: Própria



Figura 2. – Grupo de alunas responsáveis pelo projeto em fase de pesquisa e seleção de conteúdos.
Fonte: Própria



O projeto *Passado, presente e futuro* é um entre os vários projetos artístico-pedagógicos desenvolvidos em grupo pelos estudantes de todas as turmas de primeiro ano, cujos temas, pensados e escolhidos pelos próprios, se apresentaram bastante diversificados. Além da escolha das temáticas, foi pedido aos estudantes que construíssem um projeto artístico-pedagógico de acordo com um determinado tipo de intervenção de artística. No caso do projeto que aqui se apresenta, a intervenção baseou-se na tipologia *Site Specific*.

O conceito *Site Specific* é importante para a compreensão da própria intervenção artística e dos motivos que levam os artistas a escolher determinados locais. Constitui-se como uma das tendências da arte pública contemporânea, na medida em que apela à compreensão do conceito inerente e intenções dos artistas. O conceito provém de um conceito mais abrangente, o de arte pública, que surge “nos anos 60, para distinguir as novas intervenções artísticas realizadas no espaço urbano” (Regatão, 2007, p. 61) ou em espaços menos convencionais, “como na própria Natureza, em escolas ou até em hospitais.” (Regatão, 2007, p. 61). Para Malcom Miles (cit. por Regatão, 2007, p. 62), o conceito de arte pública abrange vários tipos de intervenção artística, desde os murais ou as esculturas mais decorativas até aos painéis eletrônicos, cartazes ou performances.” Já para Patrícia Phillips (cit. por Regatão, 2007, p. 62) “a arte é pública porque é uma manifestação de atividades artísticas e estratégicas que utilizam o público como a génese e o tema para analisar”. Robert Atkins (cit. por Regatão, 2007) afirma ainda que a arte pública é produzida para a comunidade e reconhecida pela comu-

nidade. Neste sentido, a proposta temática escolhida pelo grupo de estudantes no projeto acaba por contribuir para este carácter público do património ao estabelecer um vínculo com a comunidade envolvente.

Tal como o nome indica, este tipo de intervenção é específico do lugar, e o lugar bem como o espaço e contexto fazem parte do significado da obra; a própria presença do espetador, inclusivamente, também pode ser convocada para dar significado ao trabalho. Ou seja, o objeto depende do contexto e perderá significado e sentido caso venha a ser recolocado noutro local. Há inclusivamente situações cujas dimensões e materiais do objeto resultam em restringimentos que não permitem que essa relocalização possa sequer acontecer. Uma variante deste conceito o *place-specificity*, defendido por Lucy Lippard (cit. por Regatão, 2007), abrange ainda um conjunto de elementos ligados à cultura, história e memória do lugar, pelo que além de que *Site Specific* se poderia considerar uma especificidade particular deste projeto que se apresenta.

Os projetos artístico-pedagógicos solicitados na UC de Artes Plásticas I foram programados para serem instalados durante aproximadamente uma semana, ou seja, para uma forma de comunicação mais efémera, mas que ainda assim previsse essa relação ou interação com o público transeunte. Neste particular, era fundamental pensar a questão do percurso do mesmo, para a forma de organização espacial e estruturação dos objetos.



Figura 3. – Tabela e mapas de localização espacial dos projetos em espaços interiores e exteriores anexos ao edifício da ESELx.

Fonte: Própria (Tabela), Google Maps e sítio institucional da ESELx (imagens adaptadas).

O projeto, para além de ser teoricamente fundamentado, deveria transmitir um significado ou uma mensagem, fosse ela pessoal, social, política, ambiental ou de outra dimensão. O grupo de estudantes elegeu neste caso o património educativo como objeto de estudo. Ao identificar-se com ele e com uma problemática que lhe dizia respeito, deu início à construção de conhecimento a partir da investigação de uma realidade do passado enquanto suporte de memória para uma necessidade do presente, na tentativa de, assim, contribuir também para a sua transformação e conservação. Verifica-se que o grupo de trabalho alcançou uma consciência crítica sobre essa problemática que lhe era próxima e desse ponto de partida desenhou todo um projeto abordando a sua dimensão histórica, artística, social, didática e até emocional na sua forma de participação.

O edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: palco centenário de um projeto artístico

O projeto *Passado, presente e futuro*, de que falaremos a seguir, surgiu na sequência da intervenção de um docente por ocasião da comemoração do dia da ESELx, a 10 de dezembro de 2018. Nessa intervenção fez-se referência ao passado herdado pela atual instituição, passado esse que remonta à década de sessenta do século XIX. Foi esta dimensão histórica da formação de professores, que conjuga alunos, professores e o edifício principal da instituição, que esteve na base para a escolha do tema por parte das estudantes.

O edifício onde funciona a ESELx tem uma história centenária. A sua construção, que teve início em 1916 e foi apadrinhada pelo Presidente da República de então, Bernardino Machado, marcou uma nova etapa na formação de professores na cidade de Lisboa. O novo edifício, projetado pelo arquiteto Arnaldo Redondo Adães Bermudes, seria a materialização de uma escola *nova* por contraponto à escola *velha*, associada à Monarquia (Henriques, 2013). Nesta nova etapa de formação de futuros profissionais do ensino, aspetos como os da salubridade ou da higiene foram valorizados na construção, bem como novas estratégias pedagógicas assentes em conteúdos científicos e em práticas experimentais (Nóvoa, 1995).

O novo regime republicano, instaurado em 1910, assumiria no campo educativo a ideia de uma *Educação Nova*, designação surgida desde os finais do século XIX para caracterizar “um movimento de inovação educativa constituído por uma mistura de intenções idealistas e de práticas pedagógicas inovadoras que pretendeu alterar o panorama educativo existente” (Figueira, 2004, p. 27), sendo que a criança assumia o protagonismo do ato educativo.

Figura 4. – Lançamento da 1ª pedra para a construção da Escola Normal Primária de Lisboa. O Presidente da República, Bernardino Machado, presidiu à cerimónia.

Fonte: Fotografia de Joshua Benoliel, 1916, Arquivo Municipal de Lisboa.



Figura 5. – Construção do edifício da Escola Normal de Benfica, 1922

Fonte: Arquivo Nacional da Torre do Tombo.



A localização da então Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfca, ia ao encontro dos valores defendidos pelos ideais da Escola Nova (Figueira, 2004; Alves, 2010). Pela primeira vez se construía um edifício em que se privilegiava os trabalhos manuais educativos, a ginástica, o ensino artístico, entre outras matérias curriculares. O melhoramento do ensino passava pela adequação do espaço e do edifício escolar, de modo a que o aluno pudesse usufruir de todas as condições, neste caso de salubridade, para uma aprendizagem plena.

No que diz respeito ao edifício de Lisboa, Adães Bermudes apostaria na funcionalidade com linhas sóbrias, próprias de uma instituição escolar. A nova escola tinha um corpo central com duas alas laterais e as muitas fenestraçãoes reforçaram a ideia de simetria. Estavam previstas escolas de ensino primário anexas ao edifício central, para além de biblioteca, museu, oficinas, laboratório, campo de jogos, entre outras dependências.

Ainda que o território de Benfca fosse periférico na cidade de Lisboa, no início do século XX a escolha da localização da nova escola obedeceria aos princípios da Educação Nova, isto porque ficaria suficientemente afastado do centro urbano, mas relativamente perto, portanto, não isolado em termos de acessibilidade. A imprensa escrita da época que noticiou este acontecimento, salientou a importância da construção da nova escola, elevando-a a símbolo de uma nova educação levada a cabo pelo regime republicano (Ferreira, 2018).

Na atualidade, a ESELx guarda uma herança histórica com mais de cem anos, período no qual funcionaria a Escola Normal Primária (entre 1919 e 1930), a Escola do Magistério Primário (entre 1930 e década de oitenta), antes do surgimento do ensino superior politécnico. Foi por este património material que passaram sucessivas gerações de futuros educadores e professores.

Passado, presente e futuro: a construção de um olhar artístico sobre o passado

A referida intervenção do docente na data de comemoração do dia da Escola foi o ponto de partida para a escolha do tema do projeto solicitado na UC de Artes Plásticas II. Durante o processo criativo que se desenvolveu nas primeiras sessões, o grupo de trabalho constituído por três estudantes, sentindo-se motivado por um tema que lhes era próximo e com o qual se identificavam, ou com o qual se pretendiam identificar, deu início a um processo de pesquisa de procura de materiais e de fontes que lhes permitisse atingir os objetivos pretendidos pelo enunciado.

O projeto artístico centrou-se em algumas figuras de destaque na

educação portuguesa dos séculos XIX e XX, cujo percurso profissional passaria pelas escolas antecessoras da atual ESELx. Para além desta recuperação da memória dos professores, o grupo de estudantes pesquisou e recolheu fotografias antigas de alunos em momentos de aula, tendo o atual edifício como cenário, mas igualmente fotografias recentes. O intento foi o de colocar lado a lado o passado e o presente dos estudantes que se formaram no edifício ao longo do século XX, isto porque as fotografias antigas remetiam para o período da Escola do Magistério Primário de Lisboa.

O principal objectivo identificado pelos estudantes foi o de dar a conhecer a história da formação de professores em Benfica e, ao mesmo tempo, oferecer aos atuais colegas uma oportunidade de, pelo confronto entre o tempo presente e a profundidade que o passado fotográfico oferece, refletirem sobre o seu percurso académico e sobre o que pretendem para o seu futuro como profissionais da educação. É neste jogo de contrastes e de indagação imposto pelo passado, que o projeto assenta a sua razão de ser.

O tipo de intervenção escolhido pelas alunas foi o *Site Specific*, cujas características já enunciamos, e que as estudantes justificaram como sendo um espaço em que era possível dar destaque ao trabalho pois era frequentado por toda a comunidade académica. Afirmava-se assim a intencionalidade inequívoca do sentido de partilha do projeto perante a comunidade que a habita. Mais acrescentaram: “Salientamos que este trabalho foi elaborado para estar exposto num espaço da ESELx e, apenas neste, uma vez que é um projeto para esta comunidade escolar em específico” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 1).

O trabalho de pesquisa iniciou-se com uma recolha de informação acerca do significado e origens da tipologia artística *Site Specific*, e com a referência à obra de Richard Serra (em 1981, em Manhattan), cuja polémica sobre a retirada de uma obra sua de um contexto para a qual tinha sido projetado veio levantar exatamente a questão da importância do espaço para a leitura e significado da obra artística, enquanto obra instalada num espaço público.

Seguidamente introduziu-se a motivação da temática. Para além do que já foi referido, as alunas consideraram que a história da Escola “de mais de 150 anos” é “desconhecida por grande parte da comunidade educativa que a frequenta” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 3), salientando a vontade de a dar a conhecer.

Descreveu-se o contexto histórico que levou à fundação da escola e apresentou-se a cronologia com as principais datas de referência. Fez-se igualmente menção aos pavilhões anexos ao edifício principal, na altura construídas para servirem como escolas de aplicação, hoje denominados P1 e P2. Curiosamente, é numa das salas de um destes dois edifícios, no P2, que hoje têm lugar preferencial as aulas de Artes

Plásticas.

Outra premissa importante para o tema teve que ver com os personagens que passaram pela escola, isto porque “foram várias as figuras ilustres, que passaram por estas três instituições, diretores, professores e alunos, que se destacaram devido ao papel que tiveram na educação em Portugal” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 3). Foram estas personagens que se pretendeu apresentar no projeto e a toda a comunidade enquanto público-alvo identificado. Outro objetivo do projeto foi o de destacar “que também alunos e professores de hoje farão parte do passado histórico da Eselx” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 4). Esta motivação foi reforçada pela frase impressa em forma de título da instalação, com letras que permitem ler ao longe – “*E tu quem serás?*”. Apelava-se desta forma à reflexão da comunidade sobre o seu papel no futuro enquanto agentes educativos. Acrescentam-se ainda que “queremos que através desta pergunta seja transmitido um sentimento de ambição para fazer mais e melhor” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 4), o que é sinónimo de um forte sentimento de identificação com a temática escolhida e com o objeto enquanto património educativo. A mensagem aliás assumiu-se como “histórica, pessoal e social” (Gomes, Santos e Delgado, 2019, p. 4).

Para a pesquisa realizada o grupo escolheu 29 figuras, incluindo o do arquiteto da Escola de Benfica, Adães Bermudes, cuja biografia resumida foi também apresentada no conjunto do projeto. Selecionaram outras fotografias antigas e recentes onde era possível estabelecer comparações entre o passado e a atualidade.



Figura 6. – Fase de projeto: levantamento de dimensões do espaço e fotomontagem
Fonte: Gomes, Santos e Delgado, 2019.



Figura 7. – Projeto Site Specific “Passado, presente e futuro”
Fonte: Gomes, Santos e Delgado, 2019.

O espaço definido para a instalação deste projeto foi uma das escadarias laterais de madeira, mais concretamente a do lado direito do edifício. Do ponto de vista simbólico, relativamente à “ambição” referida, as escadas parecem ter sido uma opção coerente, uma vez que se podem conectar com a ideia de ascensão a um patamar mais elevado no sentido do progresso. Por outro lado, permitiu organizar em altura a lista dos personagens escolhidos: “ao subir as escadas consegue-se ter uma perspetiva cronológica das personalidades que influenciaram na educação, sendo que à medida que subimos as escadas avançamos no tempo” (Gomes, Santos & Delgado, 2019, p. 5). A largura e altura do vão são consideradas favoráveis para a instalação, tendo em conta o número elevado de figuras. As paredes laterais às escadas foram também utilizadas para dispor imagens antigas e recentes, e comparar o tipo de vestuário utilizado nas duas épocas, a forma de lecionar as aulas e o tipo de atividades desenvolvidas. As escadas foram ainda referenciadas por constituírem uma estrutura diretamente relacionada com a escola, por onde circularam as pessoas no passado, por aquelas que as frequentam no presente e pelas que frequentarão no futuro, o que se liga à intencionalidade do projeto. Desta forma, afirma-se a qualidade e importância do espaço enquanto palco de memórias e vivências.

O projeto *Site Specific* requereu um estudo pormenorizado do espaço, nomeadamente no que diz respeito às suas dimensões e condicionantes físicas, e que levou o grupo de estudantes a fazer um levantamento e medição. Houve também uma simulação de montagem fotográfica a fim de apurar a qualidade estética e comunicacional pretendida, organizar a estruturação para a execução e estimar o tipo e quantidade de materiais necessários. Foi ainda desenvolvida uma calendarização das etapas para atribuição de tarefas entre os elementos do grupo e melhor gestão do tempo.

As imagens do processo atestam o modo de execução. Devido à grande extensão da faixa de figuras, por exemplo, o trabalho teve de ser subdividido em faixas menores que depois foram unidas na sala de aula.

O conjunto expositivo é composto por uma caixa que funciona como uma maquete simplificada do edifício principal da Escola e em cujo plano de frontal consta uma fotografia da fachada do mesmo, e que está colocada no centro do vão de escadas no piso térreo; um pequeno álbum com resumo biográfico das “ilustres” figuras, encontra-se lateralmente a esta maquete sobre uma estante de música, para consulta dos interessados. Da referida caixa sai uma faixa de fundo preto que atravessa dois patamares de escadas, e onde estão inseridas as fotografias das personagens escolhidas. No topo desta faixa foi colocada uma frase, em dimensão que permitisse que a sua leitura pudesse ser feita à distância, e onde se lê: “E tu quem serás?”. Nas paredes laterais

da escadaria, sobre o painel de azulejos, foram colocadas imagens que intercalam o passado com o presente, com fotografias pesquisadas em arquivo e fotos elaboradas pelo grupo de trabalho, devidamente legendadas e que apresentam imagens de docentes e estudantes em contexto de ensino e aprendizagem, tendo como fundo a arquitetura e o espaço tanto interior como exterior da Escola. Todas as imagens apresentadas são, a preto e branco, o que para além de ser uma opção estética intencional, acaba por reforçar o diálogo entre os dois tempos.

A introdução destas imagens foi um aspeto reforçado durante o processo de trabalho. Perante a intenção que se queria fazer passar, simultaneamente um sentido de responsabilidade perante o legado do património educativo e do dever de continuidade, não fazia sentido que se apresentassem apenas as figuras “ilustres”. O processo de pesquisa levou à descoberta de todo este outro arquivo de imagens que imediatamente suscitaram reações e emoções. Como se apresentavam e vestiam as estudantes para as práticas escolares, como se organizavam as salas de aula, como era o mobiliário e como estava disposto nesses mesmos espaços, que ambiente e que ideais se transmitiam com estas imagens, foram algumas das indagações e reações. Perante a descoberta e sob o dever da temática, tornou-se óbvio que era necessário estabelecer uma ponte com o presente, nomeadamente através do registo de imagens em contexto atual. Como se através da imagem, os estudantes de hoje pudessem entrar e participar da narrativa por eles construída para o projeto ao invocar a memória do lugar.



Figura 8. – Imagens do projeto expositivo. À esquerda, traje de ginástica de 1910, e à direita, equipamento de educação física de 2019.

Fonte: Própria.



Figura 9. – Imagens do projeto expositivo. Alunas da Escola Normal Primária em 1928.

Fonte: Própria (a partir de um original existente no Arquivo Nacional da Torre do Tombo).

Neste ponto valeria a pena ter-se aprofundado um pouco mais sobre esta pesquisa documental com base na recolha de imagens de arquivo. Os contrastes referidos entre os dois tipos de imagens não eram apenas fruto das diferenças entre épocas e momentos históricos diferentes. Havia que perceber que o modo e o acesso à própria tecnologia do registo fotográfico faziam com que as imagens tivessem um carácter tão diferente umas das outras. É provável que as primeiras fossem fruto de um processo fotográfico documental e que obedecessem a um determinado tipo categoria de registo. Deste modo, a forma como se apresentaram as cenas escolares corresponderia provavelmente a um modo de estar também ele encenado, em momento solene e documental. Esta documentação provavelmente teve o sentido de servir algum propósito. Da mesma forma, a ordem e normalização que é transmitida nas nestas imagens de arquivo parecem obedecer a uma ideologia ou mensagem que interessasse fazer passar, e que, com certeza, ia ao encontro do projeto para esta nova escola.

Observando os trajes e vestimentas, havia também uma conceção moral que se adivinha. Nomeadamente no traje de ginástica quando comparamos as imagens de 1910 com as de 2019, percebe-se claramente que a questão da funcionalidade não terá sido a principal preocupação do desenho do primeiro, e aqui se poderiam levantar outras questões.

Quando comparadas, as estudantes das imagens antigas parecem ter um olhar distante, algumas não olham sequer para a câmara, quase não se observam sorrisos. Todas se vestem com um tipo de bibe semelhante, imaculadamente branco. Até os cortes de cabelo parecem ter sido todos realizados da mesma forma e ao mesmo tempo.

As estudantes de 2019 quiseram acrescentar esta outra dinâmica de vivências no espaço escolar. As imagens da Tuna e da aula de teatro constituem-se como imagens onde sobressai a alegria e bem-estar. O edifício em pano de fundo atesta que continuamos no mesmo lugar.

Tendo em conta o projeto artístico-pedagógico desenvolvido e finalizada a etapa de instalação, as estudantes foram convocadas para construir uma planificação para uma Unidade de Trabalho (UT) que incidisse sobre a mesma temática e tipologia de intervenção artística. Essa UT deveria contemplar seis sessões, respeitando a natureza do contexto e o público para que se destinava, no caso, uma turma do quarto ano do CEB. Uma vez que o conceito de *Site Specific* criado no âmbito do projeto artístico não podia ser trasladado para outro local, as estudantes focaram-se na importância das personalidades de uma possível instituição escolar enquanto temática transferível para o projeto a desenvolver e aplicar em contexto de ensino. Utilizaram ainda como recurso uma história de ilustração infantil que mostra a visão de um aluno, acerca da sua professora e sobre a ilusão das aparências.

desenvolvemos uma planificação em torno de uma investigação acerca das pessoas importantes que fazem parte do meio escolar e se relacionam regularmente com os alunos, estimulando a criatividade dos mesmos através da criação de um *Site Specific* constituído por uma perspetiva real da escola. (Andreia Santos, estudante in Gomes, Santos e Delgado, 2019, não paginado)

A planificação de uma UT pressupõe a capacidade de intervir em contexto educativo através dos mesmos processos anteriormente trabalhados, devendo incluir os conteúdos, número de sessões e respetiva duração, objetivos da unidade, estratégias de aplicação, recursos necessários ao seu desenvolvimento e modos de avaliação.

Para mim, este trabalho foi essencial, uma vez que permitiu aplicar todas as competências e aptidões aprendidas em Artes Plásticas I, adequando ao grupo de alunos a que se destina esta planificação. Além disso é o trabalho que está diretamente ligado à prática profissional, uma vez que no futuro terei que planificar diariamente atividades para as crianças no domínio das Artes Plásticas, que deverão estar de acordo com os vários documentos orientadores, assim é importante ter contato e aprender a trabalhar com os mesmos. (Cátia Delgado, estudante, in Gomes, Santos e Delgado, 2019, não paginado)

se não tivesse sido feito um trabalho deste género, um dia mais tarde poderíamos ter imensa dificuldade em colocar um projeto artístico em prática. [...] Se eu própria não tivesse passado por todo o trabalho que envolve planejar e executar um projeto teria com certeza maior dificuldade em fazer o mesmo com as crianças. (Ana Gomes, estudante in Gomes, Santos e Delgado, 2019, não paginado)

As potencialidades da inclusão da Arte no conhecimento histórico-geográfico

A partir de 2016, a mudança de Governo trouxe um novo discurso sobre o currículo nas políticas educativas que veio, ainda que indiretamente, beneficiar e dar visibilidade ao património. A materialização

desta nova visão educativa foi a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), no qual se identificaram competências, agora denominadas de competências-chave e dez áreas de desenvolvimento (Linguagem e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e Pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Bem estar e saúde, Sensibilidade estética e artística, Saber técnico e tecnologias e Consciência e domínio do corpo).

A promulgação deste documento aponta para um paradigma de Educação e de desenvolvimento curricular em que os alunos do presente e, acima de tudo, cidadãos de plenos direitos do século XXI, constroem e sedimentam uma cultura científica e desenvolvimento moral e socio-afetivo de base humanista, favorável ao desenvolvimento de competências histórico-geográficas, na forma como defendem Dias e Hortas (2015, 2018) e Hortas e Dias (2017).

Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida, nos territórios dos indivíduos, grupos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões sociais e éticas, sobre o meio social e natural, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, que permitam não só explicar a realidade do mundo, mas transformá-la no sentido do bem comum.

A partir do desenvolvimento de uma consciência histórica e cidadania territorial nos alunos, estes autores têm vindo a consolidar a tese de que o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito de um raciocínio histórico-geográfico só se faz pela relevância do desenvolvimento curricular integrado, articulado e interdisciplinar entre a História e a Geografia, culminando com o que definem como competências histórico-geográficas e que são, precisamente, essenciais ao perfil do aluno enquanto cidadão do século XXI.

Da leitura do projeto Passado, presente e futuro é possível fazer um cruzamento entre algumas das competências histórico-geográficas e metodologias, fases do projeto ou produtos finais apresentados pelos estudantes. Pretende-se com isso evidenciar a inclusão da Arte na História e na Geografia de Portugal e vice-versa.

Competências histórico-geográficas (Dias e Hortas, 2015, 2018; Hortas e Dias, 2017)	Exemplos retirados do Projeto artístico-pedagógico <i>Passado, presente e futuro</i>
Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;	Pesquisa sobre tipologias de intervenção artística e sobre a história da formação de professores em Lisboa, recorrendo a bibliografia (obras gerais, estudos e trabalhos académicos) e sítios da internet
Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;	Trabalho de síntese da informação recolhida e tratamento da mesma, dando azo a uma instalação artística
Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;	Contextualização histórica e geográfica da história da formação de professores em Lisboa e da história do edifício da ESELx
Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;	
Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;	“E tu quem serás?” – interrogação aos alunos do presente, a partir do conhecimento do passado
Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	Referências a lugares e a cidades; a períodos históricos; e a designações de instituições escolares. Produto final composto por biografias e imagens de antigos professores e do arquiteto do edifício da ESELx

Tabela 1 - Competências histórico-geográficas. Adaptação dos autores.

As estudantes responsáveis pelo projeto estão a formar-se para serem educadoras de infância ou professoras de 1.º e 2.º CEB. Ou seja, o arco etário das crianças com as quais irão trabalhar no futuro situa-se entre os 3 e os 12 anos. Como tal, é importante que as formandas exercitem conhecimentos teóricos de diferentes áreas de saber e que os consigam incluir na forma como comunicam com o mundo, seja ele próximo ou mais distante. E esta atitude integrada de comunicar através da arte ou de trazer para o conhecimento histórico-geográfico a linguagem artística, deverá ser transmitida aos futuros alunos, independentemente do ciclo de ensino em que se insiram.

Os projetos artístico-pedagógico permitiram o cruzamento disciplinar de diversas áreas, neste caso em particular com a história, assente em processos que pesquisa e descoberta com pontos de interseção muito interessantes e próximos, que resultaram na aquisição de conhecimento, na compreensão de realidades histórico-patrimoniais, com análise crítica sobre o presente e futuro. Numa das conclusões do projeto, a voz das estudantes aponta, precisamente, para a importância do conhecimento em torno do património: “Com este trabalho tivemos oportunidade de conhecer muito sobre a história da nossa escola e sobre a história da própria educação. Ajudou-nos a aumentar o nosso sentido de pertença” (Gomes, Santos e Delgado, 2019, p. 12)

Através deste projeto, as estudantes entenderam uma nova forma de trabalhar a partir de um conceito que se tornou objeto de arte, e

perceberam qual a sua utilidade educativa e social para mais tarde a conseguirem incorporar nas suas competências profissionais. Conseguiram em particular com o tema escolhido, entender o património na sua dimensão simbólica enquanto património educativo e património enquanto espaço público de uma comunidade, dando-lhe assim valor acrescido, maior visibilidade e lançando desafios para o futuro: “Foi com este intuito que realizamos este projeto (...) para transmitir, a toda a comunidade que frequenta a instituição, todo o passado “escondido” num edifício tão antigo.”; “O facto de construirmos uma intervenção artística e, de termos pesquisado sobre a mesma permite alargar o conhecimento sobre as competências das artes e [...] experimentar colocar em prática aquilo que aprendemos na pesquisa” (Gomes, Santos e Delgado, 2019, p.12).

Através do trabalho de imagem convocaram personagens de outros tempos para o presente e possibilitaram-nos visitar os espaços, conhecer os equipamentos e os trajes dos estudantes da Escola no passado. Com essa ponte temporal realizada, através de imagens de arquivo do passado, e imagens realizadas no presente, mostraram que a Escola hoje continua viva e mantém de pé a missão de promover alunos socialmente participativos, críticos e ativos.

Notas finais

É unânime dizer-se que o conceito de Património encerra uma herança recebida pelas gerações futuras, deixada pelos seus antecessores. Mais do que isso, quando se fala em património importa perceber que essa herança é transmitida mediante uma seleção consciente feita por um determinado grupo humano, “ou seja, existe uma escolha cultural subjacente à vontade de legar o património cultural a gerações futuras” (Moreira, 2006, p. 128).

Como apontou Alves (2006), “o interesse pelo passado longínquo pode ser um meio de aproximação ao passado recente e a reflexividade consciente e crítica pode aproveitar o distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente” (p. 70). Contudo, o património não tem ‘voz’ própria, isto é, só ganha importância se for revelado e é aqui que se encontra a articulação entre aquele recurso e o elemento animador, neste caso, a participação de professores e de estudantes.

O projeto que aqui foi apresentado é a materialização da vontade das três estudantes em conhecer o passado da instituição de ensino superior que frequentam, mas através de uma linguagem artística contemporânea. Este diálogo entre diferentes tempos históricos – o do

passado, através da construção do edifício da ESELx, e o do presente, pela ação e interesse das estudantes – em torno de um elemento patrimonial, aliás, marca identitária e institucional (consta do seu símbolo ou logotipo?) dá o mote para o que deve ser a apropriação do património. Se, em si mesmo, o património remete para uma herança, também é verdade que há que saber o que fazer com o legado que nos chega vindo do passado. E nada melhor do que recuperá-lo para o presente através do diálogo entre a história e a arte.

Referências

Alves, L. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Alves, L. A. M. (2010). República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto*, III Série, vol. 11, 165-180.

Barca, I, et al. (2015). Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios. G. Solé (org.), *II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. CIED; Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Decisão 2017/864 do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de maio de 2017 sobre o Ano Europeu do Património Cultural – 2018. *Jornal Oficial da União Europeia*. L 131, 20 de maio.

[DGE 1] Direção-Geral da Educação, 2018, Aprendizagens Essenciais – Educação Artística - Artes Visuais, 1º Ciclo do Ensino Básico.

[DGE 2] Direção-Geral da Educação, 2018, Aprendizagens Essenciais – Educação Visual, 2º Ciclo do Ensino Básico.

Dias, A., Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

Dias, A., Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In E. Torres; C. G. Ruíz & M. Agustí (ed.), *Buscando formas de enseñar: investigar para*

innovar en didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 221-232). Ediciones Universidad de Valladolid / AUPDCS.

[ECHS] (2017). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century*. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21>

Ferreira, N. M. (2018). *A Escola Normal Primária de Lisboa em Benfica (1916-1930)*. Livros Horizonte.

Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Livros Horizonte.

Gomes, A.; Santos, A., & Delgado, C. (2019). *Passado, presente e futuro – Projeto artístico*. Trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Artes Plásticas II, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Henriques, R. P. (2013). Ensino. Instituições. In M. F. Rollo (coord.), *Dicionário de história da I república e do republicanismo* (vol. I) (pp. 1152-1059). Assembleia da República – Serviço de Edições.

Hortas, M. J., & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Ed.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.

Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação; Direção-Geral de Educação; José Vítor Pedroso.

[ME] Ministério da Educação (2004, 4.^a ed. revista). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Moreira, C. (2006). O entendimento do património no contexto local. *Oppidum*, 1, 127-140.

Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira, *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viena de Lemos (1923-1941)* (pp. 25-41). Lisboa: Educa.

Pinto, H. (2016). Os centros históricos como laboratórios de educação histórica e patrimonial. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, 49-75.

Regatão, J. P. (2007, 1ª ed.). *Arte Pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano*. Lisboa: Bond Books on Demand – Quimera Editores.

Ribeiro, A. I. et al. (s.d). *Metas Curriculares - 2.º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.

A DIVERSIDADE DE RESOLUÇÕES E AS DISCUSSÕES COLETIVAS COMO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO DA ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL, NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Joana Conceição

conceicaoj@campus.ul.pt

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Margarida Rodrigues

margaridar@eselx.ipl.pt

CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa & UIDEF,

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.091>

Introdução

Ao longo das últimas décadas, sobretudo desde a massificação do ensino, que o currículo de matemática e a forma como é ensinado têm vindo a ser alvo de constantes reflexões e consequentes reformulações no que respeita a práticas de ensino, conteúdos e competências a desenvolver nos alunos. A área da matemática constitui uma importante porta de acesso a muitas profissões, sobretudo na área das STEM (Sciences, Technology, Engineering, Mathematics), sendo este grupo constituído por muitas profissões com maior prestígio económico e social.

Como é do conhecimento comum, a matemática tem sido uma área em que os alunos apresentam uma taxa de insucesso elevada, embora, nos últimos anos, de acordo com o NCTM (2017), tenham sido feitos muitos progressos. Contudo, há ainda um caminho a percorrer

para tornar a aprendizagem da matemática uma realidade para todos os alunos (NCTM, 2017), nomeadamente, e não obstante a importância da geometria, nos primeiros anos, este parece ser um domínio dentro da matemática onde ainda há bastante trabalho a fazer. Para além da importância da geometria em si, alguns autores referem o papel que a própria geometria tem no acesso ao conhecimento matemático noutros domínios, através do contributo das capacidades de visualização espacial e do raciocínio espacial (Mamolo, Rutenberg-Rozen & Whiteley, 2015). Isto é, muitas representações matemáticas, pela sua natureza espacial, requerem um domínio de competências associadas à visualização e ao raciocínio espacial, como é o caso da organização numérica, de gráficos ou de diagramas. Associada ao raciocínio espacial está também a estruturação espacial enquanto forma de abstração mental que permite representar de maneira organizada a estrutura de um objeto. Bruce e Hawes (2015) referem que, para além de constituir uma forma de acesso ao conhecimento matemático, o desenvolvimento do raciocínio espacial constitui um preditor de sucesso em matemática, em anos mais avançados, e está associado a carreiras na área das STEM.

A visualização e o raciocínio espacial constituem formas de entrada no conhecimento matemático, em especial, no que respeita à geometria, já que os alunos, quando chegam à escola, trazem já algumas competências desenvolvidas, nesse âmbito, e que merecem continuar a ser estimuladas (Mamolo, Rutenberg-Rozen & Whiteley, 2015). Goldenberg, Cuoco e Mark (1998) acentuam também a importância das abordagens baseadas na visualização, com recurso a mediadores visuais (Sfard, 2008), por constituírem formas alternativas de acesso à Matemática quando a linguagem simbólica ainda é um obstáculo (Goldenberg et al., 1998). No caso da geometria, o reconhecimento e a valorização da linguagem informal dos alunos, seja através de gestos, desenhos, ou com recurso a materiais concretos, permite aos professores irem ao encontro das ideias dos alunos, sem, no entanto, deixarem de reconhecer a sua complexidade (Radford & Barwell, 2016). Esta valorização permite aos professores ter acesso às ideias dos alunos e serve como ponto de partida para a construção de um maior entendimento conceptual (Radford & Barwell, 2016), ao mesmo tempo que permite que todos os alunos participem na aula de matemática.

Tendo como princípio assegurar o acesso e a equidade dos alunos na aprendizagem da matemática, o NCTM (2017) reconhece a importância de promover o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, assim como de os intervenientes no processo educativo reconhecerem as contribuições dos alunos, na sua diversidade. Para que isto seja possível, é fundamental que o professor promova um ambiente de sala de aula que estimule o sentido de comunidade, permitindo que os alunos

expressem as suas ideias matemáticas ainda que de uma forma muito pessoal.

Para além da importância do desenvolvimento do raciocínio espacial, nos primeiros anos, importa ter em conta determinados aspetos pedagógicos que possam contribuir para esta aprendizagem e que garantam a inclusão de alunos com diferentes níveis de conhecimentos. Desta forma, procuramos compreender que princípios devem guiar uma experiência de ensino incidente na estruturação espacial que promova a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível, de forma a garantir o seu acesso ao conhecimento matemático. Como é que a presença de diferentes resoluções, na sala de aula, pode contribuir para a aprendizagem dos alunos? Que princípios pedagógicos permitem a integração de alunos que apresentam diferentes níveis de estruturação espacial?

Enquadramento Teórico

Raciocínio espacial e estruturação espacial

O raciocínio espacial tem vindo a ganhar relevo na investigação internacional que, por sua vez, vem mostrar a importância deste tipo de raciocínio na aprendizagem da matemática. Battista (2007) define raciocínio espacial como a “capacidade de ‘ver’, examinar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações, envolvendo gerar e analisar imagens, transformar e operar com imagens, e colocá-las ao serviço de outras representações mentais” (p. 843). Nesta definição, estão presentes aspetos importantes como capacidades que devem ser desenvolvidas nos alunos: a análise de objetos espaciais, comportando uma dimensão reflexiva que permite aprofundar a compreensão acerca de um objeto e daí gerar nova informação; e a manipulação que envolve a transformação das imagens mentais com vista a uma maior compreensão das propriedades que se alteram e das que se mantêm invariáveis. Também Mulligan (2015) entende o raciocínio espacial como a capacidade para “reconhecer e manipular (mentalmente) as propriedades espaciais dos objetos e as relações espaciais entre objetos” (p. 513). Na mesma linha, Gutiérrez (1996), assumindo a visualização como uma forma de raciocínio por si, parece apresentar uma definição de visualização próxima das de raciocínio espacial já apresentadas. Esta definição de Gutiérrez inclui quatro elementos: imagens mentais, representações externas, processos de visualização e capacidades de

visualização. As definições enunciadas focam-se sobretudo em processos de análise e manipulação de figuras, mas um terceiro processo, a construção (van den Heuvel-Panhuizen & Buys, 2005), pode ser igualmente importante para compreender a estrutura dos objetos e as propriedades que lhes são inerentes. Importa ainda referir, que nos primeiros anos, a natureza mental do raciocínio espacial precisa ainda de uma base concreta, como é o caso da utilização de materiais manipuláveis. É através do processo de estruturação espacial que as relações presentes nos objetos vão sendo progressivamente abstraídas, em modelos mentais.

Desta forma, o ato de estruturar espacialmente um objeto constitui uma forma de abstração que permite representar mentalmente uma forma de organização para um objeto ou para um conjunto de objetos com base em relações entre componentes, compostos e o todo (Battista & Clements, 1996). A estruturação espacial consiste, assim, em identificar componentes, estabelecer relações entre componentes em compostos e estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo. Quando os alunos reconhecem os componentes e os relacionam ou não entre si sem ainda os relacionarem com o todo, estamos perante uma estruturação local. Quando os alunos já são capazes de estabelecer relações entre os componentes, formando compostos, e relacionar esses componentes e compostos com o todo, trata-se então de uma estruturação global. A estruturação global está dependente das operações de coordenação e de integração. A coordenação permite combinar componentes e compostos entre si, relacionando-os com o todo. A integração corresponde ao ato de fazer corresponder um modelo mental previamente existente à estrutura de um objeto. A integração está dependente da coordenação.

Tarefas

Para além dos aspetos de conteúdo relativos à estruturação espacial e ao raciocínio espacial, para o seu desenvolvimento é preciso ter em conta aspetos de carácter pedagógico, nomeadamente o tipo de tarefas e o tipo de comunicação a valorizar na sala de aula.

Stein e Smith (1998) propõem que as tarefas partam dos conhecimentos dos alunos ao mesmo tempo que lhes é dado o suporte necessário para que consigam evoluir, incluindo serem eles próprios a monitorizar o seu próprio desempenho. Relativamente às tarefas em geometria, Loureiro (2012) salienta a importância destas tarefas oferecerem oportunidades para os alunos manipularem os objetos geométricos de modo a construírem representações mentais com base em

relações espaciais com sentido. Para isso, devem ser tarefas que levem os alunos a perceber e estabelecer relações e a usá-las como base para raciocinar sobre os objetos. Para além da manipulação referida por Loureiro (2012), van den Heuvel- Panhuizen e Buys (2005) propõem, para os primeiros anos, tarefas incidentes em construções. Ao construírem, os alunos estarão também a estabelecer relações importantes para a compreensão da estrutura dos objetos.

Para além disto, tarefas que permitam diferentes formas de resolução não só contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos como também para que cada aluno possa participar. Leikin (2009) propõe o conceito de *espaços de solução*¹ que se constituem como os diferentes tipos de resolução que uma determinada tarefa pode oferecer. Por exemplo, dentro dos espaços de solução convencionais, estão muitas vezes as resoluções que são valorizadas e ensinadas na escola. Já os espaços de solução não convencionais remetem para tipos de resolução fora desse âmbito. Leikin (2009) distingue ainda os espaços de solução individuais de espaços de solução coletivos. O primeiro caso refere-se ao conjunto de resoluções que um mesmo aluno é capaz de fazer, o que pode ser feito de forma autónoma (resoluções disponíveis) ou com a ajuda de outros (resoluções potenciais). Relativamente aos espaços de solução coletivos, estes constituem o grupo de resoluções produzidas por um determinado grupo e normalmente é mais abrangente do que o conjunto de soluções individuais. É nos espaços de solução coletivos que os alunos têm uma maior possibilidade de desenvolver os seus espaços de solução individuais.

Comunicação

A natureza das tarefas é um aspeto importante na aprendizagem da matemática, mas a comunicação matemática enquanto capacidade transversal, constitui-se como um elemento potenciador dessa aprendizagem.

Radford e Barwell (2016) referem a importância de valorizar a linguagem natural dos alunos como forma de acesso às conceções dos alunos e como meio para a entrada dos alunos na linguagem matemática. Esta valorização surge, assim, como forma de participação, constituindo contributos importantes para a construção do conhecimento partilhado. Para isso, é preciso contemplar diferentes formas de comunicação que não apenas o matemático formal. Isto quer dizer que o recurso a mediadores da atividade discursiva (Sfard, 2008), ou seja, o recurso a diferentes formas de representação que permitam exprimir,

¹ Solution spaces, no original.

ainda que de uma forma inicialmente mais visual, a estrutura de objetos geométricos pode servir como oportunidade para que os alunos possam participar. Entre essas diferentes representações podem estar os materiais manipuláveis, os desenhos, os gestos, apoiando os alunos que não dominam conceitos formais para que possam expressar as suas ideias com base nestas representações, (Goldenberg et al.,1998). Isto é fundamental, sobretudo, nos primeiros anos, quando os alunos ainda não estão familiarizados com os conceitos formais. A sala de aula pode então constituir-se como uma comunidade de aprendizagem (Lave, 1991), enquanto meio de construção social do conhecimento. Aqui cada indivíduo, professor e alunos, desempenha o papel de membro com participação efetiva, contribuindo com o seu conhecimento individual, para que a aprendizagem matemática ocorra. Neste processo social, onde vão sendo discutidos e negociados significados matemáticos individuais, vai sendo também exigida uma comunicação cada vez mais precisa e uma progressiva utilização dos símbolos matemáticos (NCTM, 2007), que contribui para a construção de um conhecimento que é coletivo e que contribui para o aprofundamento do conhecimento matemático.

Para além da comunicação constituir um meio de participação e de construção do conhecimento matemático socialmente partilhado, van den Heuvel-Panhuizen e Buys (2005) atribuem ainda à comunicação uma função reflexiva:

“estar familiarizado com a linguagem geométrica implica mais do que o uso de certos termos. Também tem uma função importante no desenvolvimento de capacidades de visualização espacial. Ao expressar alguma ideia em palavras, é possível ver mais. A comunicação sustenta a observação e leva a que os alunos desenvolvam uma melhor imagem dos objetos” (p. 168).

Parece, assim, que a interação entre o que se vê e o que se diz acerca do que se vê promove a reflexão donde emerge a aprendizagem. Desta forma, ao comunicarem aos colegas as relações que estabelecem para um determinado objeto, os alunos têm um novo olhar que lhes permite aprofundar o seu conhecimento.

Metodologia

O estudo que aqui apresentamos segue a modalidade de investigação baseada em design (Gravemeijer & Cobb, 2013), inserindo-se num

estudo mais amplo, no âmbito de uma tese de doutoramento. Neste estudo, procuramos relacionar os processos de aprendizagem de estruturação espacial associados ao raciocínio espacial com os meios pedagógicos que suportam essa aprendizagem (Prediger, Gravemeijer & Confrey, 2015). Na mesma linha do referido por Collins, Joseph e Bielaczyc (2004), entendemos por meios pedagógicos os aspetos críticos que influenciam de forma clara a aprendizagem e neles incluímos os materiais, as tarefas e os princípios pedagógicos que guiam a prática letiva. A presente experiência de ensino encontra-se estruturada em três sequências de tarefas, num total de vinte tarefas, sendo a tarefa aqui discutida a quinta a ser implementada. Para o desenho desta experiência de ensino, optámos por uma estrutura de aula associada ao ensino exploratório, organizada em três momentos: apresentação da tarefa, trabalho autónomo e discussão coletiva final. Esta estrutura de aula permite que os alunos tenham oportunidade de resolver a tarefa por si ou a pares, usando os seus conhecimentos, e depois discutir a sua forma de resolução com os colegas.

A experiência de ensino foi implementada numa turma do 1.º ano do ensino básico, de uma escola da área metropolitana de Lisboa, com 24 alunos, com idades entre os 6 e os 7 anos. Desta turma, foi selecionado o trabalho de três alunos, para uma análise mais aprofundada, Gil, Dalila e Maria (nomes fictícios), com o critério de serem alunos que habitualmente verbalizam os seus raciocínios. O trabalho destes alunos foi registado em áudio e vídeo, durante o trabalho autónomo. Foram também videogravados outros alunos que intervieram durante a discussão coletiva final, cujo trabalho aqui também analisamos, Matilde, Bruno e Luísa. Ainda como instrumento de recolha de dados, foram recolhidos, copiados e analisados os registos escritos destes alunos, que são também objeto de análise, neste texto.

Na análise de dados, focamo-nos nos momentos de trabalho autónomo e de discussão coletiva e nos registos dos alunos por evidenciarem tipos de relações diferentes estabelecidas pelos alunos e tipos de representações diferentes. O quadro de análise (Quadro 1) foca-se na estruturação espacial, entendida como processo fundamental no raciocínio espacial. Para a construção deste quadro, recorremos à proposta de Battista e Clements (1996), entendendo a identificação de unidades, estabelecimento de relações em compostos e estabelecimento de relações entre unidades, compostos e o todo como subníveis de progressão associados à estruturação local ou à estruturação global. Para um melhor entendimento dos processos associados a estes subníveis, incluímos aspetos emergentes da própria análise dos dados.

Níveis	Subníveis	Indicadores/estratégias
Apreensão global	E0- Reconhecer pelo aspeto global	Considerar congruentes construções ou representações diferentes que apresentam um aspeto global semelhante.
Estruturação local	E1- Reconhecer componentes	Reconhecer componentes, mas sem estabelecimento de relações entre esses componentes.
		Construir utilizando componentes.
	E2- Estabelecer relações entre componentes	Descrever semelhanças entre partes da mesma figura ou entre figuras.
		Manter um composto e manipular apenas algumas partes da construção, por tentativa e erro.
		Manter um composto e manipular apenas algumas partes da construção, por antecipação.
	E3- Estabelecer relações entre compostos	Utilizar os movimentos de deslizar, rodar, e inverter com recurso a materiais manipuláveis para estabelecer relações entre compostos.
		Construir, coordenando diversos compostos, em supercompostos (compostos de compostos).
Estruturação global	E4- Estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo por coordenação	Coordenar a posição e orientação de compostos e supercompostos para formar o todo.
	E5- Estabelecer relações entre componentes, compostos e o todo por integração	Rodar e refletir mentalmente construções. Construir por antecipação. Transformar uma construção noutra, por processos de decomposição e recomposição.

Quadro 1. - Quadro de análise para os níveis de estruturação espacial.

Os dados analisados foram recolhidos durante a implementação da quinta tarefa (anexo 1) da primeira sequência de tarefas. Nesta tarefa, foi proposto aos alunos que construíssem um paralelepípedo a partir de um modelo 3D (Anexo 2), utilizando quatro tricubos congruentes (Figura 1), formando um ângulo reto, feito com cubos de encaixe.



Figura 1.- Tricubo utilizado como unidade composta de construção

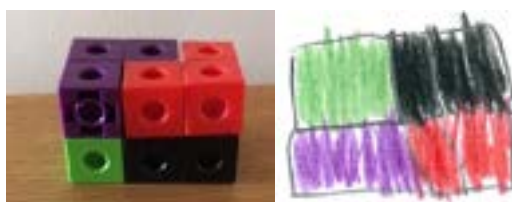
Para além deste modelo ser passível de ser construído de diferentes formas, foram ainda considerados outros paralelepípedos diferentes do modelo

Resultados

Nesta secção, apresentamos os resultados tendo em conta os processos de estruturação espacial, a diversidade de resoluções e a diversidade de resoluções apresentadas pelo mesmo aluno. Recorremos aos registos escritos dos alunos e, em alguns casos, aos diálogos que ocorreram, durante os momentos de discussão coletiva.

Começamos por apresentar o registo da construção de Matilde (Figura 2). Neste registo, podemos ver o desenho de seis quadrados: um verde, um roxo por baixo do verde, dois pretos e dois vermelhos por baixo dos pretos, tal como mostra a imagem da construção (Figura 2)

Figura 2. - Construção e registo de Matilde (Conceição & Rodrigues, 2020)



Matilde explica, no seguinte excerto (Conceição & Rodrigues, 2020), durante a discussão coletiva, como desenhou a sua construção:

Matilde- Este (“quadrado” vermelho em baixo à direita, no registo) é como se fosse também o detrás (aponta para o cubo vermelho atrás, na imagem da construção projetada no quadro).

(...)

Professora- Por que é que só desenhaste seis quadradinhos?

Matilde- Por causa que [sic] não se vê estes debaixo.

Professora- Quais é que não se veem?

Matilde- Os debaixo.. E atrás.

(...)

Professora – Ela só conseguiu ver esta parte da frente. Não conseguiu ver os de trás. Então o que é que ela desenhou? Ela só desenhou esta camada aqui da frente.

A professora chama a atenção para a vista que a aluna desenhou, procurando levar os alunos a estabelecer uma relação entre a construção e o registo. No entanto, a professora não deixa de refletir com os alunos sobre o facto de este desenho não permitir fazer o processo inverso: construir a mesma figura a partir da informação nele expressa.

Neste processo, Matilde, ao mesmo tempo que descreve o seu registo, parece ir estabelecendo relações entre o registo e a construção, aprofundando essas relações.

Durante a sua explicação, Matilde parece focar-se mais na forma como desenhou e não tanto como construiu, embora tenha sido capaz de montar o paralelepípedo. Apesar de não termos acesso à forma como Matilde construiu o seu paralelepípedo, a descrição que faz do seu registo mostra que nele consegue perceber que há mais cubos escondidos. Ou seja, a aluna parece conseguir coordenar diferentes vistas, já que mostra saber que há cubos que não são visíveis da sua perspetiva.

De seguida, na Figura 3 e 4, apresentamos a construção e o registo de Maria.



Figura 3. - Construção de Maria



Figura 4. – Registo de Maria

Ao longo do trabalho autónomo, Maria constrói o paralelepípedo de duas maneiras diferentes, com um nível apenas e com dois níveis, mas regista apenas o segundo. Para esta construção, Maria começa por construir dois supercompostos retangulares, cada um composto por dois tricubos, parecendo fazê-lo por tentativa e erro, já que vai experimentando várias posições para os tricubos. Depois, segurando os dois supercompostos lado a lado, roda-os para baixo, juntando-os como se estivesse a fazer o movimento de fechar um livro ao contrário (Figura 3). Com este movimento, Maria parece estruturar o sólido por camadas verticais. Faz então o registo da vista da frente (Figura 3), atendendo à discriminação por cores, embora as cores do registo não correspondam exatamente às mesmas que as da construção, no que respeita à localização.

Também Dalila constrói o seu paralelepípedo de forma análoga ao

processo utilizado por Maria. No entanto, o registo de Dalila é um pouco diferente (Figura 5).



Figura 5 – Construção e registo de Dalila (Conceição & Rodrigues, 2020)

Dalila regista a camada superior atendendo à forma como estão organizados os tricubos, de acordo com a vista de cima, sem evidenciar a tridimensionalidade dos cubos, tal como Maria, e sem discriminar as cores. De seguida, regista a camada inferior com os elementos que consegue ver desta camada, da sua perspetiva, embora ignorando que uma face dos cubos da camada de cima também são visíveis dessa perspetiva. Embora esta não seja uma forma de representar que permita facilmente compreender a estrutura presente e reproduzi-la, atendendo ao nível etário da aluna, ela parece conseguir representar relações espaciais importantes. Neste caso, a aluna parece ter presente a construção por níveis, ao mesmo tempo que parece evidenciar, de uma forma ainda muito simples, a coordenação de dois compostos e as suas vistas. Dalila parece assim estruturar a sua construção em camadas horizontais, enquanto Maria estrutura em camadas verticais, durante a construção, e passa depois para uma estruturação por camadas horizontais, durante o registo.

Apresentamos de seguida a resolução de Bruno que foi discutida em coletivo, onde o aluno foi convidado a explicar como pensou, a partir da projeção do seu registo (Figura 6), no quadro interativo.

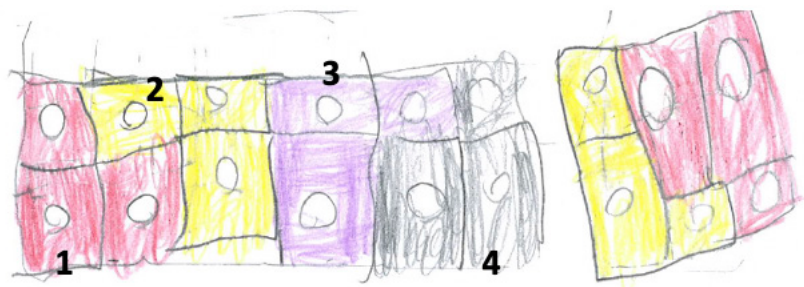


Figura 6. - Registo de Bruno

Bruno começa por descrever a ordem pela qual encaixou as peças, tendo também um conjunto de tricubos na mão:

Bruno- Eu pus primeiro esta (Identificada com 1 na Figura 5.) (Sobrepõe o tricubo ao desenho projetado.) e depois pus esta... (2) (Encaixa na anterior.) (Hesita.) E depois esta (3) (Encaixa nas outras).

Professora - Certo. E por fim...?

Bruno – E depois eu pus... (Encaixa o tricubo identificado com 4.)

Professora- Muito bem. E isso é um paralelepípedo, Bruno?

Bruno – Não, mas...

Professora- Não?

Bruno – Aaah... Sim..

Professora – Então é ou não?

Bruno – É.

A forma como Bruno descreve o processo que utilizou, e assumindo cada tricubo como um composto, parece remeter para o estabelecimento de relações com coordenação de compostos. No entanto, dada a hesitação de Bruno, não é claro se relaciona esses compostos com o todo de forma consciente ou se sente dificuldade com o nome do sólido. No entanto, ao construir a figura, Bruno procura formar retângulos, parecendo assim reconhecer essa característica dos paralelepípedos. É de salientar também que esta construção de Bruno foi realizada sem a presença de um modelo, já que o único modelo disponível seria para o paralelepípedo de dois níveis.

De facto, Bruno parece não estar muito seguro acerca da validade da sua construção. Depois da hesitação de Bruno, a professora resolve remeter a discussão para a turma, na tentativa de perceber quais as conceções dos alunos acerca daquela construção.

Professora – É um paralelepípedo ou não, turma?(Alguns alunos respondem que sim e outros que não.)

Professora – Então, não é, porquê?

Gil – Não, porque é muito maior. Porque era muito maior.

Luísa – Não é muito maior. Posso? (Pede a Bruno para segurar a construção.) Esta podia tar[sic] aqui atrás. (Aponta para metade da construção: parte 3 e 4.)

Professora – Como?

Luísa – Esta podia tar [sic] aqui atrás. Este assim também é (Construção apresentada por Bruno.), mas (Decompõe o paralelepípedo de Bruno em duas metades, 2×3 , e sobrepõe esses supercompostos.) mas assim... Mais grosso. (Referindo-se às duas camadas.)

Luísa, ao não concordar com a afirmação de Gil, procura mostrar

que aquela construção é válida, mas parece não conseguir mobilizar os argumentos para conseguir fazer essa validação e acaba por mostrar uma outra possibilidade, recorrendo à manipulação dos materiais. Embora a intervenção de Luísa não justifique o facto da construção de Bruno ser um paralelepípedo, a aluna valida essa construção e vem oferecer ainda um outro contributo importante para a discussão. Para além de mostrar uma possibilidade diferente que ainda não tinha sido discutida, Luísa mostra como transformar a primeira na segunda, através de um processo de decomposição e recomposição. Isto parece evidenciar não só uma capacidade de coordenar diferentes compostos e relacioná-los com o todo, como também de passar de uma construção com um nível para uma construção de dois níveis, mais exigente. Luísa parece fazer esta transformação com antecipação.

Apesar desta intervenção, Luísa, no seu registo, apenas apresenta uma resolução (Figura 7).



Figura 7. - Registo de Luísa (Conceição & Rodrigues, 2020)

Neste registo, é de destacar a forma como a aluna procura mostrar a terceira dimensão da sua construção, colocando o número 2 em cada quadrado para fazer referência ao facto de ali estarem presentes dois cubos, embora o detrás não se veja. Assim, desenha uma das vistas e representa simbolicamente o número total de cubos em cada espaço. Luísa parece assim conseguir coordenar duas camadas de cubos.

Relativamente ao caso de Gil, este aluno começa por tentar desmontar o modelo, possivelmente para se apropriar da sua estrutura, mas não chega a fazê-lo. Constrói um paralelepípedo de um nível, diferente do de Bruno e, talvez por esse motivo, não tivesse validado a construção do colega. Neste caso, Gil vai colocando os tricubos da seguinte forma (Figura 8):

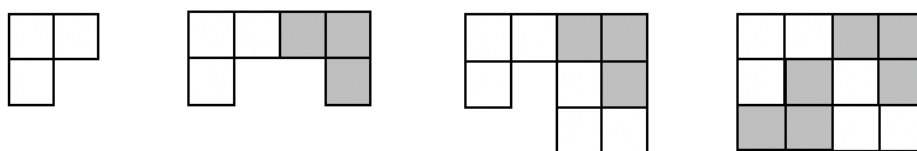


Figura 8. - Processo de construção utilizado por Gil (da esquerda para a direita)

Na discussão coletiva, Gil explica como pensou, enquanto que usa

esta explicação para mostrar como construiu o modelo proposto:

Gil-Primeiro eu pensei assim, que estes dois encaixavam. (Encaixa os dois tricubos: segundo registo da figura 8.) Depois vi estes assim (Foca-se no supercomposto com dois tricubos que forma um retângulo), encaixei assim (Encaixa o terceiro tricubo) e depois encaixei (Encaixa o quarto tricubo).

Neste processo, verificamos que Gil vai relacionando os compostos de maneiras diferentes. É o caso das relações estabelecidas entre os dois primeiros compostos e, depois, o segundo e terceiro. Regista sem discriminar os tricubos.



Figura 9. - Registo de Gil (Conceição & Rodrigues, 2020)

Para a segunda construção, de dois níveis, Gil mobiliza uma relação já estabelecida na primeira construção ao encaixar dois tricubos, formando um supercomposto retangular. De seguida, coloca outro supercomposto igual por cima. Desenha o segundo registo da Figura 9. Neste registo, Gil, opta por desenhar um nível da sua construção, desta vez discriminando a posição dos tricubos (assinalada pela distinção das cores) e, dentro de cada quadrado, escreve o número 1. Continuando a sua explicação, Gil descreve agora como usou a relação dos dois tricubos nesta nova construção, como é apresentado no seguinte excerto (Conceição & Rodrigues, 2020):

Gil – Depois eu escolhi estes assim (Encaixa dois tricubos formando um supercomposto retangular.) e depois quando vi estes assim, quando descobri e vi que estes dois também encaixavam... (Referindo-se aos outros dois tricubos.) Quando vi que encaixavam, este para cima e este para baixo (Referindo-se à posição das peças.) imitei, este para este e vi que encaixavam.

Apesar de Gil ter já estabelecido uma relação entre dois compostos a partir da manipulação dos materiais, a relação com o todo não parece ter sido antecipada. No entanto, ao longo da construção, rapidamente, consegue abstrair a relação entre os dois tricubos, forman-

do um supercomposto, e transpô-la para a construção de um segundo supercomposto com dois tricubos. Quando Gil diz “imitei”, parece estar a referir-se à iteração de supercompostos. Desta forma, Gil parece conseguir relacionar compostos entre si e com o todo, embora pareça ser um processo que vai sendo construído à medida que a tarefa decorre. É de salientar que Gil apresenta duas formas de resolução diferentes, correspondentes ao paralelepípedo, uma com base num modelo fornecido e outra sem qualquer modelo, tal como Bruno.

Durante a sua explicação, Gil recorre à comunicação verbal que, como se nota, apresenta ainda algumas lacunas em termos de vocabulário. Talvez por isso Gil tenha necessidade de utilizar os materiais manipuláveis como mediadores da atividade discursiva e gestos para tornar o seu discurso mais claro. Também os colegas, Luísa e Bruno recorrem a gestos, mas recorrem sobretudo aos materiais que são manipulados de uma forma dinâmica para completarem as suas explicações. A valorização de diferentes meios e recursos para comunicar permite que os alunos se expressem de diferentes formas, numa fase em que a natureza das ideias está associada a uma dimensão mais visual e menos baseada em propriedades e conhecimentos formais.

A presença de diferentes resoluções parece, assim, trazer contributos importantes para a aprendizagem dos alunos, como a possibilidade de conhecer diferentes resoluções e processos de construção, como no caso de Luísa e Gil. Isto permite também que cada aluno possa participar com as suas ideias, independentemente do seu nível de desempenho. Possibilita também a discussão de ideias, como foi o caso da comunicação de Bruno, que envolveu a discussão de ideias diferentes com Gil e Luísa. Esta discussão, por sua vez, permitiu aos alunos, por um lado, comunicar aos outros as suas ideias, trabalhando essa capacidade, e, por outro, voltar a refletir sobre o que se construiu e como se construiu, como foi, por exemplo, o caso de Matilde, aprofundando o seu conhecimento.

Conclusões

A valorização de diferentes tipos de resoluções e de diferentes processos mentais, independentemente do nível de estruturação espacial, num determinado momento, parece contribuir para o aprofundamento do nível de estruturação espacial de cada aluno. Tal como proposto por Stein e Smith (1998), tarefas que partam dos conhecimentos dos alunos, mas contribuam para a sua progressão, constituem tarefas importantes. A aceitação da diversidade de resoluções permite ao professor ter acesso ao conhecimento dos alunos (Radford & Barwell, 2016), mas permite também que os alunos participem e construam o seu conhe-

cimento, partindo do que sabem no momento em que realizam determinada tarefa. Da mesma forma, quando os alunos são convidados a apresentar as suas resoluções, têm a oportunidade de voltar a pensar sobre o que foi feito e, nesse momento, estão também a construir conhecimento. Ao partilharem essa reflexão com os colegas, também estes são convidados a refletir, transformando esse momento de comunicação numa discussão. Desta forma, assumimos como um princípio de design: *Propor tarefas de carácter exploratório, permitindo a construção do conhecimento pelos próprios alunos, incentivando a diversidade de resoluções. Esta diversidade contribui e é potenciada pelas discussões coletivas.*

Tarefas que permitem diferentes resoluções, que por sua vez se constituem como objetos de discussão, em sala de aula, parecem constituir ainda bons meios para levar os alunos, nas suas diferenças individuais, a ter um espaço próprio dentro da comunidade de aprendizagem da sua sala de aula. Estas diferentes resoluções servem como objetos de reflexão que, no seio da discussão, permitem aos alunos aprender uns com os outros, ainda que se situem em níveis diferentes. Tal como refere van den Heuvel-Panhuizen e Buys (2005), nestas discussões, os alunos são convidados a refletir e isso permite-lhes “ver mais”, ou seja, conseguem ver e estabelecer relações espaciais que, possivelmente, sozinhos não conseguiriam. Daqui parecer emergir um outro princípio de design: *Valorizar a comunicação de ideias matemáticas com recurso a gestos, materiais, desenhos ou palavras, incentivando à utilização de uma linguagem progressivamente mais espacial e geométrica.* Tal como Leikin (2009) refere, é nos espaços de solução coletivos que os alunos têm maior possibilidade de desenvolver os seus espaços de solução individuais. Para isso, é necessário criar condições para a emergência de diferentes tipos de resoluções e o espaço para que estas sejam partilhadas, o que nos conduza um terceiro princípio de design: *Estruturar as aulas considerando um momento de trabalho, onde os alunos possam construir conhecimento a partir das suas ideias e um momento de discussão onde a diversidade de resoluções seja utilizada nas discussões, na sala de aula, com vista ao aprofundamento das relações espaciais presentes na estruturação das figuras.*

Ao longo desta tarefa, a estruturação espacial parece ter estado envolvida nos processos de raciocínio espacial. Ao longo da tarefa, os alunos analisaram objetos espaciais, estabeleceram relações entre eles, criaram ou aprofundaram imagens mentais com base em relações estabelecidas entre compostos e todo. Também operaram com essas imagens, decompondo-as e recompondo com uma configuração mais complexa. Desta forma, parece-nos possível poder afirmar que a estruturação espacial é um processo fundamental no raciocínio espacial, mas que os próprios processos de raciocínio espacial parecem estar presentes na estruturação espacial, levando ao seu aprofundamento.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia através de uma bolsa concedida à primeira autora (SFRH/BD/130505/2017).

Referências

Battista, M. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. Lester (Ed), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 843–909). NCTM.

Battista, M.T., & Clements, D. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3), 258–292.

Bruce, C.D. & Hawes, Z. (2015). The role of 2D and 3D mental rotation in mathematics for young children: what is it? Why does it matter? And what can we do about it? *ZDM*, 47(3), 331–343. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0637-4>

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences*, 13(1), 15-42.

Conceição, J., & Rodrigues, M. (2020). Processos de raciocínio espacial na representação de figuras 3D por alunos do 1.º ano do ensino básico. *Quadrante*, 29(1), 115-139. Obtido de <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/536>

Goldenberg, E. P., Cuoco, A.A. & Mark, J. (1998). A Role for Geometry in general classroom. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 3–44). Erlbaum.

Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2013). Design research from the learning design perspective. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 72–113). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Gutiérrez, A. (1996). Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework. In L. Puig e A. Gutiérrez (Eds.), *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 3–19). Universitat de Valencia.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick et al. (Eds), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). APA.

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 129-145). Sense Publishers.

Loureiro, C. (2012). Um percurso didático de estruturação espacial e geométrica. In L. Santos, A.P. Canavarro, A. M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, S. Carreira (Eds.), *Livro de Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (EIEEM 2012) (pp. 149–160). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Mamolo, A., Ruttenberg-Rozen, R. & Whiteley, W. (2015). Developing a network of and for geometric reasoning. *ZDM*, 47(3), 483–496. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0654-3>

Mulligan, J. (2015). Looking within and beyond the geometry curriculum: connecting spatial reasoning to mathematics learning. *ZDM*, 47(3), 511–517. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0696-1>

National Council of Teachers of Mathematics (2017). *Princípios para a ação: Assegurar a todos o sucesso em Matemática*. Associação de Professores de Matemática [Obra original publicada em inglês em 2014].

Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>

Radford, L., & Barwell, R. (2016). Language in mathematics education research. In *The Second Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education* (pp. 275–313). SensePublishers.

Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268–275.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.

Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Buys, K. (2005). *Young Children Learn Measurement and Geometry: A learning-teaching trajectory with intermediate attainment targets for the lower grades in primary school*. Sense Publishers.

Anexo 1

Tarefa proposta aos alunos

Construções com cubos

Descobre diferentes figuras que podes formar com quatro tricubos.

Regista as descobertas no espaço abaixo, pintando de cor diferente cada tricubo.



Tenta agora descobrir maneiras de formar um paralelepípedo, usando tricubos e regista as tuas descobertas, pintando cada tricubo de uma cor diferente.



Anexo 2

Construção modelo em 3D



Construção modelo.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, CIÊNCIAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Diana Sofia Salgueiro Almeida

dianaalmeida22@hotmail.com

Escola Superior de Educação

Filipa Carvalho Barroso

barroso.c.filipa@gmail.com

Escola Superior de Educação

Inês Filipa Coelho Alves

inesfilipaalves@hotmail.com

Escola Superior de Educação

Inês da Silva Marques

inesmarquest@gmail.com

Escola Superior de Educação

Alfredo Gomes Dias

adias@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação

Maria João Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.092>

Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) deve ser assumida como um vetor fundamental na conceção e implementação de um plano de estudo de formação inicial de professores, no entanto, pode desempenhar um papel mais abrangente que ultrapasse o simples acompanhamento dos períodos de iniciação à prática docente dos estudantes em formação. No âmbito da PES, a Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) poderia ter condições para alargar o âmbito da sua intervenção e, aproximando-se da criação de comunidades aprendentes, reconhecer que a formação dos seus estudantes nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) pode ser uma oportunidade para contribuir para a mudança das práticas de ensino dos professores cooperantes.

Para além desta intervenção, que incide no domínio pedagógico-didático, de estudantes em formação e de professores em exercício, a PES, e no seu todo a ESELx, poderia ainda alargar a sua esfera de influência, assumindo a responsabilidade, que também é social, de envolver na organização das suas práticas as escolas que, situadas na sua periferia, se localizam em territórios onde vivem comunidades que, pelas suas características socioeconómicas e étnico-culturais são abrangidas por processos de segregação, exclusão e estigmatização social.

A experiência realizada num bairro vizinho à ESELx, em 2018/2019, numa escola de 1º CEB que se encontra ao serviço de uma comunidade de diversidade étnico-cultural, emergente dos processos de agravamento das desigualdades económicas e sociais que hoje se aprofundam no mundo e em cada um dos países europeus, pode ajudar a encontrar novos sentidos para as PES realizadas pelas suas equipas formadoras. Trata-se de uma experiência que nos permite refletir sobre caminhos alternativos a uma PES que tende a cristalizar-se em torno de rotinas que procura encontrar a “excelência” nos contextos educativos que servem as franjas sociais das classes dominantes, colocando ao seu serviço experiências de inovação pedagógica que, nas suas origens, tinham a intenção de se dirigir a quem era excluído, marginalizado e segregado, em nome de uma escola “democrática” ou “para todos”, promotora da integração pedagógica.

Nesta perspetiva, o campo das Ciências Sociais e do ensino das Ciências Sociais pode oferecer um espaço de ação/formação que facilite a mudança das práticas docentes de modo a dar, às práticas de ensino e aprendizagem, um sentido promotor da transformação social, não só no futuro, mas, também, no presente.

Assim, para este texto foram definidos os seguintes objetivos: (i) refletir sobre a construção de novas práticas de formação inicial de

professores; (ii) conceber PI que reconhecem as potencialidades da diversidade étnica enquanto estratégia/recurso de ensino, aprendizagem e integração social; (iii) analisar o contributo do ensino e aprendizagem do Estudo do Meio social no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos, ler e interpretar o mundo que os rodeia.

Para a concretização destes objetivos optámos por criar as seguintes secções: (1) Supervisão, formação, reflexão e comunidade; (2) Didática das Ciências Sociais e formação cidadã; (3) Contexto, diversidades e projetos de intervenção educativa; (4) Ensinar e aprender o espaço: do Mundo para o Bairro; (5) Notas finais.

Com esta experiência de intervenção educativa e com as aprendizagens que dela resultaram ficou patente a necessidade da ESELx assumir a responsabilidade de promover práticas de supervisão pedagógica em contextos que lhe são geograficamente próximos, caracterizados pela diversidade social e cultural, reconhecendo o seu papel, quer na formação inicial dos futuros professores de 1º CEB, quer na mudança das práticas dos docentes que colaboram no acolhimento aos estudantes do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB (MPHGP).

Supervisão, Formação, Reflexão e Comunidade

Uma importante questão de partida para o presente estudo diz respeito às conceções de supervisão que estão subjacentes ao acompanhamento das práticas pedagógico-didáticas que, em grande medida, influenciaram a experiência sobre a qual incide a análise proposta neste trabalho.

Em linhas gerais, aproximamo-nos das opções delineadas por Alarcão (1996, 2000), que nos alerta para a necessidade de pensar a supervisão no quadro mais vasto de uma escola pensada enquanto “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 16). Deste modo, estamos perante a ideia de uma escola reflexiva, capaz de mobilizar a sua comunidade educativa (dirigentes, professores, funcionários não docentes, alunos e parceiros institucionais). Uma escola que se assume como uma comunidade aprendente (Alarcão, 2000) ou, dito de outro modo, como um contexto de contínua aprendizagem, na qual se integra, também, uma qualquer instituição formadora de professores com quem seja chamada a colaborar. Neste sentido, o objetivo da supervisão orienta-se, no essencial, para o “desenvolvimen-

to qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, pp. 18-19). A sua função passa então a ser entendida como de apoio a “contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 19).

Ensaçando alargar esta concepção de supervisão às formas de organização das práticas na formação inicial de professores, somos levados a pensar que a escola formadora e a escola cooperante, constituem, na sua base, dois contextos de escolas aprendentes, com a responsabilidade de mobilizar as suas respetivas comunidades educativas, no sentido de, por um lado, garantir as condições para os estudantes em formação realizarem as suas experiências de iniciação à prática docente e, por outro lado, oferecer experiências e saberes acumulados no domínio da formação de professores para contribuir para a introdução de mudanças nas práticas de ensino dos professores já em exercício pleno de funções. Perante a questão, sempre atual e pertinente, que se levanta em torno da dificuldade em introduzir mudanças nas práticas dos professores, consideramos que os momentos de PES se poderão constituir em processos ativos de inovação e mudança, dentro das escolas básicas, mas não só, também nas práticas formativas das instituições de ensino superior.

O desafio que se levanta está, pois, na necessidade das escolas formadoras de professores, estabelecendo uma parceria, explicitamente de duplo sentido, com as escolas básicas que se encontram localizadas no seu próprio território, de construir, então, comunidades formadoras alargadas, promovendo escolas, supervisores, professores e estudantes com competências reflexivas, capazes de mudar a sala de aula, a escola e os contextos sociais.

Supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, também deverá observar – o supervisor, a si próprio, os alunos –, deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber feedback do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo nos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da so-

Esta abordagem à supervisão e à criação de potenciais comunidades formadoras alargadas requer, na sua orientação, um conjunto de princípios definidos por Melo (2004): reflexividade, transparência e coerência. Num primeiro plano, a *reflexividade*, considerada como condição necessária para que seja possível o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos: sem professores reflexivos não é possível “desenvolver nos alunos competências inerentes a um pensamento crítico” (Melo, 2004, p. 2). Ao princípio da reflexividade, é acrescentado o da *transparência*, que permite ao professor “questionar se esses pressupostos e objetivos nortearam as nossas escolhas pedagógicas”, e o da “*coerência* entre as intenções prévias e a acção pedagógica na realidade desenvolvida” (p. 39).

Didática das Ciências Sociais e Formação Cidadã

Ao assumir-se que a formação de um professor, incluindo as práticas de ensino supervisionadas, se desenvolve no sentido de desencadear processos de mudança que, em última análise, conduzem ao desenvolvimento de competências para a transformação da realidade social, próxima e distante, não podemos deixar de reconhecer o papel relevante que as Ciências Sociais e a sua Didática ocupam neste processo.

Assim, com a formação nestes domínios das Ciências Sociais, os futuros professores, em formação, desenvolvem as competências necessárias que os habilitam, por um lado, a ler e a interpretar a realidade, na sua tridimensionalidade composta pelos vetores espaço, tempo e relações sociais, numa perspectiva crítica, e, por outro lado, a reconhecer que a finalidade do seu trabalho como professores do ensino básico se dirige, no essencial, à formação de cidadãos reflexivos, críticos e ativos, nos contextos sociais em que se inserem, à escala local e/ou global. “La práctica reflexiva requiere y posibilita, además, contextualizar la enseñanza, llevar a la realidad específica del estudiantado un currículum que ha sido diseñado pensando en una sociedad en general” (Valencia, 2014, p. 78.).

Esta perspectiva conduz-nos à opção de considerar o professor, não como um funcionário que tem um currículo prescrito para executar, mas como um educador que tem um currículo para gerir (Valencia, 2014). No fundo, trata-se de recuperar o conceito de “gatekeeper” de Stephen Thornton, para quem os professores têm a responsabilidade de tomar decisões, no seu dia-a-dia, em relação aos conteúdos a ensinar, às experiências de aprendizagem a promover junto dos alunos (Dias, 2019),

de acordo com as suas características e os seus conhecimentos prévios, e, ainda, ao contexto económico, social e cultural em que se desenrola a sua prática de ensino. Em síntese, tendo em conta o objeto de estudo das Ciências Sociais e as finalidades da sua Didática, estas áreas da formação inicial de professores podem dar um importante contributo para a construção de uma *práxis* docente, porque baseada na reflexão crítica.

Neste sentido, a formação inicial tem a responsabilidade de responder ao desafio de formar docentes com a capacidade de refletir criticamente sobre os contextos em que decorre a sua prática. Para tal, importa considerar diferentes escalas, desde o global ao local, inserindo, nesta última, a escola onde exerce a sua atividade profissional e a caracterização dos alunos que com ele trabalham na sala de aula (Dias, 2019, p. 67).

Neste domínio das Ciências Sociais, considerando a experiência pedagógico-didática analisada nesta experiência pedagógico-didática, um lugar de destaque assume a Geografia, enquanto ciência do espaço e do território, salientando-se o seu papel formativo, continuando a ensinar sobre o país e os outros países, as inter-relações entre os fenómenos físicos e humanos, e a importância da dimensão espacial para compreender a realidade que nos cerca (Capel, 1998). Trata-se, em poucas palavras, de valorizar o ensino de uma geografia recentrada e de uma geografia social e problematizadora do real.

Uma geografia recentrada, porque

na análise dos fenómenos sociais e ambientais, os geógrafos sempre procuraram responder às questões: Que características possuem? Onde se localizam? Como se distribuem no espaço? Que factores explicam a sua localização e distribuição? Que impactes produzem na sociedade? Quais são as tendências mais prováveis da sua evolução? Como actuar para solucionar os problemas que levantam? (Cachinho, 2000, p. 75)

E uma geografia social e problematizadora do real, porque

para a maioria dos geógrafos, que os factores que comandam a organização do espaço e das paisagens são, essencialmente, de natureza social: são um produto da acção das sociedades humanas, das suas capacidades técnicas e das relações sociais de produção. Se assim é, não faz sentido co-

locar o quadro natural no centro das abordagens geográficas, mas sim os actores, os grupos sociais, que em função das suas necessidades procuram gerir o potencial ecológico que têm à sua disposição e através das suas múltiplas acções produzem e organizam o espaço (Cachinho, 2000, p. 76).

Ciências Sociais, Geografia e as suas Didáticas representam uma componente essencial da formação inicial de professores, ocupando, por isso, um lugar de destaque na iniciação à prática docente, sejam quais forem os contextos socioeducativos em que decorrem as intervenções. Esta é uma componente formativa que ganhou especial relevância quando, em 2018/2019, quatro estudantes da ESELx assumiram o desafio de desenvolver os seus projetos de intervenção educativa num contexto de diversidade étnico-cultural, localizado na fronteira da grande cidade de Lisboa, entre um bairro com uma densa e concentrada malha urbana e uma encosta inserida numa imensa mancha verde de vegetação, entre a pressão social que afasta e estigmatiza, e o espaço verde que ajuda a cidade a respirar.

Contexto, Diversidades e Projetos de Intervenção Educativa

No ano letivo 2018/2019, quatro estudantes do MPHGP da ESELx aceitaram o convite para desenvolver um Projeto de Intervenção (PI), no âmbito da PES II – 1.º CEB, num contexto com características que, pela sua singularidade, constituía à partida um desafio para o seu percurso de formação inicial de professoras do ensino básico. Integradas num território caracterizado pela diversidade étnico-cultural, habitado por um grupo numeroso de famílias de etnia cigana e por outras famílias oriundas de diversos países (do continente africano e do Brasil), de baixo nível socioeconómico, as estudantes conceberam, implementaram e avaliaram um PI na escola localizada no bairro.

Contexto: o bairro

O Bairro é, desde a sua origem, o que vulgarmente se chama um “bairro de realojamento, e a sua construção remonta ao ano de 1938. Destinado às famílias que se deslocaram para a cidade, a fim de participarem nas “obras do regime” promovidas pelo Engº Duarte Pacheco (como o aqueduto que ainda tem o seu nome), e que, deste modo, aban-

donaram as “barracas” entretanto demolidas pela Câmara Municipal de Lisboa, o bairro reuniu cerca de 480 “casas desmontáveis” para albergar mais um conjunto de famílias pobres que iam engrossando os arredores da cidade e do concelho.

Embora tendo na sua origem este perfil de provisório, o Bairro foi-se mantendo e, volvidos cerca de 80 anos, assumiu novas características, vivendo hoje um processo de requalificação, pese embora continuar

dominado pela pobreza de ordem económica e com baixa escolaridade. A sua posição geográfica, num extremo da cidade e ladeado pela Serra de Monsanto, não fomentava a comunicação com o exterior. Entretanto, a construção recente de vias rápidas radiais de Lisboa isolou-o ainda mais: sair do bairro, ou de carro, ou de autocarro; a pé é quase impossível. Reúnem-se assim as condições (de pobreza económica, cultural e social) óptimas para a exclusão social (Sales, 2009, p. 26-27).

Segundo Cardoso e Perista (1994), o isolamento deste bairro é marcado pela ausência de equipamentos, serviços, espaços verdes e até mesmo pela ausência de limpeza e manutenção dos espaços públicos existentes no espaço¹.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2017), encontramos-nos perante uma população que incluiu um conjunto de “famílias de risco pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas”².

Inserido neste bairro e neste contexto socioeconómico e cultural, a escola de 1.º CEB onde se desenvolveu a ação de intervenção haveria de traduzir, em grande medida, as características do bairro onde se inseria, incluindo as duas turmas, uma de 2º ano e outra de 3º ano, onde foram desenvolvidos os PI.

Contexto: a sala de aula

A turma do 2º ano de escolaridade era constituída por 18 alunos, sete raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os 10. Este grupo encontrava-se a trabalhar conteúdos de 1º ano de escolaridade nas áreas curriculares de Português e Matemática, sendo as restantes áreas do currículo trabalhadas de acordo com o programa do 2º ano. Dentro da turma, oito alunos eram repetentes e, no início de 2019, a turma incluiu mais uma aluna de origem brasileira. A turma tinha quatro alunos com Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendi-

1 Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

2 Projeto Educativo de Agrupamento, 2017.

zagem e à Inclusão (NMSAI) e três alunos que se encontram ainda em processo de referenciação. Três destes alunos apresentam Perturbação da Linguagem com impactos diversificados e todos revelam problemas no domínio cognitivo ³.

A turma de 3º ano era constituída por 18 alunos, 12 raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os 12 anos. Entre o seu total, encontrávamos 14 alunos repetentes, dois alunos de nacionalidade brasileira e vários alunos com famílias destruturadas, com escolaridade baixa ou até mesmo analfabetas, o que se traduzia por uma ausência de estímulos familiares que ajudassem os alunos/educando no seu processo de aprendizagem⁴.

Após as duas semanas iniciais de intervenção, dedicadas à observação direta e à recolha de dados para a construção do diagnóstico do futuro PI, foi possível elencar as principais potencialidades e fragilidades das duas turmas (Tabela 1).

Por um lado, reconhecendo as semelhanças entre as duas turmas, não obstante o facto de serem de anos de escolaridade diferentes, os dois pares de estágio, com a supervisão dos professores, da ESELx, optaram por construir um PI com objetivos e estratégias comuns, ainda que pudessem existir espaços de alguma especificidade. Por outro lado, considerou-se que o (des)conhecimento do meio, assim como as suas potencialidades enquanto recurso educativo poderia constituir-se como um ponto de partida para conceber o PI a implementar nas duas turmas. Deste modo, foi definida uma problemática comum que esteve na base da intervenção desta equipa de estudantes/estagiários: *O estabelecimento de rotinas e a mobilização do meio envolvente na organização do processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para ultrapassar as dificuldades dos alunos em melhorar o seu desempenho, desenvolver competências nas áreas do cálculo, da leitura, de localização/orientação e da autonomia/cooperação.*

Tabela 1. - Potencialidades e fragilidades das turmas de 2º e 3º ano onde decorreu a Intervenção.

2º ano	3º ano
18 alunos: 11 masc. / 7 fem. (7-10 anos) Potencialidades - Participação ativa - Criatividade - Interesse: literatura para a infância Fragilidades - Cálculo mental - Leitura - Autonomia - Cooperação - Assiduidade - Pontualidade	18 alunos: 12 masc. / 6 fem. (8-12 anos) Potencialidades: - Participativos - Entusiasmo - Interesse Fragilidades: - Leitura - Escrita - Cálculo - Noções de espaço - Gestão de conflitos - Concentração

Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

Residiu aqui uma primeira inovação sobre a forma de construir uma

³ Projeto de Intervenção 2018-2019. Filipa Barroso e Inês Alves. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

⁴ Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

proposta de iniciação à prática docente, com os estudantes envolvidos na mesma escola a constituírem-se como uma única equipa de trabalho, com o apoio dos professores supervisores e dos professores-cooperantes, concebendo e implementando um Projeto de Intervenção comum.

Projeto de Intervenção

Partindo desta problemática, foi concebido o PI que foi implementado nas duas turmas onde decorreu a intervenção. Foram definidos dois objetivos gerais, comuns às duas turmas e um terceiro objetivo geral, dirigido à singularidade de cada uma delas. As estratégias delineadas seguiram a mesma lógica (Figura 1).

OBJETIVOS GERAIS	
2º ano	3º ano
OG A: Desenvolver competências de cálculo.	
OG B: Melhorar a competência leitora.	
OG C: Desenvolver competências de autonomia e cooperação.	OG C: Desenvolver competências de localização e orientação no espaço.
ESTRATÉGIAS	
• Implementação de rotinas (cálculo mental e leitura). • Mobilização do meio envolvente para o processo de ensino-aprendizagem.	
• Trabalho de projeto no Estudo do Meio, a partir do local.	• Atividades de descoberta do bairro. • Articulação com as áreas de Educação Física, Artes Plásticas, Educação Dramática e Musical.

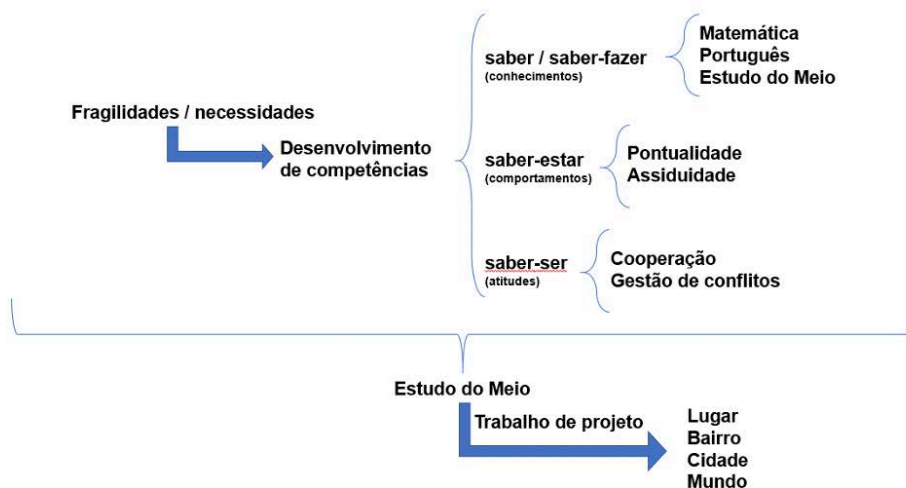
Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

Figura 1. - Objetivos e estratégias gerais dos Projetos de Intervenção

Os dois objetivos gerais comuns às duas turmas centram-se nas áreas do Português e da Matemática. Na turma do 2º ano, o terceiro objetivo geral dirige-se à necessidade de promover competências de autonomia e cooperação, tentando assim dar resposta às fragilidades identificadas na turma (cf. Tabela 1). Para a turma do 3º ano, optou-se por desenvolver competências de localização e de orientação no espaço, correspondendo também a uma das fragilidades identificadas.

Estrategicamente, o que importa salientar de mais relevante é a opção de, para os alunos destas duas turmas (e da escola, em geral), desenvolver o ensino e aprendizagem do currículo a partir do estudo do meio envolvente. Esta abordagem ao currículo foi implementada de forma diversa, nas duas turmas, mas sempre na perspetiva de desenvolver competências, nos seus diferentes domínios: conhecimento, comportamentos e atitudes (Figura 2).

Figura 2. - Projetos de Intervenção: desenvolvimento de competências



Nota: Cf. Projetos de Intervenção.

No caso do 3º ano, após ter sido observado que os alunos têm a sua residência – o bairro – como ponto de referência para praticamente tudo, tomou-se a opção de incluir a aprendizagem de novos conteúdos através da mobilização do meio envolvente. Desta forma foi possível proporcionar momentos de deslocação pelo bairro de forma a abordar a orientação e localização espacial, bem como a localização de outros locais, tendo como referência o bairro, através de outros meios, nomeadamente, o *google maps*⁵.

Também na turma do 2º ano foi considerado pertinente mobilizar o meio envolvente nas atividades realizadas. Tendo em conta que o bairro dispunha de todos os serviços básicos necessários (centro de saúde, polícia, farmácia, entre outros), só muito raramente os alunos (e respetivas famílias) se deslocam para fora dos limites do espaço urbano onde habitam. Assim, considerou-se a possibilidade de levar o bairro até à sala de aula, constituindo-se como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o meio social envolvente torna-se um ponto de partida e, também, um “recurso que, empenhadamente, é envolvido na responsabilidade da educação e da formação da população” que a constitui (Leite, 2012, p. 92)⁶.

Ensinar e Aprender o Espaço: Do Mundo para o Bairro

Nas duas turmas foi possível, com a colaboração das professoras cooperantes e a orientação dos supervisores, ir aproximando, sempre que possível, o processo de ensino e aprendizagem da estratégia de mobilizar o estudo do meio para os diferentes momentos de traba-

⁵ Projeto de Intervenção 2018-2019. Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

⁶ Projeto de Intervenção 2018-2019. Filipa Barroso e Inês Alves. PES II – 1º CEB. Mestrado em Ensino do 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

lho. Todavia, quer na turma de 2º ano, quer na turma de 3º ano foram também realizadas atividades centradas no estudo do meio local, assumindo-o como área disciplinar com conteúdos de aprendizagem a trabalhar com os alunos.

Vamos descobrir a cidade de Lisboa (2º ano)

O trabalho que se pretendeu desenvolver teve em conta dois pressupostos pedagógico-didáticos que consideramos importante valorizar no Estudo do Meio, em particular na sua dimensão geográfica: por um lado, promover atividades de carácter investigativo que são um pilar do desenvolvimento de crianças histórica e geograficamente competentes (Dias & Hortas, 2015); por outro lado, reconhecer que o desenvolvimento de um projeto de carácter investigativo no Estudo do Meio exige que os processos de aprendizagem tenham lugar dentro e fora da sala de aula (Gudin de la Lama & Moscoso, 2015).

Por isso, tendo em conta as especificidades do contexto em que decorria a intervenção, mais pertinente se apresentava que a gestão do currículo, nomeadamente através da implementação de projetos de carácter investigativo, fosse centrada no contexto socioespacial envolvente, percecionando-o como um recurso valioso que permitiria (i) valorizar as crianças no seu contexto próximo; (ii) transformar o meio no ponto de partida para aprendizagens mais significativas; (iii) garantir um processo ativo de ensino e aprendizagem (Barroso, 2019).

Posto isto, é possível compreender que o desenvolvimento de competências em EM concorre para o desenvolvimento de competências de natureza geográfica e que as atividades investigativas desenvolvidas em EM a partir do meio local, recorrendo a técnicas e instrumentos próprios da Geografia, permitem a construção de aprendizagens no âmbito do conhecimento do lugar, da localização e orientação (Barroso, 2019, p. 33).

Assim, no caso da turma do 2º ano, foi concebido um pequeno projeto de trabalho, de natureza investigativa, “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa”, que se desenvolveu durante seis sessões de atividades de 90 minutos cada, entre 7 e 30 de maio de 2019 (Tabela 2).

Tabela 2. - Atividades e recursos do projeto “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa” (2º ano)

Sessão/ Data	Atividades	Recursos
Sessão 1 7.maio	Discussão em grande grupo sobre a questão “como é a cidade de Lisboa”. Apresentação de um PPT com imagens da cidade. Tarefa: - os alunos fazem, num desenho livre, uma representação cartográfica sobre a cidade de Lisboa. Continuação do debate em grande grupo, a partir dos desenhos dos alunos: identificação de um conjunto de lugares da cidade.	PPT
Sessão 2 16.maio	Continuação da discussão anterior: relembram-se os lugares da cidade que foram escolhidos. Organização da turma em 4 grupos de trabalho (4/5 alunos por grupo). Distribuição de um lugar da cidade a cada grupo de trabalho. Tarefa: - os alunos desenharam o seu lugar e identificam pontos de partida e de chegada.	PPT Ficha de trabalho
Sessão 3 20 de maio	Continuação do trabalho de grupo, com a supervisão das estagiárias e da professora cooperante. Tarefa: - os alunos desenharam o itinerário, da casa ao lugar da cidade que lhes foi atribuído.	Ficha de trabalho
Sessão 4 20 de maio	Continuação do trabalho de grupo, com a supervisão das estagiárias e da professora cooperante. Tarefa: - os alunos desenharam o itinerário, da casa ao lugar da cidade que lhes foi atribuído. Em grande grupo, cada equipa apresenta à turma o seu trabalho (Figura 3).	
Sessão 5 28 de maio	Colocação de um grande mapa da cidade de Lisboa no quadro (em papel de cenário). No mapa já estão assinalados os pontos de partida e de chegada de cada itinerário, assim como os diferentes itinerários dos transportes possíveis (metro, autocarro, comboio). Tarefa: - cada grupo traça o itinerário, em função dos transportes disponíveis; - enquanto um grupo se encontra no quadro, os restantes alunos resolvem uma ficha com os conteúdos já abordados sobre os meios de comunicação e de transporte.	Mapa de Lisboa Ficha de trabalho
Sessão 6 30 de maio	Apresentação do resultado final: o mapa de Lisboa com os quatro itinerários desenhados. Relembram-se alguns conceitos: itinerário ponto de partida, ponto de chegada. Tarefa: - preenchimento de um inquérito por questionário sobre a satisfação na realização do trabalho; - realização de uma ficha formativa sobre os conhecimentos adquiridos.	Mapa de Lisboa Questionário Ficha formativa



Figura 3. - Representação gráfica dos locais estudados

Fonte: Barroso, 2019, p. 39.

Com a concretização do projeto “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa” pretendeu-se atingir um conjunto de objetivos específicos, definidos em função das áreas de competência da Geografia (Tabela 3).

Competências	Objetivos Específicos
o conhecimento dos lugares e regiões	- identificar a cidade de Lisboa - reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa - identificar o local estudado - nomear os transportes selecionados pelo grupo para a realização do itinerário - representar, através do desenho, o local estudado
localização	- localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro - localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o local estudado - identificar o ponto de partida - identificar o ponto de chegada - calcular a distância tempo entre dois lugares - calcular a distância custo entre dois lugares - descrever o itinerário da viagem - traçar, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem

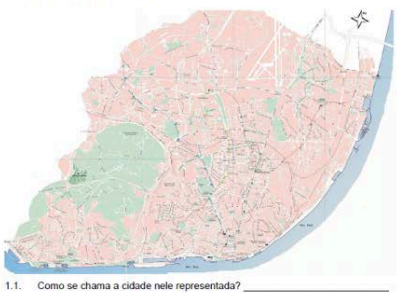
Tabela 3. - Competência e objetivos específicos do projeto “Vamos Descobrir a Cidade de Lisboa” (2º ano)

Para a avaliação dos resultados alcançados foram mobilizados instrumentos diversificados e os produtos realizados pelos alunos. Com o fim de proceder a uma avaliação global sobre as aprendizagens realizadas em torno das competências relacionadas com o conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial, destacamos a ficha/guião do projeto de trabalho realizado pelos alunos e a ficha de verificação das aprendizagens (Figura 4).

Nome: _____

Recorda todo o que aprendeste durante o projeto “A descoberta da cidade de Lisboa?” e responde a todas as questões.

1. Observa o mapa que se segue.



1.1. Como se chama a cidade nele representada? _____

1.2. Rodeia, no mapa, o Bairro da Boavista. _____

2. Quais das opções seguintes são pontos turísticos na cidade de Lisboa?
Assinala com um X as hipóteses corretas.

☐ Talho	☐ Castelo
☐ Museu	☐ Supermercado
☐ Escola	☐ Jardim

3. Relembra o trabalho que realizaste com o teu grupo.

3.1. Rodeia, no mapa, o local pelo qual o teu grupo ficou responsável. _____

3.2. Como se chama esse local? _____

4. No trabalho que realizaram, traçaram um itinerário.

4.1. Identifica o ponto de partida do itinerário. _____

4.2. Identifica o ponto de chegada do itinerário. _____

5. Pensa agora nos transportes.

5.1. Assinala, com um X, a resposta que completa a frase seguinte.
Transportes públicos são:

☐ Meios que podem ser usados por todas as pessoas.

☐ Meios que só são usados pelos seus donos.

5.2. Rodeia os exemplos de transportes públicos.

Avião	Autocarro	Automóvel
Bicicleta	Helicóptero	Metro

5.3. Identifica os transportes que o teu grupo selecionou para se deslocar até ao local trabalhado.

Figura 4. - Ficha de verificação das aprendizagens

As taxas de sucesso alcançadas nos objetivos específicos definidos para as duas competências ultrapassaram a média dos 80% (Barroso, 2019). Dos treze objetivos definidos, apenas um teve uma avaliação inferior a 50%: localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro. Entre as diferentes explicações que podem ser avançadas colocamos em primeiro lugar o nível de complexidade/abstração que implica este objetivo, principalmente se tivermos em conta as idades dos alunos, o ano de escolaridade que se encontravam a frequentar e, ainda, o facto de

estarem pouco familiarizados com este tipo de atividade/aprendizagem.

Desenvolver competências de localização e orientação no espaço (3º ano)

O projeto desenvolvido na sala do 3º ano, iniciou-se a 7 de maio e prolongou-se ainda pelo mês de junho. Tendo como finalidade o desenvolvimento de competências espaciais, mais uma vez o bairro surge como um recurso mobilizado para o desenvolvimento de crianças geograficamente competentes e, também, capazes de construir uma relação diferente com o meio envolvente. Por isso, o ensino das Ciências Sociais é nuclear quando almejamos contribuir para o desenvolvimento de competências que habilitem os alunos a ler o mundo que os rodeia, interpretá-lo e contextualizá-lo em diferentes escalas, e pensar e agir sobre ele no sentido da sua transformação. “Assim, a finalidade do conhecimento social não se limita à aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, mas implica que estes os saibam utilizar para analisar a realidade em que vivem de modo a compreendê-la e valorizá-la criticamente” (Almeida, 2019, p. 36).

Para o desenvolvimento de todas as atividades que foram concebidas para esta intervenção (Tabela 4), mobilizaram-se recursos pedagógicos diversificados, destacando-se o *Google Earth*, plantas do bairro e de Lisboa, e mapas com diferentes escalas.

A documentação cartográfica esteve no centro da construção das aprendizagens, considerando que é um recurso representa “una fuente de información para adquirir conocimientos y guiar acciones; es un sistema para hacer comprensibles determinados datos; es un sistema para organizar datos; es un sistema para comunicar los resultados de una investigación; implica técnicas que estimulan poderosamente el pensamiento racional y sistemático del alumno” (Cardona, 2002, p. 84).

Sessão/ Data	Atividades	Objetivos específicos	Recursos
Sessão 1 7.maio	Projeção do Google Earth. Visualização do bairro e sua localização. Redução progressiva da imagem no sentido de ir alargando os contextos de observação. Tarefa: - os alunos respondem a uma ficha de exercícios de consolidação (Figura 5).	• Localizar o local em que vive em diferentes escalas. • Identificar pontos de referência.	Google Earth Exercício de localização
Sessão 2 9.maio	Reflexão e debate sobre as seguintes questões: "Como é que o planeta não cai?; Porque é que Plutão já não é um planeta?; "De que tamanho e de que é feito o sol?". Organização da turma em 3 grupos de trabalho (4/5 alunos por grupo). Distribuição a cada grupo de informações e imagens acerca de um dos temas para os alunos explorar. Ao fim de 10 minutos, os alunos trocam de posto. Tarefa: - quizz sobre as informações trabalhadas.	• Compreender a ação da força gravítica da Terra. • Distinguir Sol, planeta e planeta-anão.	Google Earth Exercício de localização
Sessão 3 13 de maio	Exposição oral da professora/estagiária sobre o movimento de rotação. Experiência sobre o movimento de rotação e a sucessão do dia e das noites. Tarefa: - os alunos respondem ao protocolo. Consolidação do conteúdo.	• Relacionar o movimento de rotação com a sucessão do dia e da noite. • Relacionar o movimento de translação com a existência das estações do ano. • Compreender as fases da lua.	Protocolo experimental Globo terrestre Lanterna Bola pequena
Sessão 4 17 de maio	Visualização de mapas e identificação da rosa-dos-ventos. Exposição da professora/estagiária: identificação dos pontos cardeais. Tarefa: - colocação dos pontos cardeais na sala, com auxílio de uma bússola. Apresentação dos planetas do sistema solar. Ordenação pelo seu diâmetro. Tarefa: - entregue uma circunferência (planeta) a cada par de alunos e descoberta do planeta a que corresponde.	• Identificar os pontos cardeais. • Utilizar a bússola corretamente. • Enumerar os planetas do Sistema Solar.	Mapas Rosa-dos-ventos Bússola
Sessão 5 ...	Registo diário do sol no pátio da escola. A professora/estagiária pede aos alunos que se virem na direção do sol e observem a localização da sua sombra. Os alunos devem desenhar o sol, eles próprios e a sua sombra. Tarefa: - cada grupo traça o itinerário, em função dos transportes disponíveis.	• Registar observações efetuadas.	Caderno de registos
Sessão 6 30 de maio	Apresentação da planta do bairro. Identificação de alguns pontos de referência: escola, igreja, piscinas... campo de futebol, Parque de Monsanto. Análise da planta: ruas e estradas- Tarefa: - desenho de itinerários. Saída ao bairro: visita a dois lugares. Exercícios com a bússola. Tarefa: - desenhar o percurso que realizaram tendo como referência apenas o ponto de partida e de chegada; - realizar o mesmo exercício, mas com a planta do bairro como base.	• Identificar elementos de uma planta. • Desenhar percursos num mapa. • Identificar os pontos cardeais. • Reconhecer pontos de referência.	Planta do bairro. Bússola.
Sessão 7 3 de junho	Visita ao bairro (pares): Tarefa: - realizar o percurso desenhado na planta (Figura 6); - regressar à escola através das indicações (coordenadas) que a professora der; - registar o percurso que estão a fazer na planta. Realização de um exercício final: os alunos devem completar a legenda da planta e identificar pontos de referência do bairro. Distribuição a ficha diagnóstica realizada no início das semanas de intervenção.	• Identificar elementos de uma planta. • Realizar um percurso estabelecido num mapa. • Desenhar percursos num mapa. • Identificar os pontos cardeais. • Reconhecer e identificar no mapa pontos de referência. • Representar percursos.	Planta do bairro. Fichas de trabalho.

Tabela 4. - Atividades, objetivos específicos e recursos do projeto de desenvolvimento de competências de localização e orientação no espaço (3º ano)

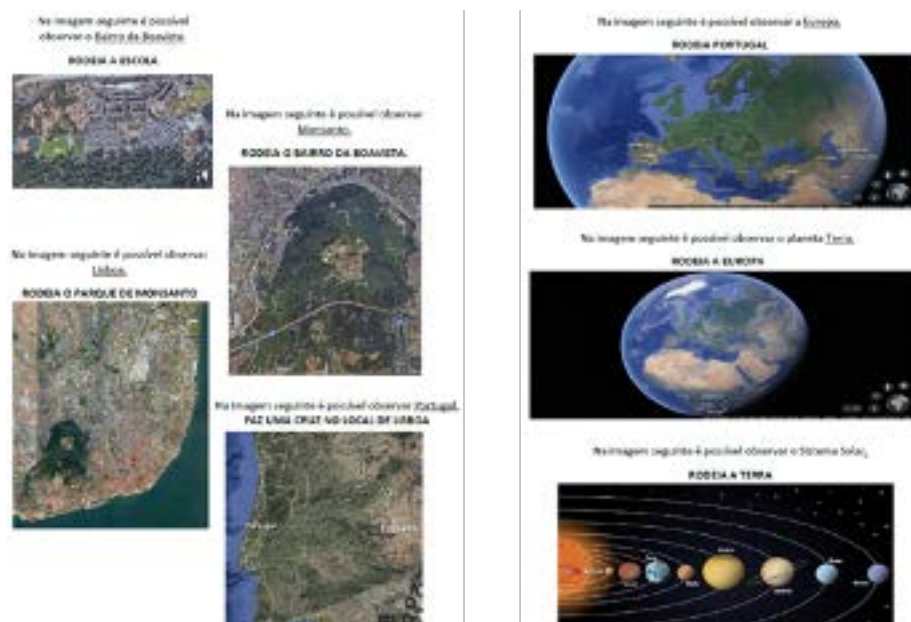


Figura 5. - Ficha de exercícios de localização (Google Earth)

Nota: Cf. Dossiê de Intervenção (2018-2019). Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB; Almeida, 2019, pp. 110-111.



Figura 6. - Planta do bairro com percurso

Nota: Cf. Dossiê de Intervenção (2018-2019). Diana Almeida e Inês Marques. PES II – 1º CEB; Almeida, 2019, pp. 110-111.

Algumas observações merecem ser avançadas em relação à sequência das atividades realizadas: (i) realização de atividades diversas, contribuindo para o desenvolvimento de uma grande diversidade de competências; (ii) apelo a diferentes abordagens à noção de espaço; (iii) uso de recursos cartográficos em diferentes escalas; (iv) realização de saídas de campo, promovendo uma nova interação entre os alunos e o bairro onde vivem; (v) promoção de atividades ativas, permitindo aos alunos (re)construir o seu próprio conhecimento.

A avaliação das aprendizagens centrou-se, fundamentalmente, nas produções dos alunos e nos resultados alcançados nas diferentes fichas de trabalho. Em síntese, podemos avançar as taxas de sucesso alcançadas em duas das competências nucleares de todo o projeto: construção de percursos (Tabela 4) e localização e orientação (Tabela 5).

Tx de sucesso na construção dos percursos			
	indicadores	identifica ponto de partida/ponto	desenha percursos
	nº questão		
Ficha 1	1	88,5	66,7
	2	88,5	71,8
Ficha 3	1	86,4	83,3
	2	100	80,6
Ficha 5	1	91,7	97,2

Tabela 5. - Taxa de sucesso na construção de percursos

Nota: Almeida, 2019, p. 62.

	indicadores	localiza pontos em relação a outros	orienta a planta	localiza elementos no mapa
	nº questão			
Ficha 2	1 e 2	65,0		
Ficha 5	1		42,9	80,4

Tabela 6. - Taxa de sucesso na localização e orientação

Nota: Almeida, 2019, p. 62.

De um modo geral registam-se resultados muito positivos, sendo de destacar uma tendência evolutiva também ela positiva. No entanto, não podem deixar de se assinalar as principais dificuldades identificadas.

As dificuldades encontradas justificam-se, fundamentalmente, pelo desconhecimento por parte dos alunos do uso de uma planta e sobre o significado dos elementos nela representados. Com pouca prática nestas tarefas, os alunos necessitaram de iniciar a abordagem ao uso destes instrumentos de trabalho, fazendo a transposição da representação real para a representação na planta e, posteriormente, utilizar a planta para representar os seus percursos. Tendo em conta o ponto de partida, a evolução registada pelos alunos é muito significativa: no início cerca de metade da turma

desenhava os itinerários sem identificar as ruas e ignorando o seu traçado, no final apenas 1 aluno revela ainda ter dificuldades neste traçado, identificando apenas o traçado de algumas ruas (Almeida, 2019, p. 61).

Finalmente, importa salientar a relevância das saídas de campo que se realizaram no âmbito deste projeto, não obstante as dificuldades do contexto. As duas saídas realizadas representaram uma importante mais-valia para que fosse possível alcançar estes resultados. Não se tratou, pois, de um acumular de conhecimentos, mas, prioritariamente, as opções didáticas centraram-se no desenvolvimento das capacidades dos alunos para saberem-fazer, quando colocados perante um novo desafio.

Notas Finais

Tendo em conta as especificidades do contexto e do projeto desenvolvido, os pares de estudantes/estagiários que protagonizaram esta experiência pedagógico-didática foram convidados a realizar três reflexões sobre a sua prática: inicial, intermédia e final.

Com estas reflexões foi possível apelar à sua capacidade de analisar criticamente as práticas desenvolvidas e dar voz às apreciações que foram fazendo ao seu trabalho, destacando:

- as potencialidades do Estudo do Meio na introdução a práticas de ensino que envolvam os alunos nas suas aprendizagens;
- a relevância do conhecimento do meio para o desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- o aumento da participação e motivação dos alunos nas tarefas/desafios que lhes foram lançados;
- o desenvolvimento das suas capacidades de interajuda e cooperação.

Ensaçando uma análise mais ampla, os projetos de intervenção educativa implementados, a modalidade de supervisão seguida (com um acompanhamento mais próximo e regular, com visitas semanais durante o período de intervenção), a produção de dois relatórios finais de curso sobre esta experiência e a receção e o impacto que os projetos tiveram na escola permitem-nos tecer algumas considerações finais que merecem ser lidas como pontos de partida para uma reflexão mais profunda:

- a importância da ESELx desenvolver práticas em contextos que lhe são próximos;
- o reconhecimento de que as práticas/estágios dos estudantes

são uma oportunidade para a mudança das práticas docentes dos professores cooperantes;

- a necessidade de promover práticas em contextos de diversidade cultural como contributo para o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes/estagiários;
- o contributo do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências nos alunos, no sentido de ler e interpretar o mundo.

Esta experiência permite demonstrar que é possível conceber e implementar projetos de iniciação à prática docente que garantam um maior envolvimento das escolas formadora/cooperante, constituindo-se como verdadeiras comunidades formadoras alargadas, onde todos têm muito a ensinar e a aprender com todos.

Referências

Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Almeida, D. (2019). *Meio local como recurso para o desenvolvimento de competências de localização e orientação espacial* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Barroso, F. (2019). *Do Bairro à Cidade. Projetos e itinerários na descoberta do meio local* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgéo*, 15, 69-90.

Capel, H. (1998). Una geografia para el siglo XXI. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19. <http://www.ub.edu/geo-crit/sn-19.htm>

Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.

Cardoso, A. & Perista, H. (1994). A cidade esquecida: Pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 15, 99-111.

Dias, A. (2019). *Prácticas y concepciones de la historia y de la didáctica de la historia en la formación de maestros de la enseñanza básica (10-12 años). Estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa* [tese de doutoramento não publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668007>

Gudín de la Lama, E. & Moscos, M. F. (2015). Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de infantil. In E. Gudín de la Lama (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación Infantil* (pp. 87-104). Unir.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.

Melo, M. (2004). Supervisão do ensino da história: natureza e objectos. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 87-100). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10102>

Ministério da Educação (1998). Ensino Básico. 1º Ciclo. *Organização curricular e programas*. Departamento de Educação Básica.

Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. *Revista Interações*, 13, 20-34.

Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.

APRENDER É UM ASSUNTO PESSOAL: DA EDUCAÇÃO HIPERATIVA À EDUCAÇÃO CONTEMPLATIVA

Maria Inês Peceguina

inespeceguina@gmail.com

Clonlara School

Ana Carolina Mata

carolina.mata@clonlara.org

Clonlara School

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.093>

Introdução

Este texto resulta de uma revisão de literatura sobre a escola e a educação nas sociedades pós-modernas. Para além das referências teóricas, da investigação citada, resulta também da experiência pessoal das autoras, no território da psicologia da área da Educação e do Desenvolvimento, da investigação e do acompanhamento às famílias e crianças em projetos educativos nos quais a criança ocupa o lugar central no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, nas suas múltiplas dimensões (i.e., académico, cognitivo, social, pessoal, etc.).

Em síntese, e partindo tema da diversidade e da pluralidade da sociedade atual, explora a forma como o tempo, a falta de tempo, a massificação, a hiperatividade da sociedade, no geral, impede que a educação e a aprendizagem possam de facto ocorrer, de forma plena, com significado, considerando ao mesmo tempo a diversidade de um grupo e a singularidade de cada um que o constitui. Contrapõe a esta ideia de *educação hiperativa*, acelerada e obcecada por metas, classificações,

conquistas diversas em diversos conteúdos, a ideia da *educação contemplativa*. Esta, por oposição, caracterizada pelo tempo lento, orgânico, com significado e onde a verdadeira aprendizagem e desenvolvimento poderão surgir de modo consistente. Sabemos romper este ciclo? Ou manter-nos-emos em *eterno retorno*?

A Sociedade Pural e Diversa

Identidade e/ou singularidade? Dos não-lugares aos lugares.

Para além da pluralidade de diversidades (étnica, cultural, linguística, etc.) que se constitui, em si, como elemento distinto na caracterização do contexto educativo, não é possível que se pense e descreva o referido contexto, hoje, e se avalie o impacto desta caracterização na conceção e prática(s) educativas, sem considerar que o desafio não é inerentemente da escola, mas de toda a sociedade, de toda a educação.

E, nesta sociedade, na qual a escola se assemelha, talvez como nunca, a um grande espelho do que lá fora acontece, o maior desafio, propomos, é o de considerar, simultaneamente, o tecido do grupo, a identidade e a coesão do grupo, sem diluir a singularidade de cada elemento. Ou seja, o grande desafio, que é muitas vezes, na prática, um obstáculo quando se trata das relações e dos processos de ensino-aprendizagem - a sala de aula, a escola - é o de conferir significado às experiências de vida e de educação que têm lugar maior (ou tinham) noutros contextos de desenvolvimento, nomeadamente, a família e que agora estão centradas na escola.

O documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017, 26 de Julho) é disso exemplo. Ou seja, se por um lado define e celebra a finalidade maior da escola como um organismo que deve, explicitamente, contribuir para o desenvolvimento da pessoa nas suas múltiplas dimensões, por outro, não é claro como é que na prática os professores devem (podem?) articular esta missão (mais uma) com as exigências, burocráticas, programáticas e classificativas que constituem o centro gravítico não apenas dos professores, mas dos alunos-pessoas. O desafio de conciliar a ação educativa para o coletivo, ao mesmo tempo que atende à singularidade.

Este desafio tem também expressão em muitas famílias, nomeadamente a valorização do desenvolvimento e sucesso da criança nas dimensões académicas e/ou cognitivas, a partir do momento em que a criança chega à idade escolar (por vezes, antes até). A criança, total, passa a ser a criança-aluna(o) o que se reflete por vezes em grandes

mudanças na organização do seu tempo, dos seus recursos, do seu direito fundamental, enquanto criança, ao brincar e ao movimento livre e determinado pela própria.

Assim, é como se existisse ao invés da abertura desejada, a pluralidade da diversidade, um efeito ou resultado de constrição. Em vez dos múltiplos lugares se constituírem como liberdade, como possibilidades para escolher e construir ou co-construir o seu projeto educativo, o seu desenvolvimento humano, o da criança, em articulação permanente com os outros, sobressai hoje um aperto. Um excesso. Uma pressa. Um não saber o que fazer com tantos diversos, tantos plurais, tantos critérios, tantos essenciais.

Byung-Chul Han (2014), numa reflexão sobre o conhecimento, de forma mais abrangente, identifica como consequência desta percepção de que tudo é possível, amplo e diverso, a desvalorização dos lugares. No contexto da escola e da aprendizagem académica, em particular, assistimos a uma progressiva perda de valor, do lugar da escola, do lugar do professor, e também do lugar daquele que aprende, num processo paradigmaticamente de crescente passividade. Como se a aprendizagem, antes lugar de culto, e no qual a escola poderia imaginar-se *templo* e o aluno, *peregrino* (sem a conotação religiosa, mas sim do investimento pessoal, de significado), se tivesse metamorfoseado para um lugar de *exposição* ou *exibição* do conhecimento (os manuais, os programas, as metas, todos os descritivos teóricos, burocráticos, legais). Uma espécie de museu, desprovido de relação, de relações. Relações entre as pessoas; relações entre as pessoas e o conhecimento, a descoberta.

Na ausência de significado - aquele que aprende (incluindo o professor), não é autor do seu projeto, do seu processo. Transformou-se num *turista*. Nesta transformação, o *turismo*, por oposição à *peregrinação*, é gerador de *não-lugares*, um conceito introduzido por Augé (2009), para referir lugares (transitórios) nos quais a pessoa permanece anónima e onde a ausência ou falta de significado não permitem a construção de *lugares*. Heidegger (2008), através do conceito de *Dasein* (*ser-aí* ou *being-there*, na língua inglesa) propõe que a existência humana se define pela relação dinâmica entre, por um lado, a incorporação ou integração da pessoa num contexto com significado que permanece em background e, por outro, a descontextualização dessa integração quando o significado deixa de existir, ou nunca existiu. A impossibilidade para a relação dinâmica, autêntica, suspende o significado, o destino (projeto de vida) e o tempo de vida individual, a favor de uma imersão (fuga) no mundo do idêntico e anónimo.

Na cena educativa, esta perda de significado, entre outras razões, pode resultar do volume e velocidade com que atividades, tarefas, conteúdos que são propostos (ou impostos?) como metas, como elemen-

tares. Contudo, como não lhes é inerente a história, a memória e a identidade (de cada ser humano ali presente), diluídas no movimento do grupo, na exigência de a todos incluir e integrar numa monotonia e monofonia de eventos e trabalhos, trata-se de uma espécie de *profanação* da importância verdadeira de aprender, de conhecer, de melhorar, de evoluir, na abrangência maior de humano e co-habitante de um mesmo lugar que a todos (supostamente) pertence.

Na cena educativa, apressada, sufocada por objetivos e papéis, desritualizou-se e dessacralizou-se quase em absoluto, por um lado, o valor da pessoa que aprende (quem é, o que a motiva, o que a apaixona, o que a preocupa) e, por outro, o valor do conhecimento. Ou seja, progressivamente, e à medida que a organização escolar se transforma numa grande estrutura, fazendo convergir num mesmo espaço todas as crianças de uma determinada região, e que o acesso ao conhecimento deixou de estar contido num conjunto de instituições, entre elas a escola como lugar de destaque, perdeu-se tanto o valor da escola (o seu lugar *sagrado*), porque já não é a escola *dali*, como elemento da comunidade, onde as relações poderiam ser muitas vezes quase familiares, e cada um poderia ainda ser reconhecido na sua singularidade, como o valor do conhecimento, a celebração (rituais) do acesso a esse conhecimento. A celebração alegre da descoberta e da aprendizagem. Pela descoberta e pela aprendizagem em si mesmas.

Portanto o problema, que é ao mesmo tempo o desafio, talvez não seja o da multiplicidade, o da diversidade - línguas, linguagens, tradições, crenças, valores, etc., mas o do *desvalor*, primeiro, dessa singularidade, da pessoa na sua matriz, na sua história (que se perdeu, perdendo a sua alteridade e a do outro) e, segundo, o da relação com o conhecimento. Este último, talvez consequência da primeira perda. Ou seja, se a história pessoal não é para ser contada, celebrada, considerada no projeto educativo de cada um, o que importam outras histórias?

O Tempo

Da hiperatividade à contemplação

Não é expectável hoje, neste desfile apressado, que alguém se demore mais do que o funcionalmente necessário em qualquer conteúdo. Não se espera, nem se deseja ou permite, que aquele que aprende se alongue nas suas questões (ou sequer que as tenha). E quando se sobe a pirâmide, sempre na mesma direção e sem improvisos ou quedas, em confronto com a realidade, verificamos que a progressão foi muitas

vezes pouco além do básico, do mínimo, do medíocre. Tal ocorre devido à velocidade a que se espera que a aprendizagem ocorra. Ignorando e saltando apressadamente sobre o que já há muito sabemos que aprendizagem requer para que seja aprendizagem. *Tempo*. Para experimentar, pensar, assimilar, acomodar. A acumulação do exercício como se se tratasse de aprendizagens motoras (e até essas requerem todas as etapas antes referidas), mais não é que uma simulação, uma aparência. A criança-aluno ocupada com múltiplas tarefas e conteúdos de aprendizagem, de enriquecimento, de progressão, de aperfeiçoamento, não dispõe do tempo para beber, para aprender, verdadeiramente.

Não há também a expectativa de que a singularidade se manifeste muito para além da identidade de grupo (ou de subgrupo), já que a tendência é, e sempre foi, a de que as pessoas se agrupem em função de semelhanças, proximidade por identificação e, por esse motivo, pouco alterem ou incluam de diferente e inovador nas suas interações e relações, fenómeno que se observa logo no pré-escolar (Daniel et al., 2015). Ou seja, não obstante o território da escola, e da vida em geral, estar hoje povoado pela multiplicidade humana, e tal como antes se verificava considerando as diferenças dentro da mesma cultura (e.g., os da cidade *versus* os da aldeia; os mais ricos *versus* os mais pobres; os filhos dos médicos, engenheiros e advogados *versus* os filhos dos outros, etc.) na prática, são mais as situações em que as pessoas se organizam em grupos idênticos, dos que as de verdadeira comunicação e integração. Tal não significa que não seja desejável e que a escola não possa ter essa missão, também. Significa que para que tal aconteça é preciso, no entanto, que exista o tempo. Para estar. Para observar. Para contemplar.

Também consequência desta condição de *não-lugar* (Augé, 2009) em que a educação e as escolas em particular se transformaram, mas que, novamente, não são em si produtos da escola, mas antes manifestações de um estado geral, têm vindo a evoluir determinados padrões de problemas de saúde mental, entre eles, a hiperatividade (Polanczyk et al., 2007; CDC - Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Um estado de agitação permanente, que mais do que inerente à criança, poderá ser do próprio do contexto. Dele consequência? (ver Smith, 2017, sobre a emergência da hiperatividade e défice de atenção em diferentes localizações geográficas). A medicalização da criança não a transforma intrinsecamente, apenas oculta o seu movimento, a necessidade do movimento. O contexto também não se transforma, e por isso inibe a possibilidade de transformação dos seus habitantes, neste caso, da criança.

Trata-se, portanto, de uma narrativa que se assemelha a um loop. E embora o *algoritmo* seja eventualmente simples na sua equação inicial, são tantas dimensões por onde se expande, tantas as dificuldades

que resultariam da mudança de foco do contexto para a criança, que qualquer movimento o pode ser apenas à superfície. Impessoal. Sem prejuízos maiores. Sem fraturas. Como se fosse sempre possível corrigir ou adaptar (o contexto) e não fosse às vezes inevitável e desejável destruir e criar de novo, completamente. Clarificando, o contexto da escola continua a ser um contexto essencialmente passivo, quieto, onde a liberdade para o movimento tem vindo progressivamente a diminuir; por outro lado, a criança, naturalmente ativa, precisa de mover o corpo, é no movimento que encontra a atenção, a motivação, a possibilidade para ter interesse, para aprender (Smith et al., 2011). O *comportamento de loop*, no qual permanecemos sem disso estarmos ativamente conscientes assemelha-se de certa forma ao conceito de *eterno retorno* recuperado por Nietzsche (2016), ou talvez melhor ao pensamento de Camus, no Mito de Sísifo (2020), onde o autor explora a natureza recorrente da existência, a repetição dos mesmos processos, dos mesmos erros. No contexto da escola, da educação, da sociedade, são múltiplos os eternos retornos não obstante as mudanças à superfície, ou seja, nas condições físicas ou qualidade das estruturas, nos equipamentos, nos materiais. Porém, o processo da comunicação, do ensino, mantém-se num registo muito próximo do que se encontra na origem da conceção de escolaridade obrigatória, no final do Séc. XVIII e início do Séc. XIX (Melton, 2003).

Por oposição a este funcionamento em *loop*, cego, Nietzsche, no Crepúsculo dos Ídolos (1970), salienta a importância de uma *Pedagogia da Visão*, atribuindo ao professor, a que acrescentamos *educador*, integrando todos os elementos significativos na vida de uma criança que adquirem pelo seu significado o papel de *modelos* adquirindo assim um poder especial para ensinar a criança, três responsabilidades essenciais, sendo a primeira de interesse para esta reflexão. Trata-se de responsabilidade para *ensinar a ver*. Este ato de *ver*, consiste essencialmente num treino da atenção, que habitua o olho à serenidade, à paciência, ao gradual, para uma contemplação profunda, uma visão e uma existência lenta e demorada.

É através desta aprendizagem que pode desenvolver-se, depois, a possibilidade para uma *vita contemplativa* (Arendt, 1998). Na terminologia atual da psicologia e da educação, tais habilidades serão talvez o equivalente, em parte, à *auto-regulação* e *inibição do impulso* (Bernier et al., 2010). Embora vá muito para além disso. Ainda assim, em termos comportamentais, significa que a pessoa é capaz de *não* reagir imediatamente a um impulso, a um estímulo (seja ele externo ou interno), utilizando estratégias que ou inibem ou regulam esse impulso. A pessoa em hiperatividade, ao contrário, não é capaz de desenvolver uma ação livre, voluntária. Não é capaz de observar e decidir, o que resulta numa

forma passiva de ação (Bronson, 2000).

A importância desta questão para este texto traduz-se, por um lado, no facto de ser cada vez mais frequente a prevalência de crianças diagnosticadas com hiperatividade (CDC, 2018), por outro, no facto desta situação transcender, como antes referido, o contexto da escola, sendo uma espécie de traço identitário da sociedade pós-moderna (Witta & Parish, 2008). Mais uma vez, não se trata de um problema da escola em si, mas de um problema do contexto que reúne em si demasiadas propostas e missões.

Escolarização e Educação, Dois em Um?

A redução de outros lugares de educação, não escolarizados, fora da escola

Num mundo que se caracteriza pela participação no trabalho em doses diárias que ocupam quase todo o tempo vigil (acontecendo o mesmo relativamente a tempo da criança na escola), a importância de outros lugares onde a criança pode aprender ganha menos expressão. Embora existam e existam programas educativos, a forma como se articulam com a escola e também a forma como muitos operam é semelhante em termos de linguagem. Existem, aparentemente, poucas possibilidades para que criança e o jovem aprendam através de outras linguagens, sem a orientação, regulação, supervisão, observação e validação do adulto. Mesmo nas atividades em tempo de férias, prevalece um registo essencialmente escolar, segregado pelas diferenças etárias, com uma qualquer finalidade de ensinar qualquer coisa e raramente com um propósito meramente de descanso, de ócio, de contemplação.

Considerando também este elemento, o da ausência de tempo e de espaço de existência fora da esfera do trabalho (no caso do adulto) e da escola (no caso da criança) que é uma espécie de matriz invisível e de que pouco se fala, não será tanto a escola que se alargou no seu território. Não será tanto a diversidade e a multiplicidade. Pelo contrário, embora em edificação mega, a educação e a escola comprimiram-se, fazendo convergir para esse seu espaço fechado e vigiado as várias escolas que antes existiam no contexto de outros lugares e momentos de educação e de aprendizagem, tais como a casa, a família, a comunidade, a rua. As várias singularidades. Se tomarmos este elemento de uma forma objetiva, o da ausência de tempo de qualidade em quantidade suficiente, prioritário, para acompanhar a criança no seu projeto escolar e educativo, então, ao contrário do que Nóvoa (2009) antes propôs, tal-

vez não tenha sido a escola que(m) transbordou, mas a sociedade que o fez. Uma e outra hipótese, sugerimos, não se excluem mutuamente.

Assim, o que transbordou foi talvez o modelo social, económico, político, arrastando consigo a estrutura primordial da família e da comunidade, do local. De tal modo que, hoje, cabe a muitas escolas, para além da instrução, que continua a desenvolver-se essencialmente nos mesmos moldes que a escola de massas (Brown, 1990) e/ou meritocrática, nutrir também de alimentos e de afetos quando um e outro não são possíveis ou em doses satisfatórias, mínimas, essenciais, nas famílias.

O que transbordou, e que coloca o desafio da mudança num outro patamar, foi a existência educativa, o desenvolvimento da pessoa noutra lugar e noutra registo que não seja o da escola, ou da pós-escola (centros de estudos, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades estruturadas e organizadas por adultos), que tantas vezes se derramam ainda para dentro da casa, os trabalhos para casa (TPC), num tempo supostamente privado e de brincadeira da criança, reconhecida-seu por direito.

A realidade social e cultural, que é plural, diversa, poliglota, contém em si também este elemento que não é da escola, intrinsecamente, mas que resulta numa escola que se confunde e que se desnorteia. Que atua constantemente em múltiplas tarefas. Escola hiperativa. Que embora teoricamente saiba que a pessoa deve ser o centro, e é por isso que existe já referido Perfil dos Alunos (2017), acumula a função de instruir, minimamente, aprendizagens essenciais, e ainda de preservar e expandir competências, aprender a aprender, aprender ao longo da vida, compreender, aplicar. Naturalmente que estas múltiplas funções se atropelam conduzindo a que os professores ou assumam apenas algumas tarefas em concreto, ou sucumbam ao excesso, *burnout*.

O Sistema à Deriva

É nos lugares mais pequenos, ao largo, em pequenas ilhas que se podem encontrar o Norte

Numa abordagem sublime, pelo modo como mobiliza estes movimentos, Aviram (2010), refere que situações como a que nos encontramos atualmente, isto é a dificuldade para responder às necessidades e características da sociedade, são sintomáticas dum sistema disfuncional e completamente à deriva face à realidade para o qual foi criado.

Utilizando a metáfora do navio danificado (e antigo, mesmo que de

aspecto renovado ou modernizado na sua estrutura/arquitetura) descreve como os *capitães*, *oficiais* e *decisores*, não foram ainda capazes de reconhecer a nova natureza desta realidade tempestuosa e como são incapazes de identificar objetivos claros e consistentes. Neste des-norte, simulam desesperadamente o salvamento, mas as tentativas de navegação são semelhantes a um conjunto de mudanças superficiais e reformas intermináveis e repetidas do sistema. Estas mudanças, tornaram-se, como sabemos, quase ritualísticas, parte normal da atividade educativa em quase todos os sistemas educativos ocidentais nas últimas duas gerações. As reformas são descritas como holísticas, ou sistêmicas, com a finalidade de melhorar a mudança de paradigma. No entanto, uma vez que estas revisões não respondem às verdadeiras causas, às razões fundamentais desta crise, não são nem reformas, nem sistemáticas. Mais grave ainda, contribuem para a manutenção dos paradigmas obsoletos, inflamando cada vez mais a situação de emergência do sistema, cada vez com menos esperança, menos possibilidades a cada nova tentativa que falha. Cada revisão curricular, reforma, reorganização, perfil do aluno do futuro, etc.

O autor propõe que esta situação é de natureza objetivamente irreversível. Este *barco* não serve. É um *lugar não-lugar* (Augé, 2009). Sem identidade. Este sistema, não serve. Mantê-lo corresponde a um suicídio, metafórica e literalmente. Há evidência um pouco por toda a parte (OECD, 2017). Futuros comprometidos logo na infância. Há cada vez mais *meninos ao mar* que são mais tarde jovens e adultos e famílias, à deriva. E há mais ainda os que permanecem num silêncio, num balão, que é apenas uma superfície que envolve um nada. No seu interior, terminada a viagem, 12 anos (no mínimo), só de ida, a estas pessoas-alunos-balão, cujo percurso foi sempre ali na fronteira, sem cair, mas sem entrar, verdadeiramente, resta muito pouco. Poucas ferramentas, poucas competências, pouca autoestima, pouco de tudo. Por outro lado, é também uma profecia que se cumpre e que assim, através desta massa humana jovem, mas incapaz, jovem, mas de fracos sonhos e desejos, mantém tudo na sua devida ordem. Num ter-de-ser. Um navio semiafundado no lugar da esperança.

Assim, não se trata de uma preocupação nova, nem de um novo desafio, mas de um desafio que aí está, já há algum tempo, mas que todos, um pouco mais ou um pouco menos, tememos verdadeiramente enfrentar.

A escolarização, tal como acontece na sua dimensão *mainstream*, não é compatível com este tempo social, cultural, económico, ideológico. Individual. Não é compatível com a velocidade das mudanças da revolução tecnológica e digital e, por “contágio”, com as mudanças nas interações e nas relações entre as pessoas, em particular, as que nasceram já no tempo dessa (desta) revolução. Mesmo sem referências

bibliográficas exaustivas, basta-nos um olhar mais ou menos atento, uma *pedagogia da visão*, (Nietzsche, 1970) para que identifiquemos os elementos óbvios que denunciam a transformação do(s) contexto(s) de interação.

A maiorias dos lugares de possibilidades para interagir, da família, à escola, aos espaços públicos, antes diádicos, do um-para-um, ou do grupo em ligações comunicativas mais ou menos diretas, jogam-se agora em movimentos de triangulação: o “eu” - o espaço digital e virtual - “o outro”, por vezes o “eu” - o espaço digital - o “eu”. Resulta deste novo “parceiro” que tudo se transformou ainda sem sermos exatamente capazes de dizer como, em que medida, em que extensão. Os mais “clássicos” acenarão para a importância e o lugar insubstituível da pele, do contacto físico, da relação física. Os menos, abrirão a porta ao desconhecido, novos algoritmos, à inteligência artificial e as suas múltiplas evoluções. É essa incerteza que melhor define o paradigma atual. Incluindo o da educação. A pluralidade. O pós-modernismo. A globalização. Múltiplas línguas. Múltiplas linguagens. Navegamos do bem e do mal, o certo e o errado, para o bom e o mau, para o “nestas circunstâncias”, que o são para cada um, em cada momento. Primam o respeito pela diferença. A natureza, que somos todos, afinal, homens-animais, afinal. A sustentabilidade transformada em questão de sobrevivência. Não o foi sempre? E com ela, o que antes poderia ter sido natural, é agora imediato.

Neste cenário dantesco e, simultaneamente, de enormes possibilidades, onde e como é que se conceptualiza a escola? Como é que a escola, cuja génese em Portugal e em tantos países do mundo, remonta ao modelo industrial, massificado, orientado para a identidade de grupo e para a produção de um conjunto de ferramentas e saberes comuns, consegue adaptar-se a este desafio? À singularidade e ao global. É possível? E desejável?

O objetivo último deste texto é contribuir para uma reflexão crítica, sobre essa possibilidade, respondendo antecipadamente que sim, que é possível. Mas sem resposta sobre se é definitiva ou definitivo qualquer modelo. O que a melhor caracteriza, esta escola pós-moderna, numa perspetiva mais macro, tal como tem vindo a acontecer no mundo do trabalho, é o facto de já não operar no espaço delimitado pelo edifício escolar. O espaço físico.

A escola, não a do futuro, mas de agora, do presente (a necessária?) é a escola que é plural nos lugares que ocupa ou de onde parte. É a verdadeira comunidade de aprendizagem. Que ainda assim pode ter uma base. Uma casa. Uma espécie de ponto de partida. Mas que não se esgota nessa casa. Compreende todos os lugares possíveis, reais e existe e desenvolve-se a partir de necessidades, interesses, objetos e ferramentas reais. Não é um laboratório. Não é um lugar de preparação. Porque *preparar para* implica *a priori* saber (aproximadamente) para o

que se prepara. E neste momento, trata-se de uma equação complexa, que acrescenta este fator de imprevisibilidade aos múltiplos fatores humanos que por si só já são complexos e imprevisíveis. O melhor que a escola ou a educação que conta, também, com a escola, pode fazer, é *capacitar para*. A educação que é necessária, agora, é a que atende, verdadeiramente, às necessidades de quem se propõe a preparar. Crianças, jovens e adultos. Em contexto real.

Em existência paralela às escolas *mainstream*, coexistem outras escolas e modelos educativos que já funcionam numa lógica mais consistente com este novo paradigma. São as escolas que têm uma identidade pedagógica e que são escolhidas intencionalmente pelas famílias por causa dessa identidade. Uma intencionalidade que se estende para além dos conteúdos e dos programas. Nestas escolas, existe esse projeto de identidade, de singularidade, de pessoa. Estas escolas, porém, no contexto português, não só são uma exceção, em número, como ainda só conseguem manter a sua ação durante os primeiros anos de escolarização. A partir de um determinado momento, sobretudo o 2º ciclo, extinguem-se na sombra gigantesca dos programas, das metas, dos currículos, das aprendizagens essenciais. E, sobretudo, das avaliações que convertem de uma forma evidente e indiscutível a aprendizagem numa corrida a classificações, num processo perverso de memorização vazio, aniquilando o prazer pelo conhecimento e o tempo, o tanto tempo, tempo contemplativo, que é necessário para que a aprendizagem ocorra em condições. Ou que ocorra, de todo.

Estas escolas reclamam para si a denominação de *livres e democráticas*, desenhando-se na verdadeira (ou original) aceção de *curriculum* (o percurso de vida, *tempus fugit*). A mais antiga, e ainda em funcionamento, nasceu em Suffolk, Inglaterra, *Summerhill*. Outras, bastante populares no contexto das abordagens alternativas, existem sobretudo nos países de língua inglesa, tais como a(s) *Sudbury Valley School(s)*.

Da Educação Baseada no Medo, para a Educação Baseada na Confiança

A motivação intrínseca e a educação autorregulada (*Self-directed education*)

Nos últimos anos, alguns movimentos têm vindo a chamar a atenção para o facto de, tal como os adultos, as crianças disporem de um conjunto de ferramentas para a aprendizagem, sendo a mais importante, talvez, a *motivação intrínseca* (Deci & Ryan, 2010). Em vez de

colocar o foco na escolarização, defende-se uma visão mais abrangente, de *educação* no sentido integral. Esta educação é entendida como o somatório de todas as aprendizagens que permitem que uma pessoa possa desenvolver a sua vida de uma forma significativa e satisfatória. Inclui as aprendizagens mais *básicas* (andar, falar, regular as emoções), e também as mais complexas (aqui, poder-se-ia incluir novamente a regulação das emoções; pensamento crítico, tomada de decisões, etc.)

Diz também respeito às competências e valores que são específicos de cada cultura e que definem as competências básicas ou essenciais que qualquer pessoa deve adquirir. Para além deste *racional comum*, prevê ainda que se codesenvolvam um conjunto de competências, experiências e conhecimentos que são de nível individual, singular, e que distinguem cada pessoa dentro da sua cultura e do seu grupo de pares. Desta singularidade, resulta diversidade, a diversidade que é preciso respeitar, valorizar, promover, pois à semelhança da teoria da evolução será talvez desta diversidade que resulta uma maior capacidade do ser humano para se adaptar a diferentes circunstâncias e necessidades, e para produzir e criar, para inovar.

Ao nível do sujeito, é também este conjunto de aprendizagens que definem a diferença, o singular e único, por contraste ao comum e coletivo.

O conceito de motivação intrínseca está também associado ao de *educação autorregulada* (ou dirigida; *self-directed education*), um conceito introduzido pelos mesmos autores (Deci & Ryan, 2012) e popularizado na última década por Peter Gray (2011), através da recém-criada *Alliance for Self-Directed Education* (2019). De forma sintética, considera-se que a educação autorregulada é aquela que resulta de atividades que são escolhidas pelo próprio e das experiências de vida da pessoa, independentemente destas experiências serem ou não deliberadamente desenhadas com a finalidade de educar. Assim, refere, de acordo com Gray (2011) embora possa também incluir aulas ou lições, se forem livremente escolhidas pelo aluno, a maioria da educação autorregulada não acontece desta forma, mas antes através das experiências de vida do dia-a-dia, motivadas pelos interesses próprios, e nas quais a aprendizagem se caracteriza mais como um processo, do que como um produto.

Na base deste processo, são referidas dimensões como a *curiosidade*, o *brincar* e a *sociabilidade*, capazes de promover uma série de tentativas, comportamentos, que permitem e facilitam a aprendizagem. É importante notar que não há sempre a intenção objetiva e consciente de aprender alguma coisa.

Este tipo de aprendizagem define-se também por oposição à educação convencional - imposta e compulsiva - que não considera o interesse e motivação do próprio, orientando-se através de uma lógica

de punição e recompensa (as classificações, os rankings, a própria cultura de pares que é condicionada pela classificação de cada aluno). Na educação convencional, há também uma tendência a valorizar a conformidade, em vez da singularidade e os *impulsos* naturais da curiosidade, do brincar e da sociabilidade, tendem a ser suprimidos, em vez de cultivados.

O terceiro elemento que caracteriza e distingue a educação autor-regulada e porventura o mais controverso e inovador (embora o não seja, de facto) é o facto de cada vez em maior número, corresponder a um percurso educativo de crianças em idade escolar cujas famílias escolheram não realizar um percurso de educação compulsiva, a escola convencional, mas, em vez disso, permitem que sejam as crianças a regular (ou co-regular) toda a sua educação. Ou seja, as famílias que optaram por escolas que apoiam os objetivos das crianças e dos jovens, os seus próprios interesses e que não lhes impõem um currículo. Outra forma de concretizar esta opção será através da educação em casa (Ensino Doméstico ou *Homeschooling*), através do método popularizado como *unschooling*, e que consiste em permitir que as crianças sigam os seus interesses e motivações, construindo o seu próprio currículo.

Em síntese, e como propõe Khost (2019) num artigo sobre os conceitos e a escolha das palavras quando se trata de discutir escola e educação, mais do que mudanças nos métodos, nos procedimentos, na pedagogia, trata-se de uma mudança de paradigma que assume que qualquer criança saudável, que faça parte de um ambiente saudável (essencialmente, relações de qualidade), está naturalmente disponível e apta para a aprendizagem. Em vez de temer que a criança não aprenda um determinado conteúdo, num determinado tempo, o adulto acredita, confia na criança e age de forma a dar à criança os recursos de que esta precisa e que ativamente solicita. Trata-se de outro sistema de crenças, na sua base. Tome-se o caso da leitura. Na escolarização convencional, coerciva, o adulto tem medo e pergunta(-se): - *Mas e se eles não aprenderem a ler?* Ou seja, o adulto assume que se a criança não for coagida a seguir um determinado processo que não seja por si regulado, esta aprendizagem (e outras) poderão ou não ocorrer, ou ficar seriamente comprometidas. No caso da conceção assente na confiança, o adulto considera que: “desde que o ambiente seja estimulante, seguro, de confiança, saudável, a criança vai aprender a ler quando encontrar a motivação para isso, o seu *projeto de leitor*”.

Conclusão-Discussão

Aprender é um assunto pessoal

Num debate recente integrado no contexto de uma peça de teatro escrita e interpretada por professores, com estreia em Janeiro de 2020 no emblemático Teatro São Luiz, PROFESSAR (Soares & Duarte, 2020), o Professor Catedrático Rui Canário (2018), confrontado com a questão recorrente *do que é preciso mudar na escola*, considerou que o problema, não seria o da mudança, mas exatamente o contrário, *o que não mudou*. A discussão foi complexa, trazendo a cena vários elementos, vários lugares de enorme confusão, tais como: a massificação, a avaliação em torno de classificações e de *rankings*, a acumulação de papéis que o sistema atribui à escola e aos professores, resultando numa asfixia e impossibilidade para fazer o que sentem que é a sua principal responsabilidade, ensinar; o tempo, a ausência de outro tempo e a enorme diluição das fronteiras entre a educação e a escolarização, como se uma e outra fossem a mesma coisa.

O propósito desta encenação foi a de trazer alguns elementos para uma reflexão crítica sobre a aprendizagem no contexto da escola e, considerando o propósito deste texto, este último elemento é de particular importância: o tempo. “A educação não pode ser toda escolarizada”, reforçava Canário. “Se calhar, é mesmo preciso acabar com a escola, com esta estrutura, com esta lógica...”, acrescentava. Aviram (2010) é consistente com esta observação, tal como Gray (2011) e outros autores que se têm dedicado a estes temas. Desta conclusão, emerge necessariamente a questão: *Como?*

Trata-se de uma mudança conceptual, social, de base interna, de núcleo. Trata-se de um novo paradigma. Considerando os estudos da psicologia social sobre a influência, a obediência, o conformismo desde os mais antigos (e.g., Moscovici, 1981), até aos mais recentes (e.g., Schiefer & van der Nol, 2017), poderíamos sugerir que essa mudança, ou melhor, essa metamorfose que, supomos, dará origem a outra coisa, virá necessariamente não da escola, do sistema, mas das minorias coesas. O sistema (não apenas a educação, mas a sociedade) tende sempre a manter mais ou menos a mesma lógica, com pequenas mudanças que permitam manter tudo na mesma. O princípio da homeostasia (Cannon, 1929), ou do eterno retorno (?)

Talvez fosse importante que os movimentos periféricos e que têm vindo a assumir alguma expressão nos últimos anos: homeschooling, aprendizagem autorregulada, parentalidade consciente, comunidades de aprendizagem, alimentação e habitação sustentável, só para dar al-

guns exemplos, fossem alvo de estudos sérios. A maioria do que sabemos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem resultou (e resulta) de estudos essencialmente Norte Americanos, com crianças escolarizadas. Se há estudos que demonstram que as crianças não apenas trazem a motivação e o interesse genuíno para aprender, mas que dispõem também de ferramentas para gerir a sua aprendizagem, sendo capazes de fazer escolhas e definir os seus projetos, então qual é a finalidade de ensinar a todas o mesmo, no mesmo momento?

Não deveria o professor ser um mestre, um guia? Não deveriam as crianças ter mais controlo sobre o seu processo de aprendizagem, sobre o seu tempo, sobre a sua vida? E se os professores pudessem trabalhar com pequenos grupos, acompanhar o desenvolvimento das crianças, criar raízes e crescer também nas comunidades?

Na base, todas estas questões trazem o elemento do *significado*. Aprender é um assunto pessoal. E ensinar também. Um e outro deviam alimentar-se, funcionar em autorreforço. Aprender é um assunto pessoal. Han (2019), indica que um dos elementos que caracteriza a sociedade pós-moderna é a incapacidade para fechar ciclos, para *deixar morrer*. Para reconhecer que uma coisa terminou e, assim, avançar noutra direção. Uma mudança absoluta. Pode ser *disto* que se trata. A escola tal como existe, ou como tem vindo a existir desde o seu nascimento, foi uma conquista muito importante. Não podemos continuar, no entanto, a defender a escola porque alimenta as crianças que não têm pequeno almoço, ou porque ali encontram pai e mãe, segurança. Esses papéis não podem ser assegurados pela escola, não mais. Aprender é um assunto pessoal. Se entrarmos era digital adentro, e não é possível que não se entre, faz cada vez menos sentido toda esta dinâmica: “dar a matéria” foi importante quando não existiam outros que a possuíssem e a pudessem *partilhar*. A sociedade transformou-se. A escola também. Mas na sua natureza, na sua dialética, na sua essência, permanece exatamente na mesma.

Referências

Alliance for Self-Directed Education. (2019). *What is self-directed education?* <https://www.self-directed.org>

Arendt, H. (1998). *The human condition*. University of Chicago Press.

Augé, M. (2009). *Non-Places: An introduction to supermodernity*. Verso.

Aviram, A. (2010). *Navigating through the storm: Reinventing education*

for postmodern democracies. Sense Publishers.

Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early-childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.

Brown, P. (1990). The "third wave": Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85. <http://doi.org/10.1080/0142569900110105>

Camus, A. (2020). *O Mito de Sísifo*. Livros do Brasil.

Canário, R. (2018). *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros*. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_Todos.pdf

Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9, 399-431, 192.

CDC – Centers for Disease Control and Prevention (2018). National prevalence of ADHD and treatment: New statistics for children and adolescents, 2016. <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/features/national-prevalence-adhd-and-treatment.html>

Claxton, G. (2012). *Virtues of uncertainty*. <https://aeon.co/essays/a-life-of-tests-is-no-preparation-for-the-tests-of-life>

Daniel, J. R. Santos, A. J., Peceguina, I. & Vaughn, B. E. (2015). Affiliative structures and social competence in Portuguese preschool children. *Developmental Psychology*, 51, 905-912. <http://doi.org/10.1037/a0039425>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Despacho nº 6478/2017, 26 de Julho. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação; Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution Education, and Outreach*, 4, 28-40. <http://doi.org/10.1007/s12052-010-0306-1>

Han, B. C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Relógio de Água.

Heidegger, M. (2008). *Being and time*. Harper Perennial Modern Classics.

Han, B. C. (2019). *Topologia da violência*. Relógio de Água.

Khost, A. (2019). The Misuse of Words. *Tipping Points*. <https://www.self-directed.org/tp/misuse-of-words/>

Melton, J. V. H. (2003). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1981). Toward a theory of conversion behaviour. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13, 209-237.

Nietzsche, F. (1970). *O Crepúsculo dos Ídolos*. Edições 70.

Nietzsche, F. (2016). *The joyful wisdom*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18. <http://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942>

OECD (2017). *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*. <https://www.oecd.org/health/mental-health.htm>

Polanczyk, G. V., de Lima, M. S., Horta, B. & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.

Schiefer, D. & van der Nol, J. (2017). The Essentials of Social Cohesion: A Literature Review. *Social Indicators Research*, 132, 579-603. <http://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>

Smith, M. (2017). Hyperactive around the world? The history of ADHD in global perspective, *Social History of Medicine*, 4, 767–787, <https://doi.org/10.1093/shm/hkw127>

Smith, A. L., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J. D., Tomb, M., Vaughn, A. J., Shoulberg, E. K. & Hook, H. (2011). Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young children. *Journal of Attention Disorders*, 17, 70-82. <https://doi.org/10.1177/1087054711417395>

Soares, L. & Duarte, S. (2020). *Professor. Teatro Meia Volta e Depois à Esquerda Quando eu Disser & Teatro São Luiz. Teatro São Luiz.*

Witta, M. D. & Parish, T. G. (2008). ADHD in young adults. *Clinician Review*, 18, 30-32. <https://www.mdedge.com/clinicianreviews/article/72275/mental-health/adhd-young-adults>

DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL DA IDENTIDADE DE GÉNERO: ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL CENTRADAS NA DIVERSIDADE

Cláudio Moreira

claudio-alex-moreira@hotmail.com

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Maria João Silva

mjsilva@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.094>

Introdução

A investigação, que se apresenta neste capítulo, foi desenvolvida no contexto de um Projeto de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como tema a utilização de estratégias de educação sexual (ES) para o desenvolvimento de uma identidade de género saudável. Decorrente deste tema, o objetivo central da investigação foi investigar, recorrendo a uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como poderia um conjunto de estratégias contribuir para promover uma construção saudável da identidade de género.

O tema e o objetivo central desta investigação enquadram-se nos normativos legais relacionados com a ES e com as questões de identidade de género no 1.º CEB, nas escolas. No que se refere à ES, a Lei nº60/2009 inclui, como finalidades, a promoção da igualdade entre os sexos e o respeito pela diferença entre as pessoas (Lei nº60/2009, 2009), enquanto a Portaria n.º 196-A/2010 menciona, para os 3.º e 4.º

anos de escolaridade, que os/as docentes devem aconselhar que, caso as crianças “se deparem com dúvidas ou problemas de identidade de género, se sintam no direito de pedir ajuda às pessoas em quem confiam na família ou na escola” (Portaria n.º 196-A/2010, 1170- (4)).

O Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho et al., 2017) explicita a necessidade de os/as estudantes tomarem consciência da diversidade de expressões e identidades de género. Mais recentemente, os normativos respeitantes à identidade de género referem especificamente que:

“O Estado deve garantir a adoção de medidas no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos, que promovam o exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais das pessoas, nomeadamente através do desenvolvimento de: i) medidas de prevenção e de combate contra a discriminação em função da identidade de género, expressão de género e das características sexuais; ii) mecanismos de deteção e intervenção sobre situações de risco que coloquem em perigo o saudável desenvolvimento de crianças e jovens que manifestem uma identidade de género ou expressão de género que não se identifica com o sexo atribuído à nascença; iii) condição para uma proteção adequada da identidade de género, expressão de género e das características sexuais, contra todas as formas de exclusão social e violência dentro do contexto escolar, assegurando o respeito pela autonomia, privacidade e autodeterminação das crianças e jovens que realizem transições sociais de identidade e expressão de género; e iv) formação adequada dirigida a docentes e demais profissionais do sistema educativo no âmbito de questões relacionadas com a problemática da identidade de género, expressão de género e da diversidade das características sexuais de crianças e jovens, tendo em vista a sua inclusão como processo de integração socioeducativa (Lei nº 38/2018, p. 3923).

Neste contexto, a investigação que aqui se apresenta visa contribuir para a criação de intervenções didáticas que propiciem o desenvolvimento saudável da identidade de género, quer esta seja ou não coincidente com o sexo atribuído à nascença, promovendo um ambiente educativo e didático em que a diversidade das expressões de género esteja presente e seja valorizada, transgredindo estereótipos e prevenindo discriminações de género.

Neste capítulo, a primeira secção é esta introdução. Segue-se o en-

quadramento teórico, em que se apresentam os conceitos fundamentais desta investigação e a relação entre os mesmos. A metodologia apresentará as características do estudo investigativo, os/as participantes, assim como as técnicas e os métodos mobilizados quer para a intervenção, como para a recolha e tratamento dos dados. Os resultados são então apresentados e discutidos. O capítulo termina com as conclusões e as referências bibliográficas.

Estratégias de Educação Sexual para o Desenvolvimento Saudável da Identidade de Género

De acordo com a Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, atualmente a ES é um direito de todos/as os/as alunos/as, sendo de carácter obrigatório em contexto escolar, desde o ensino básico até ao ensino secundário, tanto em instituições públicas como privadas.

Carvalho e Figueiredo (2012) referem que a missão socializadora da escola “... obriga-a [à escola] a abordar matérias relativas a valores e costumes (alicerçados em «valores e direitos universais»)” (p. 77). Estes autores propõem quatro tipos de modalidades para a abordagem da ES, sendo que um deles vai ao encontro do estudo empírico desenvolvido: “debate acerca da sexualidade enquanto prática social, cultural e política, abraçando as questões dos direitos sociais, das questões relativas ao género e à orientação sexual – o corpo histórico, sociocultural, político” (p. 80).

Em ES devem privilegiar-se metodologias ativas que contribuam favoravelmente para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Marques, Vilar e Forreta (2010), estas passam pelo envolvimento de todas as crianças, pelo potenciamento e valorização das suas experiências, dos seus conhecimentos e dos seus sentimentos, pelo aumento da motivação e do bem-estar individual e do grupo, pela facilitação para a comunicação e a abordagem de temas polémicos e mais íntimos e, finalmente, pela ajuda na tomada de decisões e na resolução de problemas.

Frade, Marques, Alverca e Vilar (2009) referem que uma metodologia de ensino/aprendizagem, em ES, deve ser de carácter participativo para o desenvolvimento de competências e para a mudança de atitudes. Consiste num método que apresenta dois focos de ação: o/a aluno/a (principal agente construtor da sua aprendizagem, moldando-se nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental) e o/a

professor/a (orientador/a e mediador/a do processo de construção de conhecimento), apoiando sempre que necessário, através da disponibilização dos recursos e meios que se afigurem pertinentes. Realce-se que as estratégias de clarificação de valores e de mudança de atitudes apenas poderão cumprir os seus objetivos se se apresentarem informações/evidências suficientemente convincentes sobre determinadas características, qualidades ou realidades, mudando-se, efetivamente, a compreensão dos indivíduos acerca das mesmas (Cardona et al., 2015).

A problemática da igualdade de género remete para as diferenças sociais e culturais associadas a cada sexo, que derivam de processos educativos e de socialização. Relaciona-se com os papéis, as tarefas, os atributos sociais, os deveres, as responsabilidades, os poderes, as expectativas e as necessidades ligadas ao facto de se ser homem ou de se ser mulher, num determinado contexto histórico, social e cultural (Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres, s.d.). No tratamento desta problemática, devem ser implementadas diferentes dinâmicas que conduzam à exploração do ambiente e de processos cooperativos, que valorizem o desenvolvimento cognitivo, permitindo operacionalizar os papéis sexuais, trabalhar situações conflituosas e atuar na gestão das ansiedades e preocupações individuais.

A escola deve desempenhar o seu papel na eliminação das desigualdades entre mulheres e homens, transformando as crianças em agentes de mudança. Segundo Cardona et al. (2015), tal ocorrerá através de práticas cidadãs e de democracia que, além de promoverem os conteúdos do currículo formal, permitem que a escola se assuma como um espaço de partilha, de cooperação e de superação de preconceitos e de estereótipos. Segundo a mesma autora, atividades que fomentem o diálogo e a discussão desempenham um papel fundamental no tratamento de questões de género.

Cardona et al. (2015) defendem que, para que ocorra uma construção gratificante da identidade de género, a família, a escola e todos os outros agentes de socialização devem educar para a igualdade e para o desempenho de diferentes papéis ao longo da vida, independentemente do sexo. Em contexto escolar, o/a professor/a deve valorizar as semelhanças existentes entre ambos os sexos, ainda que não descure diferenças que naturalmente existem (a nível anatómico, por exemplo). É de notar que o processo de socialização exerce influência ainda antes do nascimento da criança, sendo o principal responsável pelas características observadas nos homens e nas mulheres (Cardona et al., 2015).

Algumas das normas para a educação sexual na Europa, elaboradas pelo WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010), sublinham a necessidade de criar um clima social que é tolerante, aberto e respeitoso

em relação à sexualidade. É, ainda, referida a importância do respeito pela diversidade sexual e de género e da reflexão sobre a sexualidade, com o objetivo de desenvolver atitudes críticas e respeitadoras dos direitos humanos.

A construção de uma identidade de género saudável, segundo a NCPFCE (s.d.), passa por disponibilizar às crianças um leque variado de recursos e de atividades que lhes permitam desempenhar diferentes papéis de género (por exemplo, atividades em que se apresentem homens como responsáveis pelas tarefas domésticas e mulheres a desempenhar a função de polícia ou bombeira). Além disso, o/a professor/a deverá promover uma linguagem inclusiva, que inclua o grupo turma como um todo (utilizando, por exemplo, expressões como *Bom dia* em vez de *Bom dia meninos*) e desenvolver uma prática pedagógica que explore as potencialidades da heterogeneidade da turma quanto ao género, evitando separar as meninas dos meninos. Tal permite que as crianças se sintam incluídas e valorizadas como seres humanos, independentemente do sexo a que pertencem (NCPFCE, s.d.).

O desenvolvimento de uma identidade gratificante, positiva ou saudável, quanto ao género, poderá passar, ainda, por ajudar as crianças a potenciar as suas capacidades académicas, artísticas e emocionais, mobilizando recursos que sejam ilustrativos da diversidade e da variedade de opções que existem no desempenho do papel de criança e/ou de adulto (NCPFCE, s.d.). Esse alargamento das potencialidades do ser humano permite que o/a aluno/a contacte com uma realidade onde pode desempenhar os papéis que o/a façam sentir verdadeiramente feliz e realizado/a (NCPFCE, s.d.). Consiste na criação de um ambiente de aprendizagem onde se transgridem estereótipos e onde as crianças se sentem bem da maneira que são. A construção da sua identidade pode ir ou não ao encontro dos padrões sociais, mas o mais importante é que se sintam bem consigo próprias e não se deixem dominar por pensamentos ou ações que as façam sentir mal pelas suas opções individuais.

Metodologia

O presente estudo constitui um estudo de caso e foi desenvolvido, tendo por base uma investigação com características de investigação-ação, dado que se pretendia obter informação para, posteriormente, conseguir melhorar, de algum modo, o contexto, o ensino e a aprendizagem (Creswell, 2008).

O objetivo deste estudo de caso foi o de investigar, recorrendo a

uma prática no domínio da ES, junto de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, como poderá um conjunto de estratégias contribuir para transgredir os estereótipos de género, promovendo uma construção positiva/gratificante/ saudável da identidade de género. Posteriormente, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- (i) Que estratégias poderão ser implementadas, com uma turma de crianças do 1.º CEB, com o objetivo de transgredir os estereótipos de género, facilitando uma construção positiva/gratificante da identidade de género?

Os/as participantes foram as 9 alunas e os 14 alunos de uma turma do 3º ano do 1º CEB de um colégio do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, e o Professor Estagiário/Investigador.

Neste caso, o processo investigativo foi realizado por um Investigador que, simultaneamente, desempenhou o papel de Professor da turma. Dado que os/as participantes do estudo se inseriam numa realidade educativa muito particular, desenvolveu-se, como já foi referido, um estudo de caso que, tal como a metodologia de investigação ação, se insere no domínio da investigação qualitativa. Os estudos de caso permitem estudar situações vividas por atores humanos que atuam com uma multiplicidade de intenções e de significados, não se procurando encontrar soluções para certos problemas educativos, mas enriquecer o conhecimento em torno desses mesmos problemas (Ponte, 1994).

No que se refere à intervenção investigativa, tendo em consideração o enquadramento teórico apresentado na secção anterior e o objetivo interventivo central: “Contribuir para uma identidade de género positiva e gratificante”, as estratégias usadas foram a *fotopalavra*, o *brainstorming*, o *barómetro de valores*, o *role-play*, a resolução de problemas e o debate. Na tabela 1 apresenta-se uma pequena descrição das referidas estratégias de intervenção, implementadas no domínio do estudo empírico, associando-se as mesmas às respetivas técnicas de recolha de dados.

Tabela 1. - Descrição das estratégias de intervenção didática e associação das mesmas às técnicas de recolha de dados.

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS
Fotopalavra	Consiste na utilização de fotografias ou imagens como meio de expressão e de comunicação. Trata-se de elementos visuais que devem ser de qualidade, simbólicos, expressivos, provocadores e capazes de originar reações positivas junto das crianças.	Observação e gravação de áudio
Brainstorming ou chuva de ideias	Consiste na listagem, através de palavras e frases simples, de todas as sugestões/ideias que as crianças proferirem espontaneamente sobre uma determinada questão ou problema.	Observação, gravação de áudio e análise de produções (teia construída em turma)
Barómetro de valores	Consiste na mobilização de frases polémicas e provocadoras para promover o debate acerca de diferentes valores e atitudes (podendo-se chegar, ou não a consenso). Pode utilizar-se, por exemplo, a escala concordo, discordo e não tenho a certeza, promovendo a movimentação dos/as participantes para diferentes áreas da sala, previamente delimitadas. Os/as participantes debaterão as frases, apresentando argumentos para a sua posição.	Observação e gravação de áudio
Role-play	Consiste na dramatização de papéis. Apresenta-se uma situação ou problema que deverá ser improvisado/a pelas crianças. Não devem ser simulações muito longas (5-10 minutos), sendo complementadas com um debate.	Observação e gravação de áudio
Resolução de problemas	Consiste na procura de soluções por parte das crianças para determinadas situações com as quais são confrontadas.	Observação e análise de produções (bandas desenhada)

As principais técnicas de recolha de dados consistiram na observação participante, nas gravações de áudio das sessões dinamizadas e na recolha de alguns registos escritos elaborados pelos/as alunos/as e nas notas de campo do Professor/Investigador. Para o tratamento dos dados recolhidos, foi mobilizada a análise de conteúdo, mais especificamente a análise categorial à luz das práticas epistémicas e da revisão bibliográfica.

No início e no final da intervenção didática investigativa, as crianças criaram desenhos, nomeadamente representando um rapaz e uma rapariga. Os desenhos foram analisados com base na presença de estereótipos e da transgressão dos mesmos.

As práticas epistémicas são práticas em que o conhecimento é construído, mobilizado e comunicado pelos indivíduos (Eriksson & Lindberg, 2016). Na realidade escolar, é possível fomentar práticas epistémicas que contribuem para a formação e desenvolvimento de cidadãos/ãs informados/as e ativos/as na realidade social em que estão inseridos/as.

No estudo empírico apresentado mobilizaram-se estas práticas no âmbito da ES, domínio esse, até então, pouco explorado, mas onde a produção de conhecimento continuará a ser o principal objeto de estudo. Assim, desenvolver-se-ão significados sociais para comportamen-

tos, atitudes e formas de estar perante uma certa realidade (Kelly & Licona, 2018). De acordo com estes autores, as práticas epistémicas são desenvolvidas através do discurso que pode assumir diferentes modalidades, tais como a linguagem falada, o registo escrito, a utilização de sinais e símbolos e a mobilização de elementos não lexicais de comunicação (o olhar e a linguagem corporal, a título de exemplo). No presente estudo considerar-se-á, principalmente a linguagem oral, mas também alguns registos escritos elaborados pelos/as participantes, organizados segundo as seguintes práticas epistémicas, que se usaram como categorias de análise: identificar, propor, interpretar, relacionar, justificar/argumentar (ver definição na tabela 2).

PRÁTICAS EPISTÉMICAS	DEFINIÇÃO/EXPLICITAÇÃO
Identificar	Expressar/reconhecer/evidenciar as particularidades de algo ou alguém
Propor	Sugerir algo que será alvo de apreciação por parte dos/as colegas e do/a professor/a.
Interpretar	Atribuir valor/sentido/significado a algo. Explicar/expressar/comentar/conceber a realidade de um modo pessoal.
Relacionar	Utilizar conhecimentos adquiridos numa determinada situação e aplicá-los na atual, fazendo ligação entre os mesmos.
Justificar/Argumentar	Fundamentar/mobilizar argumentos plausíveis para determinada opinião/intervenção.

Tabela 2. - Definição das práticas epistémicas usadas como categorias na análise de conteúdo

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos com o estudo empírico derivaram dos dados recolhidos ao longo da intervenção. Muitas das evidências apresentadas estão relacionadas com as experiências pessoais dos/as participantes. Isto é, as crianças, nas suas intervenções, socorreram-se bastante das suas vivências particulares, da sua realidade pessoal e das relações com as suas famílias e com os seus pares, para apresentarem os seus pontos de vista acerca das temáticas com as quais eram confrontadas. Os/As pais/mães são os principais modelos das crianças, desempenhando um papel crucial na formação da identidade sexual e de género das mesmas, visto que, por norma, desenvolvem, desde o nascimento, fortes ligações afetivas (Marques, Vilar & Forreta, 2010).

As teias de conceitos construídas, a partir das duas “chuvas de ideias”, sobre Rapazes e Raparigas e realizadas no início e no final da interven-

ção, foram alvo de um exercício de subjetividade por parte de todos/as os/as intervenientes. Neste caso em particular, teve de ocorrer uma negociação com os/as alunos/as em relação às informações a constar na teia final, ainda que as mesmas não fossem consensuais entre os vários elementos do grupo turma.

Na primeira teia construída, verificou-se a predominância de características físicas e de traços de personalidade, acrescentando-se a referência a atividades/ocupações/interesses e profissões. A teia de conceitos final veiculou uma série de ideias trabalhadas ao longo das várias sessões, sendo que algumas delas podem ser consideradas importantes conclusões, como, por exemplo: (i) “todos têm direitos e deveres”; (ii) “todos diferentes, todos iguais”; (iii) “toda a gente é boa e má” e (iv) a existência de “manifestações de afeto” entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres. Referem-se, ainda, as diferenças entre a realidade portuguesa e de outros países no que respeita à igualdade e à expressão de género, tendo sido corroborado pela maioria dos/as participantes que “em Portugal todos fazem tudo”, por oposição a outros países onde se considera que os “rapazes (têm) mais direitos”. Esta referência resultou de uma pequena conversa que tinha ocorrido com a turma numa outra sessão, a propósito do comentário de um aluno relacionado com o facto de, num determinado país, uma rapariga ter sido assassinada por utilizar uns calções.

Ao compararem-se as duas teias, resultantes da chuva de ideias inicial e final, denota-se, como principal diferença, a emergência de conceções igualitárias e favoráveis para ambos os sexos, na chuva de ideias final.

No que diz respeito às diferentes estratégias de intervenção didática implementadas, foi o *barómetro de valores* aquela em que se obtiveram resultados mais ricos e diversificados. Nesta atividade, os/as alunos/as estiveram bastante interventivos/as, mobilizando, um discurso que apela à igualdade entre homens e mulheres e à inclusão no que se refere à expressão de género, sobretudo os rapazes. Classificadas na prática “interpretar”, encontram-se as seguintes afirmações: (i) “Todas as pessoas podem ser responsáveis”; (ii) “Todos fazem tudo à sua maneira e todos são bons”; (iii) “Não há um sexo mais responsável do que o outro”; (iv) “Todos podem usar todas as cores”, entre outras frases. Os/As participantes propuseram (prática “propor”), também, várias dinâmicas para a exploração do espaço do recreio, sobretudo do campo de jogos/futebol. Tal poderá dever-se ao facto de, nessa mesma semana, o Professor/Investigador, num dos intervalos se ter dirigido ao recreio e ter dinamizado alguns jogos, após uma breve conversa com as crianças acerca das características e das potencialidades daquele local.

Muitos dos tópicos de discussão derivaram de situações específicas da turma, relacionadas com a temática, ainda que fugissem um pouco

aos objetivos da sessão em questão. Porém, tal como defende Cardona et al. (2015), qualquer oportunidade é boa para se discutir um determinado comportamento ou situação que remeta para questões de cidadania e/ou de gênero.

A prática “relacionar” esteve fortemente ligada a experiências pessoais, tais como “Os homens também choram. Quando a minha avó morreu, o meu pai chorou”. Não deixa de ser curioso que, nesta atividade, as crianças tenham mobilizado vários exemplos das suas vivências na realidade da escola, como é o caso de “a nossa farda é azul e é igual para meninos e para meninas”, “há raparigas mais crescidas cá da escola que participam em campeonatos de futebol e jogam muito melhor que os rapazes desta turma” e “a nossa Professora de inglês do 1.º ano jogava na equipa de futebol do Estoril”.

Verifica-se, ainda, a força das palavras e das ações do Professor que, neste caso, dinamizou as sessões de ES, sendo percecionado como uma referência e utilizado como modelo na manifestação e justificação de opiniões (“O Cláudio uma vez disse-me que não sabia jogar muito bem futebol e é rapaz...” e “O Cláudio no outro dia usou uma camisola rosa. Os rapazes também podem”). Salientam-se, de seguida, algumas evidências de expressão inclusiva de gênero e da construção de identidade de gênero de alguns rapazes (“Eu sou um rapaz e uma das minhas cores favoritas é o rosa e isso não tem mal nenhum” e “A minha mãe põe sempre maquilhagem. O meu pai não. Só arranja o cabelo e faz a barba. Também é um bocadinho vaidoso. Eu acho que também sou”) que, ao contrário das raparigas, afirmaram ter alguns gostos e características que, por norma, são associados ao sexo oposto.

Na atividade role-play (ver Tabela 3), verifica-se uma maior frequência de práticas epistémicas de nível superior, como Relacionar e Justificar/Argumentar, o que se torna compreensível considerando que a situação criada consistia numa entrevista de emprego em que existia um/a entrevistado/a e duas pessoas a entrevistar, uma com argumentos a favor da contratação e outra com argumentos contra. Apenas não se verificou a prática “propor” por parte das meninas. Uma das raparigas participantes justificou a contratação de uma colega para a vaga de mecânica, apelando, positivamente, às vantagens que poderiam advir da diversidade de funcionários da oficina: “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes”. Outra das particularidades desta atividade consiste em duas frases, uma de um rapaz e outra de uma rapariga, respetivamente, referindo-se ao outro sexo, numa lógica de transgressão dos estereótipos de gênero: “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. A minha mãe não sabe e por isso temos empregada. Nem todas têm jeito para isso” e “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm

muito jeito”. Finalmente, apresenta-se a seguinte citação de um aluno que confrontou os/as colegas, demonstrando uma clara consciência da diferença de reações perante o desempenho da profissão de um estilista por parte de um rapaz, dependendo do objetivo do seu trabalho, desenhar vestidos de noiva ou equipamentos de futebol: “Aqui na sala há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando ele disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”). Este comentário foi desencadeado pela indicação, dada pelo Professor, de que o cargo seria, especificamente, para o desenho e costura de vestidos de noiva.

PRÁTICAS EPISTÉMICAS	EVIDÊNCIAS DE IGUALDADE COM TRANSGRESSÃO DE ESTEREÓTIPOS, REGISTRADAS ATRAVÉS DO ÁUDIO	
	RAPARIGAS	RAPAZES
Identificar	- “As mulheres são corajosas e podem prender ladrões homens”	- “Os homens podem ter talento para cortar cabelos às senhoras”
Propor		- “Se alguma menina ou menino daqui quiser, pode ir para a universidade da Lúcia e do Cláudio e ser educador de infância”
Interpretar	- “O Cláudio é rapaz, não tem filhos e está aqui a cuidar de 23 crianças” - “Todos os rapazes e raparigas podem ser o que quiserem” - “O Cláudio vive sozinho e é ele que arruma a casa”	- “Os rapazes e as raparigas podem fazer o que quiserem”
Relacionar	- “Se não for boa, é despedida! A mesma coisa se fosse um rapaz. É tudo igual” - “Há semanas em que os meninos responsáveis pela arrumação da sala são os rapazes e têm muito jeito” - “O marido da B**** (Professora titular) às vezes também ajuda, não é verdade?” - “No domingo vi um programa de canto na TVI em que um dos concorrentes é um homem que faz roupas para jogadores de futebol. Não me lembro do nome”	- “O Cláudio e a Lúcia são professores, mas eles também podiam ser educadores de infância. Na faculdade deles isso é possível” - “A minha mãe é famosa e tem um cabeleireiro que é homem” - “Há mulheres que não trabalham nada bem em casa. Nem todas têm jeito para isso” - “Aqui na sala há meninos (e meninas) que não têm respeito e são desadequados. Começaram logo a rir e a dizer piadas quando o V*** disse que queria ser empregado e o J** disse que desenhava vestidos de noiva. Quando disse que desenhava roupas para os jogadores de futebol toda a gente achou fixe”
Justificar / Argumentar	- “As raparigas podem gostar de carros e de os arranjar e ser mecânicas por causa disso” - “Na nossa oficina só trabalham homens e precisamos de pessoas diferentes. De raparigas. Isso pode ser bom para os clientes.” - “Não concordo que não se deve perguntar a idade a uma senhora. Isso não tem mal nenhum. Pode-se perguntar a senhores e a senhoras” - “Todas as pessoas podem ser o que quiserem, porque todas têm sonhos e deve haver respeito”	- “Todos devem ter oportunidade de trabalhar no que quiserem e se não forem bons são despedidos” - “Sempre que alguém trabalhar bem (mulher ou homem) deve receber dinheiro pelo esforço” - “Eu sou muito bom a desenhar e sei desenhar vestidos de noiva. Ficam muito lindos” - “Eu li um livro que diz que todos podem fazer tudo e se o sonho dela é trabalhar na oficina ela tem o direito”

Tabela 3. – Análise das Práticas Epistémicas realizadas durante o desenvolvimento das atividades desenvolvidas a partir da estratégia “Role-play”

A atividade de *resolução de problemas* evidenciou as práticas epistémicas, partindo apenas de registos escritos dos/as participantes, mais especificamente na conclusão de uma banda desenhada, que implicava a resolução de um conflito, entre rapazes e raparigas, num campo de jogos.

No que se refere a esta atividade, verificou-se um maior número de práticas epistémicas desempenhadas pelos rapazes (17 contra as 8 das raparigas). Destaca-se a relação que uma rapariga estabeleceu entre o episódio da banda desenhada e uma situação por si imaginada, fazendo um paralelismo entre as duas (“Lembram-se daquela vez em que acharam injusto porque o Rui não deixava o Miguel jogar porque era menorca? Aqui é a mesma coisa”), demonstrando conseguir transpor um caso concreto para uma outra situação devidamente contextualizada. Por sua vez, um participante do sexo masculino referiu o seguinte “Hey, meninos! Como vocês já sabem, as cores são de meninos e meninas e o desporto também”, transpondo, igualmente a temática das cores (já trabalhada na sessão de role-play) bastante clara e evidente para si, para uma nova variante dentro das questões de género, neste caso o desporto (futebol). Destaque, ainda, para a frase “todos compreenderam que todos podem ser o que quiserem”, onde a participante identifica a liberdade associada à construção da identidade individual de cada um/a.

Outra estratégia usada foi a elaboração de desenhos por parte dos/as participantes, no início e no final da intervenção, sendo visíveis nesses desenhos os traços físicos associados a cada sexo. Segundo Rodrigues (2003), o desenho é uma forma que a criança tem de expressar o modo como percebe o mundo que a rodeia. Apesar de a sua interpretação ser de natureza subjetiva, a autora defende que este instrumento poderá e deverá ser associado a outros que o complementem, revelando-se de suma importância e com um enorme valor potencial para profissionais que trabalham com crianças, como é o caso dos/as professores/as.

Os desenhos apresentados na fase inicial foram todos, sem exceção, estereotipados quanto ao género, no que respeita às características físicas e às cores utilizadas para desenhar uma pessoa de cada sexo. Note-se, por exemplo, o facto de a maioria das raparigas terem sido desenhadas com saia e todas com cabelo comprido, enquanto no caso dos rapazes predominou o cabelo curto, a utilização de calças ou calções e a exibição de músculos ou de objetos ligados ao desporto, tal como se verifica na Figura 1. No final, 18 dos desenhos dos/as 23 participantes continuaram a ser extremamente estereotipados, sendo que apenas 5 mostraram alguma evidência de transgressão desses mesmos estereótipos, como é o caso dos exemplos apresentados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1. - Desenhos elaborados por uma aluna no início e no final da intervenção



Figura 2. - Desenho elaborado por um aluno no final da intervenção



Conclusão

Enquadrada pelo Referencial de Educação para a Saúde, pelos normativos curriculares de Educação Sexual e por outra legislação relacionada, a investigação, que aqui se apresentou, estudou como pode um conjunto de estratégias, implementadas numa turma do 3º ano de escolaridade, contribuir para promover uma construção saudável da identidade de género, quer esta seja ou não coincidente com o sexo atribuído à nascença. O referido conjunto de estratégias promoveu a diversidade das expressões de género e a transgressão de estereótipos, prevenindo discriminações de género.

Utilizou-se a metodologia Estudo de Caso, com características de Investigação/Ação, e observação participante realizada pelo Professor Estagiário/Investigador. Na intervenção didática investigativa, as estratégias implementadas foram a *fotopalavra*, a *chuva de ideias*, o *barómetro de valores*, o *role-play*, a *resolução de problemas* e o debate.

Os dados recolhidos por observação participante, registos áudio e análise das produções dos/as alunos/as, foram qualitativos e tratados

com recurso à análise de conteúdo, sendo as categorias baseadas nas práticas epistémicas desenvolvidas pelas crianças durante a intervenção didática.

A estratégia “*Chuva de ideias*” foi implementada no início e no final da intervenção didática, com o tema “Rapazes e Raparigas”, conduzindo à produção de duas teias. A teia final evidenciou mudanças em relação à inicial, nomeadamente o aparecimento de afirmações transgressoras de estereótipos e igualitárias.

A análise de conteúdo, dos registos áudio do discurso dos/as alunos/as e das bandas desenhadas produzidas pelas crianças, permitiu constatar que, ao longo de toda a intervenção didática, as crianças realizaram práticas epistémicas, com evidências de igualdade e de transgressão de estereótipos de género. O *barómetro de valores* foi a estratégia que se realçou pelo envolvimento das crianças e pela riqueza e diversidade das práticas epistémicas realizadas pelas mesmas. A estratégia *role-play* evidenciou maior frequência de práticas epistémicas de maior grau de complexidade e abstração, nomeadamente como Justificar/Argumentar, o que refletiu a natureza da situação e dos papéis desempenhados. Na estratégia “*Resolução de problemas*”, as crianças realizaram as práticas epistémicas Relacionar e Justificar/Argumentar de forma interligada, para resolver o problema (conflito).

A análise das referidas práticas epistémicas patenteou múltiplas conceções, comportamentos e atitudes indiferenciadas ao nível de género, permitindo, conforme referido por Halim e Ruble (2010), uma construção gratificante da identidade neste domínio.

Na sua maioria, os desenhos criados pelas crianças, no início e no final da intervenção didática investigativa, ilustraram estereótipos de género, nomeadamente ao nível das características físicas, vestuário e atividades de rapazes e raparigas. No entanto, alguns desenhos criados no final da intervenção transgrediram esses mesmos estereótipos.

A diversidade de expressões de género presente nas imagens da estratégia *fotopalavra* e nas situações criadas pelo Professor/Investigador influenciaram as práticas epistémicas e os desenhos realizados pelas crianças, facilitando as conceções, comportamentos e atitudes de igualdade e de transgressão de género e promovendo o desenvolvimento de uma identidade de género com mais graus de liberdade e mais gratificante, conforme realçado por NCPFCE (s.d.).

Na implementação do conjunto de estratégias, as crianças envolveram-se, potenciando e valorizando as suas experiências, os seus conhecimentos e os seus sentimentos, tendo sido criado um ambiente de sala de aula, onde foram capazes de interagir positivamente na abordagem a questões polémicas, clarificando valores, tomando decisões e resolvendo problemas, como preconizado por Marques, Vilar e Forreta (2010).

Referências

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed.). Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. D., Abrantes, E., Mota, E. A., Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação e Direção Geral da Saúde.

Carvalho, L. M. & Figueiredo, C. C. (2012). Configurações de conhecimento e política na regulação da educação sexual em meio escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 34, 67-88.

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3.ª Ed.). Merrill Prentice Hall.

Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República no 151 - 1.ª Série*. Ministério da Educação.

Eriksson, I. & Lindberg, V. (2016). Enriching ‘learning activity’ with ‘epistemic practices’ – enhancing students’ epistemic agency and authority. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2016 (1), Article 32432.

Halim, M. L., & Ruble, D. N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. Chrisler & D. McCreary (Eds.). *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp.495-525). Springer.

Kelly, G. J. & Licona, P. (2018). Epistemic Practices and Science Education. In: M. Matthews (Eds.) *History, Philosophy and Science Teaching. Science: Philosophy, History and Education*. Springer, Cham.

Lei n.º 38/2018 de 6 de Agosto. *Diário da República* nº 151 - 1.ª Série. Assembleia da República.

Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República* nº 151 - 1.ª Série.

Assembleia da República.

Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2010). *Educação Sexual no 1.º Ciclo: Guia para professores e formadores*. Texto Editores.

National Center on Parent, Family, and Community Engagement (NCPFCE) (s.d.). *Healthy Gender Development and Young Children*. Consultado em <https://depts.washington.edu/dbpeds/healthy-gender-development.pdf>

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. *Diário da República nº69 - 1.ª Série*. Ministério da Educação.

Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres (s.d.). *Argumentário a favor da igualdade de género: Perceber e saber do que falamos*. Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Instituto Piaget.

WHO Regional Office for Europe & BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Education and Health Authorities and Specialists*. BZgA.

APRENDIZAGEM ENTRE PARES: MENTORADO NUM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antónia Estrela

antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa;

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

Patrícia Ferreira

patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Boléo

aboleo@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.095>

Introdução

No contexto educativo, a inclusão deve ser pensada para todos os alunos numa perspetiva de os levar a fazer aprendizagens ricas e diversificadas que venham contribuir para o seu crescimento humano, social e académico. Neste sentido, e visando uma integração mais plena dos alunos Erasmus que frequentam os cursos de Português Língua Estrangeira do Centro de Línguas e Cultura do Instituto Politécnico de Lisboa (CLiC-IPL), delineou-se um programa de mentorado que visou pôr lado a lado estudantes estrangeiros e estudantes portugueses, dado que entendemos como pertinente o apoio interpares, potenciado pelos benefícios de uma relação próxima, cujos comportamentos de modelagem (Bandura, 1969) poderão facilitar a promoção de uma boa adaptação dos novos estudantes nos primeiros momentos de vivência

numa dada instituição (Welling, 1997).

O desenvolvimento deste programa de mentorado insere-se num projeto mais vasto, *PLE em Contexto*, financiado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) e pelo CLiC-IPL, que teve como objetivos, para além de conceber sessões de mentorado em que estudantes portugueses assumem o papel de mentores, elaborar um teste de diagnóstico para posicionamento em nível de língua; caracterizar os alunos Erasmus do IPL, no que diz respeito às suas expectativas face à aprendizagem do português, criar módulos temáticos de conteúdos e desenvolver atividades baseadas no uso da língua em contexto. O projeto decorreu entre janeiro de 2018 e dezembro de 2019.

Sabendo-se que os estudantes Erasmus vivem durante alguns meses em Lisboa e sendo certo que é a dimensão global da língua que o ensinante tem de ter em conta, levando em consideração as questões discursivas, o sistema estrutural da língua, a semântica, a pragmática e a dimensão sociocultural, reconhece-se a importância do uso da língua em contexto, nomeadamente nas situações de comunicação do quotidiano. Um programa de mentorado parece poder proporcionar essa utilização da língua em contexto.

Mais concretamente, o contexto de imersão é facilitador da aprendizagem da língua e da apropriação de aspetos culturais e afigura-se particularmente útil se os estudantes puderem ter, com supervisão pedagógica e linguística, acesso a pessoas e locais que farão parte do seu quotidiano, promovendo o que é veiculado por Reis (2010, p. 17), quando afirma que “a noção de internacionalização da língua portuguesa implica ínsita articulação da língua e da cultura”.

O nosso principal propósito, com este programa de mentorado, será o de poder proporcionar aos novos estudantes de Erasmus que chegam ao IPL um envolvimento significativo com a comunidade escolar, o que implica que o estudante conheça a instituição e o seu funcionamento, bem como o contexto geográfico em que se insere, e que sejam dinamizadas estratégias de acolhimento de forma a evitar o isolamento social e ajudar a delinear objetivos académicos claros e exequíveis. Havendo este tipo de contacto, os estudantes estrangeiros terão a oportunidade de interagir individualmente com falantes nativos sobre diversas temáticas, sempre de acordo com o seu nível de língua. Para os estudantes portugueses que assumiram o papel de mentores em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE), foi criado um guião com linhas orientadoras para a sua ação, tendo havido uma formação e sessões de esclarecimento e de acompanhamento.

Neste trabalho, apresenta-se uma contextualização teórica relativa à caracterização e vantagens dos programas de mentorado, destacando o impacto nos diversos intervenientes. Na secção 2, explana-se o modo como foram concebidas e implementadas as sessões de mentorado em

que estudantes portugueses assumiram o papel de mentores perante os estudantes Erasmus, visando um trabalho mais personalizado sobre a oralidade. São, então, descritos os objetivos do programa, a metodologia e os participantes. Seguidamente, apresentam-se os resultados, no que diz respeito às aprendizagens linguísticas, ao desenvolvimento de competências linguísticas, à integração académica e social, ao desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização de outras línguas e culturas e à valorização da experiência vivenciada, finalizando-se com as principais conclusões do estudo. Na última secção, são tecidas algumas considerações finais, refletindo-se sobre a experiência realizada e estabelecendo-se pontes com a problemática geral que deu origem a este trabalho.

Enquadramento Teórico

A Educação, pilar fundamental de qualquer sociedade, tem sido desafiada a acompanhar a nova conjuntura do século XXI, num mundo tecnológico e globalizado. Em vésperas de viragem do milénio, na *Declaração Mundial sobre a Educação do Ensino Superior no século XXI* (Unesco, 1998), expressava-se já uma clara vontade de o estudante passar a estar no centro da educação, rompendo com velhos paradigmas de focalização no docente ou focalização no conteúdo, apesar de serem “muito numerosas ainda as situações em que a pedagogia do ensino superior se centra no professor e na matéria” (Esteves, 2008, p. 104).

Reconhecendo o impacto que os estudantes têm nos seus colegas, tem-se assistido, no ensino superior, a uma multiplicação de iniciativas cujo cerne está na colaboração entre pares, registando-se duas situações mais comuns: tutoria e mentorado, assumindo-se que a primeira “typically focuses on a more advanced student helping lower-level students with course contents (...)”, enquanto o “Mentoring focuses on a more experienced student helping a less experienced student improve overall academic performance” (Colvin & Ashman, 2010, p. 122). Independentemente da estratégia a implementar, há alguns aspetos que devem ser tidos em consideração por parte de todos os intervenientes, os alunos mentores ou tutores, os alunos mentorandos ou tutorandos, e os professores que orientam o processo, e que se relacionam, por um lado, com o papel que cada um vai desempenhar aquando da interação e, por outro, com as expectativas e os objetivos da iniciativa.

São diversos os exemplos de casos de sucesso na literatura sobre esta temática. Na década de 1990, nos Estados Unidos da América, foi

implementado um projeto de mentorado numa universidade pública, que envolveu, ao longo de várias décadas, 400 estudantes mentores e 15000 estudantes mentorandos. Em 2008, levaram-se a cabo entrevistas que abrangeram mentores experientes, recém-mentores, professores e mentorandos, tendo-se concluído que houve benefícios, principalmente na melhoria do desempenho académico para todos os estudantes envolvidos, tendo as entrevistadas destacado as relações interpessoais e os entrevistados os proveitos académicos, conforme enfatizado por Colvin e Ashman (2010, p. 132), na medida em que “women see relationship benefits and men see academic benefits”. Outro fator evidenciado neste trabalho prende-se com questões de hierarquia que se criam entre as três partes envolvidas, professor, mentor e mentorando, podendo haver situações de luta pelo poder ou de resistência ao desempenho de tarefas, porque “students, teachers and mentors all have different ideas about a mentor’s role and how it should be enacted in various relationships” (Colvin & Ashman, 2010, p. 132).

Para atenuar estas ocorrências, Rosillo, García, Duarte e Santa (2018, p. 3301) sugerem algumas recomendações, designadamente, que o trabalho e a dedicação dos mentores devem ser reconhecidos “as part of their teaching assignment and thus reward their effort to perform this role, they must be provided with a high level of support from program staff and should receive greater recognition and reward for their hard work and dedication to the program”.

Com resultados que apontam para a mesma conclusão, nomeadamente que o mentorado melhora o desempenho académico dos estudantes, “ensuring their persistence in university”, encontramos Lunsford, Crisp, Dolan e Wuetherick (2017, pp. 316-317), que se debruçam, também, sobre a importância da escolha dos mentores, admitindo que estes, frequentemente, “may be selected according to criteria such as high level of academic achievement, interpersonal and communications skills, and conscientiousness” (Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017, p. 320). Na verdade, para esta ligação entre pares, torna-se fulcral que os mentores sirvam como modelo a vários níveis e que ofereçam suporte ao desenvolvimento do conhecimento académico, social e linguístico dos mentorandos.

Partindo da ideia de que, “no Ensino Superior, (...) as interações entre pares são fonte das experiências com a diversidade que podem ter efeitos significativos e positivos praticamente para todos os estudantes numa ampla gama de resultados “universitários” desejáveis” (Manso, 2016, p. 2), centremo-nos, com maior detalhe, nos benefícios que a implementação de projetos de mentorado promove em todos os intervenientes, mentorandos, mentores e instituições. Na perspetiva de Johnson (2016, pp. 6-12), há dez vantagens evidentes para mentorando-

dos, a saber:

1. O *desempenho académico* aumenta, porque os mentorandos estão mais motivados e conseguem ultrapassar as adversidades com mais segurança, revelando-se quer numa média superior à dos colegas no final da licenciatura, quer na conclusão do grau académico dentro do prazo estabelecido;

2. A *produtividade* dos mentorandos aumenta, principalmente quando o mentorado existe no 3.º ciclo, registando-se uma maior proliferação de publicações de artigos científicos, bem como de apresentação de comunicações;

3. Os mentorandos, quando acompanhados, reconhecem que o mentorado foi promotor do *desenvolvimento de competências*, designadamente autoconfiança, empatia, saber ouvir e inteligência emocional;

4. Através do mentor, o mentorando tem acesso privilegiado a outros colegas e a professores de outras áreas, permitindo que o *trabalho em rede* flua com maior naturalidade, inclusivamente favorecendo o acesso a outros projetos e bolsas.

5. O acesso ao *primeiro emprego* está facilitado a partir do momento em que a rede de contactos é vasta e o mentorando se pode socorrer da mesma para conseguir cartas de recomendação que o impulsionem a obter um emprego com boas condições;

6. Uma vez que o aumento da autoconfiança é um dos benefícios apontados no mentorado, a *confiança profissional* e o *desenvolvimento identitário* dos mentorandos favorece a própria perceção sobre o sucesso profissional, corroborada, não raras vezes, pelos próprios mentores;

7. Existindo uma tendência para os mentorandos estarem mais bem relacionados, há uma conexão entre a *rentabilidade* e a *produtividade* destes profissionais, que é espelhada não só no valor que auferem, como na velocidade com que são promovidos no emprego;

8. As vantagens enumeradas anteriormente fomentam a *notoriedade* no local de trabalho, aumentando as oportunidades de mobilidade profissional, bem como a quantidade de ofertas de emprego e, consequentemente, de melhores condições laborais;

9. Quando há uma relação próxima entre mentor e mentorando, há uma maior *satisfação com o programa académico* e com a *instituição*, o que faz, por um lado, com que o mentorando se sinta mais motivado com os seus estudos e, por outro, com que reconheça publicamente a instituição, o que poderá incrementar o universo estudantil da mesma;

10. Uma vez que o mentorando se sente realizado com a sua participação académica, registam-se *menos conflitos* na sua via pessoal e, consequentemente, uma *redução de stress*, promovendo um equilí-

brio emocional que, invariavelmente, se reflete no seu desempenho profissional.

Quanto aos benefícios para mentores (Johnson, 2016, pp. 12-13), destacam-se:

1. Uma maior *satisfação profissional* por parte dos mentores, quando veem os seus mentorandos ser bem-sucedidos;
2. Através desta relação interpessoal, havendo transmissão de competências e de conhecimentos, o mentor atinge uma *realização pessoal* que difere de outras interações académicas;
3. O facto de se trabalhar com outros estudantes potencia a *criatividade e rejuvenescimento profissional*, fazendo do mentorado um palco para discussão de novas ideias, num espírito inovador que contagia os envolvidos;
4. Sempre que um mentorando tiver sucesso ou o seu trabalho for reconhecido, o mentor que o orienta é valorizado, favorecendo o *trabalho em rede*;
5. Um mentor que tenha a responsabilidade de acompanhar vários mentorandos encontra uma maior *motivação para se manter atualizado* cientificamente;
6. Quando um mentor está verdadeiramente interessado nos seus mentorandos, cria uma relação de *amizade* e de *apoio* para além da prática profissional;
7. Haver uma relação de proximidade entre mentor e mentorando potencia a reputação do mentor, que passa a ser encarado como inspirador.

Em relação aos benefícios institucionais, Johnson (2016, p. 13) afirma que “institutions with active mentoring are more likely to have productive employees, stronger organizational commitment, reduced turnover, a stronger record of developing junior talent, and a loyal group of alumni and faculty”. Paralelamente, mentorandos cuja experiência de mentorado foi positiva estão mais recetivos a serem mentores no futuro, prolongando a sustentabilidade de um projeto com claras vantagens para todos os intervenientes.

Num outro estudo, levado a cabo pela parceria entre a Gallup e a Universidade Purdue, visava-se recolher dados que permitissem analisar o sucesso de licenciados a longo prazo, incluindo em relação a questões de empregabilidade e de qualidade de vida (Gallup, 2014, p. 1), através do posicionamento em cinco categorias: bem-estar geral, esfera social, estabilidade financeira, pertença à comunidade e saúde física (Gallup, 2014: 2). Os resultados que vamos destacar relacionam o sucesso dos intervenientes com o acompanhamento, através do

mentorado, no decurso da sua formação académica. Baseando-nos na premissa de que “if an employed graduate had a professor who cared about them as a person, one who made them excited about learning, and had a mentor who encouraged them to pursue their dreams, the graduate’s odds of being engaged at work more than doubled” (Gallup, 2014, p. 5), as conclusões de Johnson (2016) apresentadas anteriormente são corroboradas, principalmente no que concerne aos pontos 5, 6 e 7, precisamente aqueles que se debruçam sobre o desempenho e as oportunidades profissionais. Verificamos, assim, que os projetos de mentorado podem ter repercussões francamente positivas que não se interrompem com a conclusão de um grau académico. Pelo contrário, os resultados acompanham o mentorando ao longo da sua vida, nas várias esferas analisadas, daí que

more college graduates who felt supported in college – because they had a mentor who encouraged them to pursue their goals and dreams, a professor who made them excited about learning, and felt their professors cared about them as a person – are thriving in all areas of their well-being. Seventeen percent of those who felt supported are thriving in all five areas, compared with 6% of those who did not feel supported. (Gallup, 2014, p. 18)

Alguns estudos sugerem ainda que a capacidade dos mentores para comunicar adequadamente e fornecer algum tipo de suporte será essencial e poderá melhorar os resultados futuros dos mentorandos (Ismail & Jui, 2014), o que nos obriga a refletir sobre a importância da formação oferecida a estes estudantes antes de se tornarem mentores e durante o processo. Esta formação é essencial, porque permite que os mentores se consciencializem, por um lado, da importância e da responsabilidade do papel que vão assumir e, por outro lado, também os leva a refletir sobre os conhecimentos linguísticos e outros que vão partilhar.

Apesar de os trabalhos de investigação apresentados permitirem conhecer experiências realizadas em vários níveis educativos, incluindo o superior, não tivemos acesso a estudos sobre experiências de mentorado em contextos de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, assumindo-se este como um foco relevante e que certamente beneficiaria de aprofundamento.

Rematamos com a ideia de que a aprendizagem entre pares, ou seja, “las practicas colaborativas entre estudantes” (Zabalza, 2011, p. 411), quer seja no modelo de tutoria ou de mentorado, podem apresentar-se como vantajosas, já que promovem “socialization, learning, career advancement, psychological adjustment, and preparation for leadership

in those who are mentored” (Johnson, 2016, p. 3).

Apresentação de uma Experiência de Mentorado no Ensino Superior

Tendo em consideração o reconhecimento das potencialidades das experiências de mentorado apresentadas na secção anterior deste artigo e procurando alargar esta abordagem às aulas de Português Língua Estrangeira, no ano letivo 2017 – 2018, foi colocado em prática um programa de mentorado num contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira no ensino superior, constituindo-se este como uma opção metodológica assente no reconhecimento dos benefícios da interação entre pares, aprendentes da língua-alvo (mentorandos) e falantes nativos (mentores), para as aprendizagens linguísticas e para a integração académica e social dos estudantes. Esta iniciativa foi desenvolvida com os objetivos de promover aprendizagens linguísticas dos mentorandos no domínio da oralidade (i), facilitar a integração linguística e cultural dos mentorandos (ii) e contribuir para o exercício de competências linguísticas e de exercício da cidadania dos mentores (iii).

O programa de mentorado foi operacionalizado através de uma sequência de trabalho, com início na formação dos mentores (etapa i), seguida da dinamização de sessões estruturadas de interação entre mentores e mentorandos (etapa ii) e finalizada com a reflexão em torno do processo vivenciado (etapa iii). Esta primeira edição do programa funcionou como uma experiência-piloto, tendo a análise de dados recolhidos e a reflexão realizadas permitido orientar as opções tomadas nas edições subsequentes.

Na recolha e na análise de dados foram conciliadas a observação direta, não participante, e a observação indireta, nomeadamente o inquérito por questionário. O cruzamento e a triangulação dos dados obtidos pelas duas vias permitiram que identificássemos os resultados e formulássemos as conclusões que apresentamos neste contexto e que direcionaram a sequência posta em prática no ano 2018 – 2019. A recolha de informação foi feita com dois grupos de participantes: mentores e mentorandos. O grupo dos mentores era composto por 6 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos e o Português Europeu como língua materna. O grupo dos mentorandos integrava 8 alunos a frequentar unidades orgânicas de uma instituição de ensino superior

politécnico ao abrigo do Programa Erasmus, no ano letivo 2017 - 2018. Estes participantes tinham idades compreendidas entre os 21 e os 24 anos e um nível de iniciação (A1) no que se refere à sua proficiência no Português.

Foram observadas quatro sessões, de cerca de trinta minutos cada, de interação entre os dois grupos de participantes. Esta observação foi feita pelo docente-investigador, que não interveio na conversação estabelecida entre os estudantes. O investigador registou a informação recolhida pela observação através da anotação escrita, de cariz naturalista, e do registo fotográfico e analisou os dados recolhidos através do preenchimento de duas grelhas de análise, uma relativa aos mentores e outra aos mentorandos (cf. tabelas 1 e 2).

A grelha de análise dos dados relativos aos mentores (cf. Figura 1) foi organizada em quatro categorias: dimensão da implicação no projeto (i); dimensão linguística (ii); dimensões paralinguística e extralinguística (iii); dimensão atitudinal e relacional (iv).

Categorias de análise	Subcategorias de análise
Dimensão da implicação no projeto	Assiduidade
	Pontualidade
	Preparação prévia da intervenção
	Envolvimento para além da sessão
Dimensão linguística	Frequência da utilização do Português Europeu (PE) na interação
	Recurso a outras línguas
	Correção linguística em PE
	Competência comunicativa
	Utilização de estratégias linguísticas (pessoa do discurso, tempo e modo verbal, léxico, estruturação frásica, registo de língua, velocidade de elocução, etc.)
	Dificuldades e pontos críticos a assinalar
Dimensões paralinguística e extralinguística	Recurso a gestos e expressões
	Utilização de materiais (imagens, objetos, livros, dicionários, folhetos, roteiros, bilhetes de espetáculos, etc.)
	Exploração de gostos e interesses pessoais e académicos
	Outras estratégias
	Pontos críticos e dificuldades a assinalar
Dimensões relacional e atitudinal	Cortesia e empatia
	Atenção a todos os mentorandos
	Valorização da língua e da cultura portuguesas
	Valorização das outras línguas e culturas
	Pontos críticos e dificuldades a assinalar

Figura 1 - Categorias e subcategorias de análise das observações dos mentores

Quanto aos mentorandos, os dados foram organizados em três categorias de análise (cf. Figura 2): (i) dimensão da implicação no projeto; dimensão linguística (ii); dimensão atitudinal e relacional (iii).

Categorias de análise	Subcategorias de análise
Dimensão da implicação no projeto	Assiduidade
	Pontualidade
	Interação com o(s) mentor(es) durante a sessão
	Interação com o(s) mentor(es) fora da sessão
Dimensão linguística	Frequência da utilização do Português Europeu (PE) na interação
	Recurso a outras línguas
	Compreensão do enunciado oral
	Expressão oral (fluência, pronúncia, estruturação frásica, tempos e modos verbais, léxico, outros)
	Dificuldades e pontos críticos a assinalar
Dimensões relacional e atitudinal	Cortesia e empatia
	Valorização da língua e da cultura portuguesas
	Valorização das outras línguas e culturas
	Pontos críticos e dificuldades a assinalar

Figura 2 - Categorias e subcategorias de análise das observações dos mentorandos.

No que se refere ao inquérito por questionário, foram elaborados dois questionários, um para cada grupo de participantes, aplicados no final do conjunto das sessões observadas. O questionário aplicado aos mentores foi formulado em português. Este foi concebido com o objetivo de avaliar a participação dos mentores no programa, sendo constituído por três partes: caracterização sócio-académica; implicação em iniciativas extraletivas; participação no programa de mentorado.

O questionário aplicado aos mentorandos foi redigido em inglês e teve como objetivo avaliar a participação dos mentorandos no programa. As questões que integram este instrumento foram organizadas em duas partes: caracterização sócio-académica; participação no programa de mentorado.

O cruzamento da informação recolhida através das diferentes vias permitiu que identificássemos vários resultados, que agrupamos em cinco categorias: (i) realização de aprendizagens linguísticas no âmbito da oralidade (mentorandos); (ii) desenvolvimento de competências linguísticas nos domínios da oralidade e do conhecimento metalinguístico (mentores); (iii) integração académica e social (mentores e mentorandos); (iv) desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização

de outras línguas e culturas; (v) valorização da experiência vivenciada.

(i) Realização de aprendizagens linguísticas no âmbito da oralidade por parte dos mentorandos

A participação dos estudantes aprendentes do Português nas sessões de mentorado permitiu que estes treinassem e consolidassem conteúdos trabalhados em outros momentos das aulas de PLE, tendo-se registado uma evolução positiva em vários níveis linguísticos, destacando-se o léxico, a sintaxe e a fonético-fonologia.

Registou-se, igualmente, um progresso a nível da compreensão e da expressão, na modalidade oral, o que se traduziu numa maior fluência na conversação.

As aprendizagens linguísticas dos mentorandos foram observadas pelos docentes-investigadores e reconhecidas por ambos os grupos de participantes, especialmente o dos mentores, como se pode ler nas suas próprias palavras:

Primeiro, senti que contribuí para a aprendizagem do português dos estudantes Erasmus. Depois, porque como futura docente, foi uma experiência muito enriquecedora (Mentor 1).

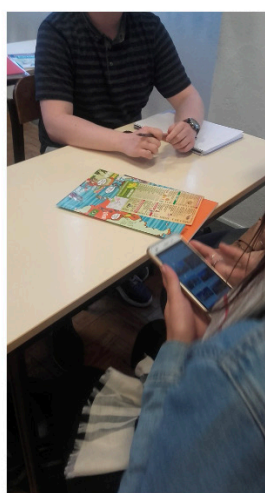
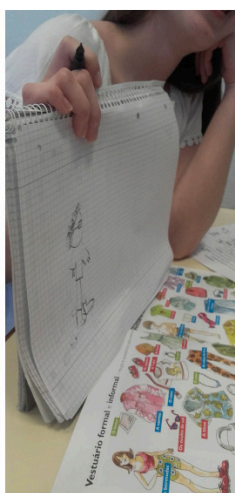
Penso que foi bastante importante ter participado nesta iniciativa pois ao ser portuguesa fez com que pudesse em conversa com os alunos de Erasmus dar-lhes a conhecer mais e pude ajudá-los em questões linguísticas onde tivessem mais dificuldade (Mentor 2).

(ii) Desenvolvimento de competências linguísticas nos domínios da oralidade e do conhecimento metalinguístico por parte dos mentores

A análise das observações realizadas pelos docentes-investigadores nas sessões de mentorado evidenciou uma consciencialização progressiva por parte dos mentores no que se refere à relevância do cumprimento de normas de interação discursiva, à importância da transposição didática (e.g. adaptação de estruturas gramaticais e da velocidade de elocução aos destinatários) e à utilização de elementos facilitadores da conversação (e.g. elementos paralinguísticos e extralinguísticos). Repare-se nos exemplos seguintes (cf. Figuras 2-6), em que os mentores apoiam a sua interação verbal com os mentorandos com recurso a suportes vários, alguns previamente preparados, outros resultantes de necessidades sentidas no momento da comunicação.



Figura 3 - Interação verbal entre mentora (à esquerda) e mento-randos com recurso a imagens e dicionário ilustrado



Figuras 4, 5 e 6 - Interação verbal entre mentores e mento-randos com recurso a desenho (es-querda), dicionários ilustrados e telemóvel (centro)

(iii) Integração académica e social por parte de mentores e mento-randos

Um resultado que foi facilmente identificado pelos docentes-investigadores foi o inter-relacionamento entre estudantes portugueses e estrangeiros durante as sessões de forma fluida e cordial, o que facilitou a realização das aprendizagens-alvo, mas também o estreitamento de alguns laços sociais que se estenderam para além das aulas de Português Língua Estrangeira e que, na ótica dos envolvidos, contribuíram para a sua integração em Portugal, como se pode ler nas palavras de dois mentores abaixo transcritas.

Conheci novos colegas e contribuí para a sua integração (Mentor 2).

Pois acho que é algo muito importante para a integração dos colegas de Erasmus e ajudar nisso e falar com eles sobre

Portugal ou dúvidas que lhes surjam é muito bom e fico-me a sentir útil (Mentor 3).

Foi possível observar fora das sessões de mentorado estudantes estrangeiros a estudar com os mentores, o que terá sido um fator facilitador da realização de aprendizagens, mas também da integração daqueles na vida académica e no contexto local.

A análise dos dados recolhidos permitiu que verificássemos que existiam interações entre elementos de ambos os grupos fora das sessões de mentorado, quer por telemóvel e email, quer presencialmente. Neste contexto, alguns mentorandos participaram em eventos a convite dos mentores, como se pode ler num excerto de uma das respostas de um mentorando ao questionário final.

(...) I was invited for the party in Santos in the end of the exam period (Mentorando 1).

(iv) Desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização de outras línguas e culturas

Durante as sessões de mentorado, foi possível observar de forma generalizada uma curiosidade face a outros hábitos e culturas por parte de mentores e mentorandos.

A experiência de participação no programa de mentorado foi percebida pela maioria dos envolvidos como um fator impulsionador do contacto, do conhecimento e da valorização de línguas e culturas além das de origem, aspeto enfatizado por vários participantes, como se pode verificar através da leitura do excerto seguinte.

The most positive aspects of this initiative were| meeting new people, speaking with locals, explaining cultural differences (Mentorando 3).

Atente-se no exemplo seguinte, em que um dos mentores afirma que a participação na experiência o motivou para realizar uma missão *Erasmus*.

Permitiu-me conhecer pessoas novas e cativou-me para também eu fazer Erasmus (Mentor 1).

(v) Valorização da experiência vivenciada

A análise da informação recolhida evidenciou uma apreciação global da iniciativa de forma muito positiva quer por mentores, quer por mentorandos. Os excertos abaixo transcritos permitem ilustrar essa apreciação positiva.

Foi uma experiência muito rica (Mentor 2).

It was a nice experience (Mentorando 3).

Very useful and pleasant part of Portuguese class (Mentorando 1).

De um modo geral, os mentorandos valorizaram o papel desempenhado pelos mentores na sua aprendizagem do Português, como se pode ler nas palavras de um dos estudantes:

Overall a very worthwhile experience. I am very thankful for the students giving up their time to help me (Mentorando 4).

Registou-se o reconhecimento da relevância da participação no programa por ambos os grupos. Os mentores valorizaram a formação pessoal e social, a formação profissional e o relacionamento interpessoal proporcionados pela participação no programa. Os mentorandos enfatizaram o relacionamento interpessoal, a aprendizagem do PLE e a sua integração como fatores de destaque.

No que diz respeito à apreciação global do programa, os estudantes portugueses consideram como aspetos mais positivos do programa a utilização de diferentes materiais, a boa-disposição, o conhecimento de novas culturas e de novas pessoas, o contributo para a evolução da aprendizagem linguística dos colegas *Erasmus* e a realização de jogos linguísticos. Como fatores menos satisfatórios indicam o tempo diminuto das sessões, a não participação em todas as sessões de PLE, o horário das sessões (ao final da tarde), alguns problemas de comunicação com os alunos *Erasmus* e a sua falta de preparação relativamente a algumas questões de carácter cultural.

Os mentorandos apontam como aspetos mais positivos da experiência o conhecimento de novas pessoas, a conversação com falantes nativos, a interação com pessoas de idade próxima, a interação com estudantes simpáticos e prestáveis, a reflexão sobre diferenças culturais, a aplicação prática de conhecimentos adquiridos, o desenvolvimento da fluência na conversação, o aumento do vocabulário, o melhoramento da pronúncia, o reforço da autoconfiança linguística e a integração de sugestões práticas no contexto escolar/ local. Como fatores menos satisfatórios os estudantes estrangeiros indicam a conversação apenas em Português, uma ocasional falta de assuntos/ tópicos de conversação, dificuldades na compreensão do oral, as poucas sugestões sobre destinos culturais, gastronomia e viagens e a curta duração das sessões.

Retomando os objetivos gerais da experiência de mentorado, podemos concluir que foram promovidas aprendizagens linguísticas dos mentorandos no domínio da oralidade, foi facilitada a integração linguística e cultural dos mentorandos e foi dado um contributo para o exercício de competências linguísticas e de exercício da cidadania dos mentores.

Tendo em consideração a análise dos dados recolhidos e a reflexão realizadas, identificamos como principais limitações da experiência-piloto que levamos a cabo a pouca preparação dos mentores a nível cultural, a pouca assiduidade de alguns estudantes estrangeiros, as fragilidades na transposição didática por parte dos mentores (e.g. recurso a paráfrases), a modalidade da formação desenvolvida com os mentores (falta de aprofundamento, pouca incidência em questões culturais...).

Perspetivando as edições subsequentes do programa de mentorado, elencamos como elementos a manter o número equilibrado entre mentores e mentorandos, a realização de sessões integradas na própria aula, a realização de sessões ao longo do curso, a formação inicial dos mentores, a presença do professor na sessão (como observador não participante) e a emissão de um certificado de participação para os mentores, como reconhecimento e valorização da sua participação na experiência.

As possibilidades e os desafios com que nos depararemos serão muitos, mas assumimos como metas no futuro próximo um maior investimento na formação dos mentores (antes, durante e depois do período de realização das sessões), um alargamento da experiência a várias turmas de estudantes de PLE, com diferentes níveis de proficiência linguística, e o recurso a formatos de mentorado que permitam chegar a aulas de PLE além fronteiras (e.g. via *Skype*).

Considerações Finais

A avaliação e a reflexão em torno da experiência de mentorado levada a cabo num contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira permitiram dar resposta a uma lacuna identificada na investigação no campo do mentorado. Tomando como ponto de partida os benefícios da interação entre pares para a realização de aprendizagens e para a socialização, apontados por vários autores, decidimos aplicar esta metodologia aos cursos de PLE numa instituição de ensino superior. Neste sentido, procurámos dar o nosso contributo para um maior conhecimento das potencialidades do mentorado para a aprendizagem do Português. De facto, tendo em conta os resultados e

as conclusões do estudo realizado, podemos afirmar que os benefícios desta abordagem são consideráveis.

Em primeiro lugar, o envolvimento em dinâmicas de mentorado potenciou a aprendizagem linguística dos estudantes estrangeiros, que usufruíram de momentos de interação verbal com falantes nativos de idades próximas, desenvolvendo-se a fluência na conversação de forma contextualizada, autêntica e estimulante. Ainda que este estudo não nos permita verificar se o desempenho académico dos participantes melhora com a sua integração neste programa, tal como comprovado por outras investigações (Colvin & Ashman, 2010; Ismail & Jui, 2014; Lunsford, Crisp, Dolan & Wuetherick, 2017), é evidente o seu contributo para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pelo que se pode antever o seu impacto no desempenho académico em Portugal.

Em segundo lugar, a implicação dos estudantes portugueses nesta iniciativa foi muito valorizada pelos próprios mentores participantes, o que se coaduna com os benefícios apontados por Johnson (2016), na medida em que o mentor alcança uma realização e satisfação pessoal diferentes da de outras interações académicas. Paralelamente, o estudante responsável por acompanhar os mentorandos pode encontrar uma maior motivação para o seu próprio estudo e para a sua atualização científica.

Em terceiro lugar, os mentores desenvolveram as suas competências linguística e metalinguística, ao serem constantemente desafiados pelas exigências com que se deparavam no momento da conversação, sendo forçados a experimentarem estratégias diferentes, a diversificarem as estruturas linguísticas, a reinventarem materiais.

Em quarto lugar, foi também evidente o desenvolvimento da dimensão social, quer através da identificação dos benefícios desta experiência para a integração e o bem-estar dos mentorandos no contexto académico e social locais, quer pelo contributo para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, por parte dos mentores, que assumiram como seu o importante papel de contribuírem para o desenvolvimento, a integração e a aprendizagem dos seus colegas estrangeiros. Por outro lado, este percurso favoreceu o desenvolvimento de atitudes de respeito e de aceitação de outras línguas e culturas, em ambos os grupos de participantes.

Por fim, a prática de mentorado dentro da sala de aula permite potenciar o desenvolvimento integral dos intervenientes, o que constitui motivo bastante para que se perpetue e alargue esta prática nas instituições. Parece-nos, assim, essencial a divulgação do mentorado entre os estudantes, visando-se o seu interesse em participar enquanto mentores, de modo a contribuir para o crescimento pessoal e académico próprio e dos colegas estrangeiros. Sendo uma prática inovadora que

reforça a participação e promove a aprendizagem, deve ser estimulada e apoiada, reforçando-se o sentido de pertença e de comunidade.

Referências

Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. Rinehart & Winston.

Esteves, M. (2008, set/dez). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-109.

Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships. *Higher Education, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. Consultado a 21 de janeiro de 2020 em <http://dx.doi.org/10.1080/13611261003678879>

Gallup (2014). *Great Jobs Great Lives. The 2014 Gallup-Purdue Index Report*. Consultado a 22 de janeiro de 2020 em <https://www.gallup.com/services/176768/2014-gallup-purdue-index-report.aspx>

Ismail, A. & Jui, M. K. K. (2014). The Role of Mentoring Program in Enhancing Mentees' Academic Performance. *Journal of Education and Learning*. 8(1), 13-22. Consultado a 21 de janeiro de 2020 em <https://pdfs.semanticscholar.org/0751/2f19ec000546bed4dcab044ed7e-28911d7fb.pdf>

Johnson, B. (2016). On Being a Mentor. *A Guide for Higher Education Faculty*. (2.^a Ed.). Routledge. Consultado a 2 de fevereiro de 2020 em <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315669120>

Lunsford, G. L., Crisp, G. C., Dolan, E. L. & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in Higher Education. In D.A. Clutterbuck, F.K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez & J. Haddock-Millar (eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring*. (pp. 316-334). SAGE Publications.

Manso, M. A. (2016). *Diversidade e inclusão no ensino superior politécnico: da caracterização à compreensão das vivências dos estudantes* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Aberta. Consultado a 24 de janeiro de 2020 em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6553/1/TD_MAugustaManso.pdf

Ruiz Rosillo, M. A., Jiménez García, E., Redondo Duarte, S. & Escorial, S. M. (2018). Implementation of a mentoring program in higher education. *EDULEARN18 Proceedings*, 3296-3302.

Reis, C. (coord.). (2010). *A Internacionalização da Língua Portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. UNESCO. Consultado a 5 de fevereiro de 2020 em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416. Consultado a 22 de janeiro de 2020 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view-File/2175-795X.2011v29n2p387/22209>

Welling, H. (1997). *Mentorado em Portugal*. Consultado a 23 de novembro de 2019 em <http://www.indeks.pt/mentorado.htm>

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS VERTENTES MOTORAS, COGNITIVAS E COMPORTAMENTAIS DOS ALUNOS

Joana de Gonzaga Machado Gonçalves

joanagonzaga.m@gmail.com

Colégio Saint Daniel Brottier

Carlos Miguel Nunes da Luz

carlosl@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.096>

Introdução

Numa sociedade cada vez mais agitada e mais exigente e na qual as crianças estão cada vez mais expostas a estímulos, torna-se difícil “acalmar a nossa mente e focar a nossa atenção em determinadas tarefas ignorando os estímulos circundantes que nos possam impedir de ter sucesso em determinada situação” (Fonseca, 2017, p.19). Considerando este ritmo alucinante em que vivemos, as crianças apresentam mais dificuldade em focar a sua atenção numa determinada tarefa, independentemente da sua duração (Breyner, 2016). Além disto, a sociedade depara-se com um maior nível de obesidade e inatividade infantil, em Portugal 32% das crianças entre os 2 e os 10 anos “têm excesso de peso, entre as quais 14,6% são obesas” (Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil [APCOI], 2018, s.p.).

Temos também vindo a assistir a um fraco investimento da promoção da atividade física pelos agentes educativos, mesmo sabendo os efeitos positivos da mesma a nível físico e social e ainda a nível cognitivo e psicológico (Luz, Rodrigues, Saraiva e Cordovil, 2013).

Por outro lado, os comportamentos disruptivos em sala de aula têm vindo a aumentar, comportamentos esses que estão relacionados com

a atenção, que Sternberg (2000) define como “o meio pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através dos nossos sentidos, das nossas memórias armazenadas e dos nossos processos cognitivos” (p. 7). No mesmo sentido, Blythe (2000) define atenção como a focalização da consciência, de forma ciente, sobre uma tarefa, especialmente quando a mesma está a ser aprendida.

São vários os estudos já desenvolvidos que relacionam o impacto da educação física na atenção dos alunos em sala de aula e nos seus comportamentos durante uma tarefa. Tanto Mahar et al. (2006) como Mahar (2011), ao compararem um grupo de controlo com um grupo de intervenção, concluíram que após a prática de AF a atenção na tarefa melhorava moderadamente.

Best, Miller e Naglieri (2011) defendem que a educação física tem impacto nos processos de atenção/concentração, umas das funções executivas. Visto que as funções executivas se desenvolvem essencialmente entre os 5 e os 8 anos foi também estudado o impacto da educação física nas mesmas, de forma a corroborar com os autores.

Dias e Seabra (2013) definem as funções executivas como “um conjunto de habilidades” que são responsáveis pelo controlo e “regulação de outros processos comportamentais, o que inclui a cognição e emoção” (p. 206). Diamond (2013) define três funções executivas: (i) a inibição, que é o que nos permite ser capaz de controlar a atenção, o comportamento, os pensamentos e as emoções; (ii) a memória de trabalho, que é a capacidade de armazenar informações na mente e ser capaz de as utilizar mentalmente e (iii) a flexibilidade cognitiva que é a capacidade de mudar de perspetiva sobre algo.

Este estudo tem como objetivos: (i) perceber se os comportamentos disruptivos em sala de aula são afetados pela existência de aulas de EF e (ii) verificar se a implementação de sessões de EF curricular contribui para a melhoria das FE dos alunos. Participaram no estudo 34 crianças (22 crianças no grupo de intervenção) com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, em que foram avaliadas usando o motor competence assessment (CM) e o Cognitive Assessment System (FE). Os comportamentos disruptivos foram avaliados através de uma grelha de observação composta por sete indicadores de comportamentos, a qual foi implementada apenas no grupo de intervenção. O grupo de intervenção foi sujeito a 2 aulas suplementares (35 minutos cada) de educação física tendo em consideração os objetivos específicos do programa de 1º ciclo. Este estudo foi desenvolvido numa instituição de cariz privado localizada em Lisboa, entre abril e maio de 2019.

Metodologia

Amostra

Neste estudo participaram 34 crianças, das quais 22 pertenciam a uma turma de 3º ano (grupo de intervenção) e 12 integravam uma turma de 4º ano (grupo de controlo), não foi possível que os dois grupos fossem do mesmo ano de escolaridade, pois no local onde foi realizado o estudo só existia uma turma de cada ano. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, com uma média 8,59 anos e um desvio padrão de 0,64 anos.

Roteiro metodológico

Visto que esta investigação tinha um cariz misto, foram utilizadas metodologias quantitativas e qualitativas.

Por um lado, uma investigação quantitativa caracteriza-se pela utilização de uma lógica dedutiva, como refere Coutinho (2004) este tipo de investigação pressupõe uma pesquisa que “está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise” (p. 440).

Para tal, foram feitos dois testes aos alunos, um para a avaliação da competência motora e outro para a avaliação das funções executivas. Como o objetivo era compreender o impacto da educação física na competência motora e nas funções executivas os testes foram realizados antes e após a intervenção para compreender se existia ou não alguma diferença entre estes dois momentos. A intervenção consistia na aplicação de 12 sessões de educação física, num período de 6 semanas, o que correspondia a 2 aulas por semana. Cada sessão tinham uma duração aproximada de 45 minutos, sendo que se privilegiou o bloco dos Jogos, optando sempre por jogos de equipa que envolviam passes de bola, em duas sessões também foram utilizadas atividades dos blocos de Ginástica e de Atividades Rítmicas Expressivas.

Para avaliar a competência motora foi utilizado o Motor Competence Assessment que é uma bateria de testes quantitativos, composta por 6 testes, 2 para cada uma das áreas da competência motora (locomção, estabilidade e manipulativa) (Luz, Rodrigues, Almeida & Cordovil, 2016).

Para a avaliação das funções executivas foi aplicado o Cognitive Assessment System (Naglieri & Das, 1997) que é um teste cujo objetivo é avaliar o processamento cognitivo das crianças, baseando-se

em quatro processos cognitivos: planeamento, atenção, processamento simultâneo e processamento sucessivo (Luz, Rodrigues & Cordovil, 2014). Nesta investigação foram apenas avaliados os processos de planeamento, através dos testes de emparelhamento de números, planificação de códigos e planificação de conexões e atenção, através dos testes de deteção de números, de atenção recetiva e de atenção expressiva. Os testes foram aplicados em grupos de 5 alunos de cada vez, sempre num ambiente calmo e silencioso.

Para aferir a validade do protocolo de experimentação (2 sessões de educação física semanais), os mesmos testes foram aplicados ao grupo de controlo. As aplicações dos testes foram feitas nas mesmas condições e no mesmo intervalo de tempo em ambos os grupos.

Por outro lado, de acordo com Coutinho (2004), a metodologia qualitativa segue uma lógica indutiva, ou seja, ao longo da investigação são encontradas regularidades que formam as generalizações, ou seja, não existe uma hipótese definida previamente.

No seguimento desta metodologia, foi realizada observação direta aos comportamentos dos alunos do grupo de intervenção, que Quivy e Campenhoudt (2017) definem como “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 164).

Para além disso, este tipo de observação também “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Quivy e Campenhoudt, 2017, p. 109).

Como um dos objetivos do estudo era observar, analisar e comparar os comportamentos disruptivos dos alunos nos dias em que tinham aulas de educação física e os dias que não tinham, foram preenchidas grelhas de observação durante três semanas, sempre em duas manhãs, uma depois da aula de educação física e outra que não havia sessão de educação física. No total foram preenchidas 8 grelhas, 6 durante as 3 semanas de intervenção e 2 antes da intervenção, de modo a realizar também a comparação. A grelha era composta por 7 indicadores que descreviam comportamentos de desvio e fora da tarefa. Por fim, as grelhas foram preenchidas segunda uma escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “nunca apresenta este comportamento” e 5 a “apresenta sempre este comportamento”. Para analisar os valores registados nas grelhas, realizou-se o cálculo das médias de cada aluno (média dos 7 indicadores) nos dias com e sem educação física. Posteriormente, e de modo a obter-se um valor final relativo aos comportamentos dos alunos, realizou-se a média das 3 observações/dias sem e com educação física.

Resultados

Tabela 1. - Valores descritivos de competência motora de ambos os grupos nos dois momentos de avaliação.

	Pré-intervenção				Pós intervenção			
	Intervenção		Controlo		Intervenção		Controlo	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Lançamento	12,21	2,25	12,89*	1,69	11,79	2,66	10,44	2,24
Pontapear	12,58	2,61	11,89	2,09	13,37*	2,01	10,89	2,42
Plataformas	17,68*	3,43	19,56	3,32	22,95	3,44	21,22	1,79
S. laterais	32,58**	5,76	32,33	5,57	35,89	5,47	36,44	4,03
Shuttle run	13,94	1,41	13,14	1,04	13,30	1,38	13,43	,87
SP	133,53*	19,34	135,67	13,02	153,84*	22,42	137,22	19,73

* $p < .05$, intra-grupo (pré vs pós intervenção)

** $p < .01$ intra-grupo (pré vs pós intervenção)

+ $p < .05$ entre grupos (pré e pós intervenção)

SP – Salto em profundidade

Ao observarmos a tabela 1 conseguimos perceber que a comparação não foi feita apenas intra grupos, mas também entre grupos. Na pré intervenção, os grupos não apresentavam diferenças significativas entre eles em nenhuma das capacidades. No que diz respeito ao momento de pós intervenção, os dois grupos apresentam diferenças significativas, a favor do grupo de intervenção, no pontapear ($z = -2,457$, $p < .05$) e nos saltos em profundidade ($z = -1,968$, $p < .05$). É de realçar que neste momento o grupo de controlo apresenta piores prestações como é possível confirmar pela análise da tabela 1.

Relativamente à comparação intra grupo, o grupo de intervenção apresenta melhorias significativas positivas, ou seja no pós teste, nas plataformas ($z = -3,210$, $p < .005$), nos saltos laterais ($z = -2,014$, $p < .05$) e nos saltos em profundidade ($z = -2,899$, $p < .005$). O grupo de controlo apenas apresenta uma melhoria significativa no lançamento de bola ($z = -2,398$, $p < .005$).

Tabela 2. - Valores descritivos de planeamento e atenção de ambos os grupos nos dois momentos de avaliação.

	Pré-intervenção				Pós intervenção			
	Intervenção		Controlo		Intervenção		Controlo	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Planeamento	100,32	12,61	101,22	14,22	104,47	14,92	99,44	14,29
Atenção	116,32**	12,17	109,11*	4,78	123,21	14,33	120,00	12,00

+ $p < .05$ entre grupos (pré-intervenção)

* $p < .05$ intra-grupos (pré e pós intervenção)

Relativamente à tabela 2 a comparação também foi feita entre grupos e intra grupos, à semelhança da tabela 1. No momento da pré intervenção foi possível verificar uma diferença significativa a favor do grupo de intervenção na dimensão da atenção ($z = -2,078$, $p = .038$). No

momento de pós intervenção já não se verificou nenhuma diferença significativa entre os grupos, contudo, o grupo de intervenção apresentou sempre resultados mais elevados do que o grupo de controlo. Em relação ao planeamento, não existem diferenças significativas nem no pré nem no pós intervenção, mas ao observar a tabela 2 é possível concluir que o grupo de controlo apresenta um decréscimo entre o pré e o pós intervenção, enquanto o grupo de intervenção apresenta uma melhoria.

Em relação à comparação intra grupos, ambos os grupos apresentam melhorias significativas na atenção, no entanto a melhoria foi mais significativa no grupo de controlo ($z = -2,366, p < ,05$) do que no grupo de intervenção ($z = -2,050, p < ,05$), tal pode ocorrer devido ao facto do grupo de intervenção no momento de pré intervenção já se encontrar com um nível mais elevado.

	Média	DP
Comportamentos sem EF	3,51*	,53
Comportamentos com EF	4,33	,43

* $p < .001$ intra-grupos (com e sem EF)

Tabela 3. - Valores descritivos dos comportamentos do grupo de intervenção nos dois momentos de avaliação

Ao analisarmos a tabela 3 conseguimos perceber que existem diferenças significativas nos resultados dos dias com e sem aulas de educação física, sendo essa diferença a favor do dia com educação física ($z = 3,826, p < .001$).

Discussão

Em relação ao estudo do impacto da competência motora, o grupo de intervenção apresentou melhorias em várias das capacidades avaliadas, enquanto o grupo de controlo diminuiu as suas prestações na maioria das capacidades. Estes factos podem decorrer do aumento das aulas de educação física.

Relativamente à relação entre a educação física e as funções executivas, o grupo de intervenção apresentou melhorias nas suas funções executivas durante o período de intervenção, o que poderá decorrer das aulas de educação física.

Importa também salientar que é durante a infância (5 aos 8 anos) que existe um maior desenvolvimento das funções executivas, sendo que na adolescência a velocidade de desenvolvimento diminui (Best,

Miller & Naglieri, 2011), ou seja, durante esta faixa etária que corresponde a uma parte do 1º ciclo, deve existir um forte investimento do desenvolvimento das funções executivas, podendo esse ser feito através da educação física.

No que diz respeito à análise do efeito das aulas de educação física nos comportamentos disruptivos, os nossos resultados parecem estar em concordância com o trabalho de Ma, Le Mare e Gurd (2014), no qual apresentam um estudo em que os alunos apresentam menos comportamentos fora da tarefa nos dias em que têm aulas de EF, criando assim uma relação entre a prática de atividade física e a redução dos comportamentos fora da tarefa.

Também é necessário realçar que se verificou uma relação entre os dias sem educação física durante a intervenção com um dia sem educação física antes do início da intervenção. Os resultados mostram que não existia nenhuma diferença significativa ($z=-,153$, $p=.897$), sugerindo assim que as melhorias nos comportamentos nos dias em que os alunos tinham educação física podem advir desses momentos de atividade física.

Conclusão

Em suma, podemos sugerir que tanto a melhoria na competência motora e nas funções executivas, como a melhoria dos comportamentos dos alunos em sala de aula advém da prática de atividade física, ou seja, o aumento da prática de educação física pode contribuir para melhorar a competência motora e as funções executivas dos alunos, assim como para a diminuição dos comportamentos fora da tarefa.

Tendo em conta o resultado de vários estudos reforçados no presente, no qual foram verificadas melhorias ocorridas em apenas 6 semanas de intervenção, deveria existir, por parte das escolas, um maior investimento na prática de atividade física, aumentando o número de horas semanais de educação física.

Referências

Best, J. R., Miller, P. H. & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336. Consultado em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/ar>

Blythe, S. (2000). Early learning in the balance: priming the first ABC. Chester UK – The Institute for Neuro-Physiological Psychology. *Support for Learning*, 15(4), 154-158.

Breyner, T. M. (2016). *O pequeno buda*. Arena.

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *A avaliação de competências – Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*, 436-448. Consultado em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf

Dias, N. M. & Seabra, A. G. (2013). Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre desenvolvimento*, 19, 206-212.

Fonseca, M. T. (2017). *Quiet time: Um estudo sobre o impacto da meditação na atenção dos alunos em sala de aula* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G. & Cordovil, R. (2016). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 568-572.

Luz, C., Rodrigues, L. P., Saraiva, L. & Cordovil, R. (2013). Competência motora e cognitiva de crianças do 1º CEB: um estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Investigação, Prática e Contextos em Educação*, 377-385.

Ma, J. K., Le Mare, L. & Gurd, B. J. (2014). Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39, 1332-1337.

Mahar, M. T. (2011). Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*, 52, 560-564.

Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & science in sports & exercise*, 38(12), 2086-2094.

Naglieiri, J. A. & Das, J. P. (1997). *Cognitive assessment system: Response Book Ages 8-17*. The Riverside Publishing Company.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Artes Médicas.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajetos*. Gradiva.

FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: O CURRÍCULO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF.

Marli de Souza Alves

2019573@alunos.eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Cristina Maria Carvalho Delou

cristinadelou@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.097>

Introdução

A formação do professor constantemente é questionada e avaliada, em todos os sentidos, desde o Exame Nacional de Cursos (1996-2003) ao atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2004-até a presente data). Nestes exames, Além do desempenho escolar dos alunos que estão ingressando ou concluindo os cursos de graduação, estão sendo avaliados os conteúdos programáticos dos cursos (BRASIL, 2018), então podemos dizer que os professores estão sendo avaliados também. A formação de professores para a Educação Especial vem sendo normatizada desde a LDB (BRASIL, 1996). A prática mostra que a falta de formação de professores tem levado os alunos a exclusão na escola (DELOU, 2001) e esse fato é frequentemente utilizada como um dos principais argumentos para que os educadores não modifiquem tal cenário de exclusão. O público alvo da Educação Especial é diverso: alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). A diversidade do público-alvo mostra a complexidade da formação que prevê não só a formação continuada de professores e especialistas para atuarem nas salas de aulas regulares e nas salas de recursos multifuncionais, professores

bilíngues, de Braille, gestores educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011). Na vanguarda da formação de professores para atuarem na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e especificamente com alunos com altas habilidades ou superdotação, a Faculdade de Educação da UFF foi a única instituição pública de ensino superior que ofereceu disciplina optativa para o curso de Pedagogia e eletiva para as demais licenciaturas. (AMARAL, 2013)

Metodologia

Neste trabalho pretendeu-se analisar o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), no campus Gragoatá, em Niterói, e avaliar como e se o curso ofereceu subsídios básicos para que os futuros professores formados em seus cursos de licenciatura pudessem realizar práticas pedagógicas inclusivas, com destaque para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Esse estudo foi feito através de análise documental e vivência na UFF durante o período entre 2015.1 e 2019.1. Os dados foram coletados na coordenação do curso de Pedagogia e também na página da PROGRAD, disponível no site da UFF, destinada à divulgação do “Quadro de Horários” dos cursos de graduação.

Resultados

Durante o período compreendido entre 2015.1 e 2019.1, a FEUFF ofereceu doze (n=18) disciplinas relacionadas a Educação Especial e Educação Inclusiva. Dentre elas, duas obrigatórias: Educação Especial I e Libras I, ambas de 60 horas. Outras disciplinas importantes (n=16) para o conhecimento o público-alvo da Educação Especial não foram negligenciadas: Neuropsiquiatria Infantil (60h); Ensino para Cegos, Braile, Pré-Soroban, Orientação e Mobilidade (30h); Educação Especial II (60h); Educação e Convivência com Surdos (60h); Necessidades Especiais e Psicologia (60h); Surdez e Escolarização (60h); Tópicos Especiais em Educação Especial (60h); Educação Inclusiva (60h); Formação Cultural e Educação inclusiva: desafios contemporâneos (60h), Libras II (30h); Formação Cultural: em discussão bullying e preconceito (60h); Desenvolvimento Infantil (30h); Diversidade Humana e Práticas Profissionais (60h); Tópicos Educacionais para Inclusão de Pessoas com

Necessidade Especiais (60h) e Neuroeducação (60h). Além destas havia a disciplina “Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (60h), única disciplina específica voltada a este público-alvo da Educação Especial, oferecida em todos os semestres letivos abrangidos pelo estudo.

A fim de contribuir com a formação de professores comprometidos com a política de inclusão para todos, uma disciplina foi criada, na Faculdade de Educação, com vistas a favorecer o encontro de alunos com altas habilidades/superdotação e os alunos de diferentes cursos de licenciatura da UFF. (DELOU, 2012)

A disciplina foi oferecida continuamente entre o primeiro semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2017, quando a professora se aposentou. Constatou-se que a FEUFF, durante o período pesquisado, ofereceu aos seus discentes, o mínimo de 150 horas por semestre em disciplinas específicas voltadas a Educação Especial e Educação Inclusiva, chegando a oferecer até 390 horas por semestre. Uma carga horária maior do que a exigida para cursos de especialização ou pós-graduação lato-sensu, que é de 360h. A carga horária total destas disciplinas (n=18) é de 960 horas.

A disciplina “Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” foi oferecida como optativa para o curso de Pedagogia e eletiva para outros cursos de licenciatura, como Matemática, Física, Química, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Ciências Biológicas e também o curso de Serviço Social, durante cinco dos nove semestres avaliados e, mesmo não sendo disciplina obrigatória, foi a com maior frequência durante o período avaliado, em conjunto com a disciplina “Neuropsiquiatria”.

Do total de vagas oferecidas pela disciplina, o mínimo de 10% (n=05) e o máximo de 40% (n=17) foram destinadas aos graduandos do curso de Pedagogia em cada semestre, sendo as demais vagas destinadas aos alunos de outros cursos de licenciatura.

Discussão

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense teve um período de grande investimento na oferta de disciplinas para a formação voltada a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A análise mostra o graduando teve a oportunidade de que fizeram todas as disciplinas oferecidas durante o período levaram em seu His-

tórico Escolar a carga horária de 960 horas- aula o que corresponde a carga horária de até dois cursos de especialização. A análise dos títulos e ementas de cada disciplina mostra que os alunos da FEUFF foram expostos a uma diversidade temática que dá aos futuros professores formação inicial que o habilita para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, em conformidade com o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009).

A oferta de uma disciplina específica sobre as práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação é um destaque no cenário atual em que o despreparo na formação docente prejudica o desenvolvimento das potencialidades destes alunos.

A disciplina possui 60h desenvolvida em dois horários de duas horas consecutivas. No primeiro horário de 14h as 16h, são apresentadas e discutidas questões teóricas sobre altas habilidades/superdotação. Por volta das 15h30 os alunos que veem para o atendimento educacional especializado vão chegando e se ambientando com o grupo de adultos. Às 16h começa a segunda parte da aula, que é desenvolvida por meio de oficina colaborativa, onde todos devem interagir com vistas a conhecer os alunos convidados. (DELOU, 2012)

A disciplina inovadora tinha o objetivo de “capacitar docentes para o trabalho pedagógico para alunos com altas habilidades/superdotação”, e sua ementa era: “Estratégias de promoção da criatividade; desenvolvimento do autoconceito; modelo de enriquecimento escolar; desenvolvimento de projetos de pesquisa; grupos de enriquecimento; plano individual de ensino.” (FEUFF, 2015). Outro aspecto a ser assinalado sobre a disciplina é que ela foi apresentada como teórico-prática, de forma crítica, com metodologia lúdica desenvolvida em oficinas de robótica, como uma proposta dinâmica para a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação, tirando-os da invisibilidade.

O tema central da oficina está relacionado à área de interesse específico dos alunos com altas habilidades/superdotação convidados: a Robótica Educativa. Por meio de um Edital foi adquirido pela Escola de Inclusão o equipamento 8547 LEGO® MINDSTORMS® NXT 2.0, que permite a montagem e a programação de diferentes tipos de robôs. Na relação pedagógica instala-se um ambiente lúdico, de compartilhamento, experiência, troca, reflexão, pesquisa. Uma dinâmica interdisciplinar vai sendo desenvolvida e testada na relação ensino- aprendizagem para a formação de professores. (DELOU, 2012)

Foi uma experiência de importância fundamental para a formação daqueles professores que tiveram oportunidade de interagir em conjunto com alunos identificados previamente com altas habilidades ou superdotação. A disciplina foi desenvolvida em todos os semestres como num laboratório, onde os “profissionais em formação se posicionaram como cientistas sociais cujo saber também foi produzido por eles.” (AMARAL, 2013)

Conclusões

Alunos com altas habilidades ou superdotação possuem direito de acesso à educação (BRASIL, 2016). É preciso que os professores estejam preparados para atender a este público, em suas especificidades. Podemos observar que o curso de Pedagogia da FEUFF esteve atento a essa demanda e foi pioneira no Estado, talvez no Brasil, a ofertar uma disciplina específica voltada ao atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Assim, podemos concluir que a disciplina SSE000247 - Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação trouxe uma proposta diferenciada de trabalho de extrema importância na formação de futuros docentes que, desde o princípio de sua formação, tiveram a oportunidade de, a partir da teoria estudada, agir junto a alunos com ah/sd, objeto de estudo da disciplina. Como em um laboratório, eles, profissionais de educação em formação, se posicionaram como cientistas sociais cujo saber também foi produzido por eles. (AMARAL, 2013)

Acreditamos que essa ação, que pode ser considerada micropolítica, seja capaz de causar impacto na inclusão destes alunos, visto que até o fato de existir na grade curricular já demonstra a importância na formação destes futuros professores.

Referências

AMARAL, Alessandra da Silva Souza Avila (2013). *A formação de professor a partir do lúdico: um possível caminho para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB

9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.

BRASIL (2011). *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL (2013). *Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013*, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL (2019). *Resolução CNE/CEB Nº 04/2009*, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

DELOU, C. M. C (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino* [Tese de doutoramento não publicada]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ENADE. DF: Brasília, Ministérios da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade> .

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-reitoria de Graduação. *Quadro de Horários*. 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/graduacao/quadrodehorarios/>.

Anexo



Fonte: PEAHSD 2013



Fonte: PEAHSD 2013



Fonte: PEAHSD 2013



Fonte: PEAHSD 2013

O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA O USO E DIFUSÃO

Alex Sandro Lins Ramos

alexsandrolinsramos@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Marli de Souza Alves

2019573@alunos.eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.098>

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – Libras¹ tem ganho cada vez mais visibilidade, assim como as pessoas surdas. Tal fenómeno é justificado a partir das políticas públicas implementadas, que surgiram diante das lutas de grupos e movimentos sociais, que passaram por diversos contextos educacionais ao longo da história, como: a educação especial, educação inclusiva e hoje a educação bilíngue para surdos. E embora haja diversos dispositivos legais e políticas que fomentem o uso e difusão da Libras, ainda não temos uma oferta satisfatória em âmbito nacional como componente curricular. Então, a partir da demanda pelo uso e ensino da Libras para todos, foi realizado um trabalho de ensino de Libras, como segunda língua, para crianças ouvintes em uma Unidade Municipal de Educação Infantil no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro – Brasil. Muitas crianças surdas estão hoje em escolas inclusivas, muita das vezes sem professores bilíngues, intérpretes ou profissionais que saibam comunicar-se com elas. Além disso, na educação infantil, como em qualquer outra etapa, é necessário que haja interação entre pares, para potencializar o processo de aquisição da linguagem.

1 Libras – é o termo utilizado para referenciar a Língua Brasileira de Sinais – conforme lei federal nº10.436/2002, que dispõe do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Considera-se Libras sinónimo de LSB.

“Toda criança é, em princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. A aquisição de cada língua irá requerer a identificação de seu sistema fonológico, sua morfologia, seu léxico, o que há de peculiar em sua sintaxe e no modo como relações semânticas se estabelecem. Diante da variabilidade das línguas, a criança terá de lidar com uma série de variáveis nessa identificação. A despeito disso, o processo de aquisição da linguagem apresenta um padrão de desenvolvimento, em grande parte, comum aos diferentes indivíduos nas diferentes línguas, o que remete àquilo que, na linguagem, é comum à espécie humana. (Correa, 1999, p.339)”

Podemos entender que as Línguas Orais possuem natureza de modalidade oral-auditiva, logo desta assim, as crianças surdas não têm as mesmas condições e possibilidades de acesso. Segundo Pizzio e Quadros (2011), 95% das crianças surdas nascem em lares em que as famílias são ouvintes. Deste modo é perceptível que tal fato irá gerar dificuldades no processo de aquisição da linguagem e construção de uma língua. Se os responsáveis familiares desta crianças não souberem Libras ou não a inserirem numa escola desde a creche, poderá sofrer de privação linguística, sendo possível que essa criança não tenha acesso a Libras até que chegue na idade de matrícula obrigatória na escola², que no Brasil é a partir dos 04 anos (Brasil, 1996).

No Decreto Federal nº 5.626/2005 que dispõe sobre a organização da disciplina de Libras, no que diz respeito a pessoa surda, define:

“Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.” (Brasil, 2005)

Nota-se que não há menção sobre o ensino para ouvintes, exceto nos Cursos de Formação de Professores (Nível Médio ou Superior), Educação Especial, Pedagogia e Fonoaudiologia (Brasil, 2005). Mas as crianças ouvintes não possuem garantido o direito de serem bilíngues e comunicarem-se com as pessoas surdas.

Ressaltamos a importância de que o ensino de Libras deva ser ofer-

2 Escolarização dos 4 aos 17 anos, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em diversas modalidades de Ensino.

tado nos cursos mencionados. Segundo Alves e Ramos (2018): “[...] Os cursos de formação de professores devem promover a possibilidade de capacitação destes profissionais, para que trabalhem a favor da construção de sociedades mais democráticas, de uma escola inclusiva e emancipatória.” Devemos garantir também o acesso das crianças ouvintes, de forma que se formem cidadãos bilíngues. O Ensino Superior hoje ainda não parece tão democrático, no que diz respeito ao acesso. Logo um caminho mais proveitoso é da oferta na educação básica obrigatória. De tal modo, este trabalho buscou investir, numa abordagem qualitativa, o ensino de Libras em uma escola pública municipal.

O ensino de Libras ocorreu na rede municipal de educação de São Gonçalo, segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2010), especificadamente em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI – que atende crianças de 02 às 06 anos, na educação infantil, em horário integral (08h às 16h). O trabalho que abordamos foi o realizado com as crianças de 04 e 05 anos que estavam matriculadas no Pré-Escolar I e II. A ideia foi motivada pela não oferta de aulas diversificadas para as crianças que tinham uma carga horária estendida na instituição. O professor da unidade, que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais³, que possui formação como professor de Libras, além de ser tradutor e Intérprete, teve a ideia de ofertar o ensino de língua de sinais para as crianças. A proposta foi inicialmente apresentada para as crianças, que ficaram bem contentes com a ideia. Em seguida, após a apresentação e aprovação da proposta pela Direção, o projeto começou a ser ofertado. As aulas eram ministradas 04h por semana para cada turma, divididas em duas, uma com crianças de 04 anos e a outra com crianças de 05 anos, totalizando 08h de ensino de Libras para as crianças ouvintes desta unidade. Sendo o lúdico e a brincadeira, eixos da educação infantil, as atividades eram realmente ancoradas nestes eixos, de forma que fosse uma experiência realmente significativa para as crianças. Após o êxito do projeto com as crianças, a proposta foi ampliada para os professores e demais funcionários da escola, para que as crianças tivessem oportunidades de utilizar a Libras em outros ambientes, além da sala de aula, como no pátio e/ou no refeitório, onde elas faziam suas refeições. Em certo momento, a escola inteira utilizava a Língua Brasileira de Sinais. Na hora em que eram oferecidas as refeições, a merenderia da escola responsável apresentava os alimentos em Libras e as crianças diziam o que queriam, aceitavam a comida, ou rejeitavam o que não as agradava. Isso demonstrou como o ensino possibilitou o rompimento de paradigmas na escola e uma nova forma de pensar a língua e a linguagem no contexto escolar: Uma educação infantil bilíngue com duas línguas nacionais, algo de grande valor.

³ A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais projetadas para oferecer suporte necessário aos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (CECCHIN, 2015)

Nas reuniões com os pais ou responsáveis obteve-se um retorno positivo pois estes informaram que as crianças estudavam Libras em casa, ficavam treinando e também os ensinavam, o que acarretou no fato de que toda comunidade escolar estava sendo beneficiada pelo ensino de Libras.

“A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).”

Como pensar a aquisição de Língua Portuguesa como primeira língua (L1) e Libras como segunda Língua (L2)? Este foi o desafio do projeto, mesmo não tendo um professor surdo, considerando ainda que as aulas de Libras devem ser ministradas prioritariamente por um professor surdo, conforme art.º 7 do decreto federal nº 5626/2005 (Brasil, 2005). Mas considerou-se a pertença a Comunidade Surda, que segundo Strobél (2009):

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p. 6)

Materiais e Métodos

Para as crianças:

Cada turma tinha 04h de aulas semanais, divididas em dois dias na semana nos dois turnos, ou seja, quatro aulas de uma hora cada. Neste momento o professor regente da turma estava no seu horário de planejamento e o professor de Libras ministrava a sua aula. Cada turma

tinha em média 15 alunos e em cada dia era uma proposta de ensino diferente. De manhã era a apresentação de um tema e a tarde as atividades lúdicas em cima da temática. A principal estratégia pedagógica utilizada eram as narrativas e contação de histórias, que já era de conhecimento das crianças, desta maneira, as crianças conseguiam fazer facilmente associações lexicais, pelo repertório estar próxima de uma realidade já conhecida, o que as motivavam. O diferencial foi que todas as aulas de Libras eram ministradas exclusivamente em Libras, sem o uso ou dependência da língua portuguesa oral, permitindo as crianças explorarem as diversas formas de linguagem, de acordo com a proposta do Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil. As avaliações eram feitas a partir das produções realizadas por estas crianças.

Para os adultos (Equipe):

O tempo era mais curto para os professores, oferecendo uma hora de aula para o grupo da manhã e uma hora para o grupo que trabalhava a tarde. Considerando serem adultos e usuários das diversas tecnologias, criou-se um grupo de comunicação na rede social, de forma que pudessem compartilhar o material utilizado nas aulas e os vídeos produzidos permitindo que os profissionais pudessem assistir e treinar em outros horários. Também eram compartilhados conteúdos gerais relacionados ao assunto, ampliando as possibilidades de discussão posteriormente. O tempo de aprendizado dos adultos, de forma geral, era mais lento do que o tempo das crianças, e as crianças ensinavam os adultos nos encontros cotidianos na escola. Essa formação contava como carga horária de trabalho e do projeto de formação continuada da unidade.

Resultados

Os resultados no processo educacional dessas crianças foram realmente perceptíveis, visto que os alunos aprenderam a se comunicar em Libras, usando essa língua dentro e fora da escola. Como parte final do projeto, os alunos fizeram uma feira de alimentação, na qual simulavam uma feira de verdade, vendendo comida para as outras crianças e as ensinávamos sinais dos respectivos alimentos em Libras, atuando como multiplicadores e mostrando o quanto Libras é uma língua rica e de valor.

As pessoas, de forma geral, têm interesse em aprender Libras, porém, ainda não são ofertadas oportunidades reais para que todos possam aprender nas escolas, em seus locais de trabalho e em outros espaços da sociedade. Vale ressaltar a necessidade de repensar as práticas que

visam a construção de uma sociedade que não seja exclusiva.

Referências

Alves, M. & Ramos, A. (2018). Formação do Pedagogo para atuar na Educação Inclusiva: o Currículo da Faculdade de Educação da UFF. In *Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD4_SA10_ID432_04052018192041.pdf

Cecchin, C. (2015). *Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos Multifuncionais: Princípios Organizacionais e Atividades Práticas*. Editora IFIBE. Disponível em: <http://www.ifibe.edu.br/arq/20150615203932319618890.pdf>

CORREA, Letícia Maria Sicuro. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 15(Spe), 339-383. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300014>

BRASIL (1996). *Lei nº 9694/96 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL (2001). *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

BRASIL (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília.

BRASIL (2009). *Decreto Lei 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília.

BRASIL (2014). *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018). São Gonçalo.

Pizzio, A., & Quadros, R. (2011). *Aquisição da Língua de Sinais*. Centro de Expressão e Comunicação.

Anexo

Figura 1. - Alunos da turma de 05 anos das aulas de Libras.
Fonte: Os Autores, 2020



Figura 2. - Alunos da turma de 05 anos durante a contação de história aulas de Libras. Fonte: Os Autores, 2020



Figura 3. - Professores e funcionários da escola na Formação Continuada com aula de Libras .
Fonte: Os Autores, 2020



A ARTE URBANA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE UMA UNIDADE CURRICULAR

José Pedro Regatão

jregatao@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.099>

Contextualização da Unidade Curricular Arte Urbana

Este texto pretende refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Arte Urbana que integra a Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT). Esta UC eletiva opcional, de natureza teórico-prática, com uma carga horária semanal de duas horas letivas (3 ETCS), foi por nós criada (no ano letivo 2016-17) para responder a uma necessidade específica de aprendizagem num subdomínio das artes plásticas.

As Unidades Curriculares Eletivas são um importante complemento à formação dos estudantes, porque aumentam as possibilidades de escolha no seu percurso académico, ao mesmo tempo que permitem o aprofundamento de áreas específicas do saber que, por vezes, não são contempladas em outras UC do ciclo de estudos. A UC Arte Urbana, para além de ter tido uma forte aceitação na oferta da ESELx, tem características que a tornam uma oferta inovadora e recente nos planos de estudos do Ensino Superior Artístico em Portugal.

A frequência da UC, no ano letivo 2017-18, contou inicialmente com vinte e nove estudantes inscritos, entre os quais vinte e dois provenientes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT), que incluía um estudante Erasmus, oriundo da República Checa, e sete da Licenciatura em Mediação Artística e Cultural (LMAC) da Escola Su-

perior de Educação de Lisboa (ESELx). A UC lecionada por um docente pretende promover a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da Arte Urbana e desenvolver competências no domínio desta linguagem visual, por meio do estudo do modo de expressão de artistas, também conhecidos por *writers* e *grafitters*.

Tendo como pano de fundo a dimensão estética e cultural deste movimento, pretende-se fornecer competências técnicas e artísticas que permitam aos estudantes conceber, planificar e produzir intervenções artísticas no contexto urbano.

A componente teórica e reflexiva da UC incide na contextualização histórica da arte urbana e na compreensão das características deste movimento artístico-cultural, a partir da visualização de exemplos desta linguagem visual (com recursos a documentários e imagens). Nestas sessões, com recursos a meios audiovisuais, promove-se o envolvimento dos estudantes na análise crítica das obras de arte urbana, quer do ponto de vista das suas problemáticas concetuais, quer do ponto de vista do léxico visual, com uma abordagem às suas particularidades técnicas e expressivas. Para consubstanciar estes conhecimentos, solicita-se aos estudantes a observação do seu meio envolvente e a captação de imagens de arte urbana (graffiti, tags, entre outras). Consequentemente, nessa recolha, promove-se um debate participativo em torno das características dessas intervenções. Deste modo, pretende-se que os estudantes participem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a sua reflexão crítica.

A componente prática assenta, sobretudo, na realização de exercícios de representação gráfica (signos e textuais) e de exploração de diversas técnicas e suportes, com recurso a instrumentos específicos desta forma de expressão (canetas, marcadores e latas de *spray*). Estes instrumentos de desenho e pintura requerem a realização de diversos exercícios gráficos exploratórios, nos quais se combinam a aprendizagem técnica com a expressão visual. As sessões contemplam uma abordagem baseada na experimentação/demonstração de tecnologias, método que permite ao docente fornecer explicações enquanto os estudantes observam a realização da tarefa, mas promovendo a participação ativa do estudante. Esta abordagem proporciona a colocação de questões e fomenta o debate em torno do processo de realização de um exercício.

A componente prática da UC culminou com a produção de um projeto final pelo grupo-turma no espaço público. A intervenção em grande escala permitiu aos estudantes compreenderem a realidade e vivenciarem experiências no próprio local. A dimensão real do projeto oferece a oportunidade de aplicação prática de conhecimentos adquiridos e de aprendizagens extracurriculares em contexto externo à escola. Por outro lado, proporciona uma aproximação ao mundo profissional, com

situações e problemas similares àqueles que os artistas experienciam no contexto real.

A Arte Urbana como expressão artística

A arte urbana é um termo, ainda não consensual, que designa algumas expressões artísticas desenvolvidas no espaço público, como o *graffiti*, o *stencil*, os *stickers* (autocolantes), murais, esculturas e instalações. Na gênese deste conceito tardio está o *graffiti*, movimento artístico surgido em Nova Iorque no final dos anos 60, que consistia na criação de inscrições visuais, ilegais e transgressivas, nas paredes da cidade. Ainda sem intenções claramente artísticas e associado ao vandalismo, os primeiros praticantes de *graffiti* realizavam sobretudo *tags* (assinaturas), com o intuito de marcar os espaços públicos da cidade. Os *writers* (artistas) que produziam as *tags* não tinham como preocupação inicial transmitir uma mensagem, como viria a acontecer mais tarde na chamada arte urbana, mas antes comunicar a sua presença, através de sinais e códigos, para a sua própria comunidade. Apesar de se exprimir no espaço público, o *graffiti* era uma linguagem visual, fechada e codificada, de difícil interpretação para o cidadão comum.

A prática do *graffiti* tinha um conjunto de regras que se norteavam pela procura de reputação e prestígio entre os *writers*. Abarca (2009) distingue três aspetos essenciais neste campo: a “localização”, o “modus operandi” e o “estilo”. No que diz respeito à localização, a inscrição de *tags* em locais mais visíveis traria maior reconhecimento dentro do grupo, enquanto em termos operativos valorizava-se a obtenção de materiais por via ilegal (sobretudo no contexto norte-americano). Em relação ao estilo artístico, cuja importância se tornará cada vez mais valorizada ao longo do tempo, na opinião de Abarca (2009), “um artista conseguirá mais respeito em função da destreza caligráfica e pictórica que fosse capaz de revelar” (p. 56).

Alguns destes princípios ainda hoje regem a prática do *graffiti*, dando origem a outras variantes cada vez mais ambiciosas, como é o caso das designadas “peças” (*pieces*), composições visuais mais elaboradas, quer em termos de escala, quer ao nível da composição, com letras acompanhadas por diversos elementos visuais e simbólicos, como nuvens, bolhas, pingos, entre outros. Neste tipo de trabalho, são cada vez mais valorizados o domínio técnico, a criatividade e o estilo pessoal do artista.

A designada arte urbana diferencia-se do *graffiti* em diversos aspetos. Na opinião de Portelinha (2013), a divergência situa-se no tipo de

mensagens transmitidas, nas técnicas utilizadas e nos objetivos. Na mesma linha de pensamento, Abarca (2009) defende que existem diferenças ao nível da competitividade e limitação: “(...) a esfera do *graffiti*, [é] competitiva e fechada sobre si mesma, a esfera da arte urbana é aberta, heterogênea e com maior tendência para a camaradagem do que para a competitividade” (p. 59). Na realidade, a arte urbana é muito mais ampla, não só compreende diversas técnicas e linguagens visuais (*stencil*, *stickers*, *pós-graffiti*), como é praticada por diversos tipos de artistas (sem ser exclusivamente os *writers*), e dirige-se ao público em geral. Neste sentido, trata-se de uma prática artística que reúne uma grande diversidade de estilos que emergem à medida que o movimento ganha maior autonomia e reconhecimento social.

Metodologia e Trabalho por Projeto

Em oposição ao modelo pedagógico tradicional de transmissão de conhecimentos, mais focado na memória e menos na descoberta, a metodologia de projeto propõe, através das suas metodologias e técnicas de ensino, um novo tipo de articulação entre saberes que mudou o paradigma da educação. Na verdade, este instrumento de trabalho veio dar um novo sentido à aprendizagem, afirmando-se enquanto “prática, largamente experimental, uma *investigação-ação*”, na qual ocorre uma abordagem “interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber” (Elvira, Malpique e Santos, 2001, p. 71). Para funcionar, implica diversos participantes, que procuram dar uma resposta a um problema(s) formulado, como refere Elvira et al. (2001), de acordo com uma estrutura que se caracteriza por três etapas: a “Identificação/formulação do problema”, a “Pesquisa e produção” e a “Apresentação/Globalização/Avaliação final” (p. 77).

Na opinião de Raposo (2010), com base na investigação de Gardner e seus colegas, foi possível encontrar:

“(...) provas convincentes de que os alunos aprendem mais eficazmente quando se sentem envolvidos em projectos ricos e significativos, quando a sua aprendizagem artística está ancorada na produção artística, quando há um intercâmbio fácil, entre as diversas formas de conhecimento (intuitivas, simbólicas e artesanais) e quando os alunos têm a oportunidade para reflectir sobre a sua actividade e sobre o seu progresso” (p. 145).

No Ensino Superior das Artes Visuais, o conhecimento aparece as-

sociado à prática, como Dewey defende, numa ligação constante entre “o saber e o fazer”, por meio de projetos práticos suportados por um conjunto de tarefas (Parravicini, 2016). O trabalho por projetos tem sido largamente utilizado, devido às suas características flexíveis, autônomas, intuitivas e potenciadoras do processo criativo. A resolução de problemas visuais (e conceituais), é na perspectiva de Bruno Munari, uma metodologia eficaz porque obriga o indivíduo a pensar num conjunto de “operações necessárias” para “atingir o melhor resultado” (Munari, 2008, p. 20).

Em larga medida, esta metodologia permite desenvolver as dimensões de produção, percepção e reflexão da arte, tão valorizadas por diversos teóricos da educação como Gardner ou Eisner.

Na UC Arte Urbana procuramos combinar diversas metodologias ativas, desde estratégias de ensino que contemplam a metodologia baseada em projetos, incluindo a aprendizagem baseada em resolução de problemas. Apoiamo-nos nesta metodologia para desenvolver um projeto que envolveria um grupo-turma, com uma componente compreendida dentro e fora da escola, que visava a criação um mural de arte urbana.

Problema orientador: como realizar um mural de arte urbana para um parque?

O problema ou a questão orientadora do projeto incidiu sobre a realização de um mural sob a temática da liberdade (entendida no seu sentido mais lato), utilizando técnicas de arte urbana. Durante as aulas foram identificados vários sub-problemas visuais e técnicos, bem como os métodos e os procedimentos operativos da intervenção artística. Para Eisner (2004) “Os problemas exigem atenção, estimulam e motivam quando a sua resolução, desde a *perspetiva do estudante*, é possível.” (p 128).

Quando se pensa em prática pedagógica baseada em projetos, é fundamental recordar o pensamento de John Dewey, que deu um importante contributo para a reformulação da ação pedagógica ao propor uma aprendizagem a partir de projetos.

“Aprender por Projectos Centrados em Problemas é aprender respondendo a uma necessidade: é realizar-se na concretização desses mesmos projetos. A compreensão desenvolve-se de forma natural e progressiva. Uma nova relação dinâmica entre prática e teoria, entre o sensível e o inteligí-

vel, entre saberes sociais e saberes escolares”. (Elvira, Malpique e Santos, 2001, p. 81).

Desenvolvimento do Projeto

Nesta UC implementou-se uma metodologia da aprendizagem cooperativa que se afasta da dinâmica dos grupos de trabalho tradicionais, caracterizados pela pouca evidência de “interdependência” e “responsabilidade partilhada” dos estudantes. Assim propõem-se a realização de atividades em contexto de grupo, de acordo com determinados princípios e regras, que estimulam a cooperação direta dos estudantes. Como referem Almeida e Costa (2016), baseados nos estudos de Johnson e Johnson, esta forma de aprendizagem supera a individual em diversas dimensões, potenciando “a aprendizagem, a socialização, a motivação e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes” (p. 20). Para Varela de Freitas e Varela de Freitas (2002), as principais diferenças desta aprendizagem, em comparação com o modelo tradicional, incidem na promoção de uma “interdependência positiva”, “responsabilidade individual” e “responsabilidade mútua partilhada”, “liderança partilhada”, “heterogeneidade”, entre outros.

A conceção criativa do mural dedicado à Liberdade envolveu, numa etapa inicial, a divisão da turma em pequenos grupos de trabalho (entre dois a três estudantes). A constituição dos grupos ficou a cargo dos estudantes que optaram por se juntar de acordo com os seus próprios interesses e afinidades, registando-se que três, num universo de vinte, preferiram trabalhar individualmente. Esta foi a melhor forma de envolver todos os estudantes na etapa de curta duração, caracterizada pela pesquisa e registo de ideias, que antecedeu o envolvimento do grupo-turma na concretização do mural no espaço físico.

Constituídos, então, dez grupos de trabalho e três alunos a trabalhar individualmente, os estudantes passaram ao desenvolvimento da pesquisa e da conceção plástica do mural em suporte físico de papel, com total liberdade na escolha dos materiais riscadores (marcadores, canetas de tinta, lápis de grafite, lápis de cor e tinta da china) (Fig. 1).

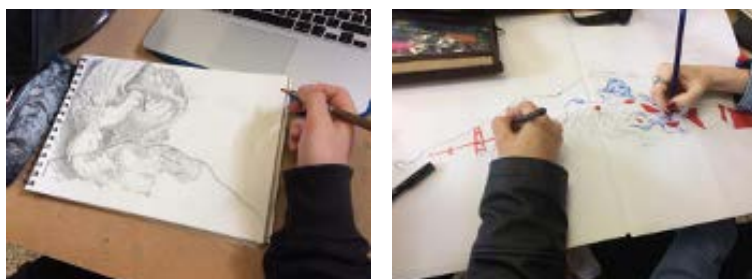


Figura 1. – Estudos preparatórios. Fotos do autor

Apenas duas condições foram definidas previamente: o tema do projeto (a liberdade, entendida na sua aceção mais geral, numa perspetiva poética e não literal) e a dimensão física do mural (290cmx4760cm).

O discurso visual adotado pelos estudantes revelou a influência da estética da Arte Urbana e mobilizou um conjunto de saberes adquiridos no decurso do processo de ensino-aprendizagem. A exploração de soluções visuais na abordagem ao tema permitiu obter uma grande diversidade de propostas. Para além desta área de saber específica, verificou-se a mobilização de diversos conhecimentos adquiridos durante a frequência do curso de AVT, abrangendo o cruzamento de diferentes linguagens visuais e de poéticas individuais (com maior evidência entre os estudantes que frequentavam o 3.º ano da Licenciatura em AVT). Assim, foi possível alargar as possibilidades de criação artística, valorizando os conhecimentos e a cultura visual adquirida pelos estudantes durante o ciclo de estudos.

Após a apresentação à turma da produção visual realizada por todos os grupos de estudantes em contexto de sala de aula, foi possível apurar catorze propostas para a realização do mural. Sob a orientação do docente, procedeu-se, de seguida, a uma votação para selecionar duas propostas e, por fim, repetiu-se o mesmo processo para escolher o trabalho final (Fig. 2). Este critério de seleção do projeto a executar em espaço público foi proposto antecipadamente aos estudantes que concordaram com o mesmo.



Figura 2. – Apresentação e votação das propostas. Fotos do autor.

Aprendizagem cooperativa e procedimentos operativos do projeto

Após a seleção final da proposta plástica, o projeto foi alargado ao grupo-turma. Nesta etapa foi necessário planificar e preparar a execução do projeto, por meio da divisão de tarefas, definição de recursos materiais e métodos de trabalho, calendarização e determinação de questões operacionais. O projeto que se previa contínuo e regular ganhou assim um nível de complexidade maior, que envolveu o desenvolvimento de competências de responsabilidade partilhada, de cola-

boração intercultural, autonomia e participação ativa dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento.

O tempo necessário para a realização de um projeto de intervenção no espaço público deve ser calculado com antecedência em função das diversas etapas necessárias para a sua operacionalização, por isso, a calendarização foi cuidadosamente planificada. A participação do grupo-turma na execução do mural foi debatida com a Câmara Municipal de Loures e operacionalizada por meio da calendarização de sete sessões com grupos de estudantes, a decorrer entre 27 de abril e 11 de maio de 2018. Como a turma reunia estudantes de todos os anos letivos, foi necessário adaptar os horários à disponibilidade de cada grupo, com diversas sessões em dias diferentes (às quartas, quintas e sextas-feiras). Cada estudante ficou responsável pela participação em duas sessões (cerca de oito a nove horas) que perfaziam as horas letivas definidas na UC, porém a sua colaboração poderia ser alargada a três ou mais sessões. O transporte disponibilizado pela Câmara Municipal de Loures definiu à partida o número de participantes em cada sessão, embora alguns estudantes optassem por se dirigir ao local por meios próprios de transporte.

A divisão de tarefas constituiu uma importante etapa para a execução do projeto. Todas as sessões foram antecedidas por uma reunião informal, onde se debatia o progresso do mural e se fazia o ponto da situação, definindo o plano de ação para a execução do trabalho.

Na primeira sessão, o grupo ficou responsável pela pintura do fundo do mural e pela criação de um esboço inicial. Embora sob a orientação do docente, a divisão de tarefas surgiu naturalmente, de acordo com o grau de dificuldade desta etapa. A tarefa de esboçar a parte central do mural, cuja complexidade exigia mais *skills*, ficou a cargo de alguns participantes mais experientes que revelaram maior domínio técnico na pintura com latas de *spray* (Fig. 3).



Figura 3. – Esboço da figura central. Fotos do autor.

Seguiram-se seis sessões nas quais se desenvolveram, simultaneamente, diversas partes do mural, aplicando as técnicas necessárias para a sua concretização (sobretudo *graffiti* e *stencil*). Ao longo do processo

foram criados momentos de observação e reflexão conjunta sobre a evolução do trabalho, promovendo a redefinição de estratégias e a tomada de decisões.

Figura 4. – Pintura do fundo e definição das formas visuais. Fotos do autor



Foi possível determinar duas dificuldades na execução desta intervenção artística. A primeira relativa à escala - a grande extensão do mural exigiu o alargamento do tempo para a execução do trabalho - e a segunda de ordem climatérica, algumas tardes bastante quentes não favoreceram a produção do trabalho no local. As limitações ao trabalho de projeto podem ser entendidas como “importantes recursos de ação” (Leite, 2001, p. 151), com potencialidades de serem estudadas.

Como refere Eisner, citado por Raposo, “o professor deve ser modelo de referência para os seus alunos” (Raposo, 2010, p. 361). Nessa circunstância o docente participou ativamente em todas as etapas do processo, inclusive na execução do mural no próprio local. Também procurou incentivar os estudantes e criar sinergias, mostrando a importância deste trabalho no contexto extraescolar. Em algumas sessões, a produção do mural contou, também, com a colaboração do Professor Rodrigo Craveiro.

A necessidade de acabamentos e pormenores exibiu ainda a realização de mais três sessões com o docente e um grupo pequeno de estudantes em datas programadas para o efeito. A grandiosidade da escala e o aprimoramento de alguns elementos visuais exigiu o prolongamento do período de execução do mural.

Libertatem: Análise descritiva e divulgação pública do mural

O Mural *Libertatem* centra-se numa figura feminina que evoca a liberdade, assinalando a fronteira entre dois momentos temporais da história portuguesa, a passagem da ditadura à democracia. Para reforçar essa ideia, o rosto aparece erguido a partir de um cravo, subtilmente pintado, e termina com a representação de um simples barrete. Um grande círculo dourado tem como finalidade emoldurar o rosto e destacá-lo na composição como um elemento principal e agregador

de toda a composição. O rosto não é idealizado, na sua síntese formal afigura-se sereno, contemplativo e determinado.



Figura 5. – Conclusão da pintura mural. Fotos do autor.

Nas artes plásticas é comum a figura da mulher personificar uma série de conceitos e valores, como a república, a pátria, a justiça e a liberdade. Neste mural, a escolha recaiu sobre um rosto humanizado, ao contrário de uma certa artificialidade e idealização dos rostos pintados e esculpidos de personagens históricas.

Toda a composição se desenvolve a partir do rosto, a representação de cabelos desordenados, assume do lado esquerdo uma expressão geométrica, com ângulos agudos e de tons cinzentos, em representação de um estado autoritário, limitador da liberdade de expressão. Em contrapartida, do lado direito surgem longos cabelos soltos e ondulados, com variantes de cor azul, alusivos ao usufruto da liberdade e, também, a um sentimento de esperança e de confiança que se depositou na fundação do regime democrático (Fig. 5).



Figura 6. – Mural *Libertatem*. Fotos do autor.

Em toda a composição, existem elementos abstratos e simbólicos, fragmentos coloridos que promovem a dinâmica do mural, ao mesmo tempo que simbolizam o poder das ideias e da liberdade de expressão (Fig. 6). Nessa profusão de elementos, o mural ganha uma dinâmica compositiva e uma vitalidade plástica, ao mesmo tempo que, no seu equilíbrio formal, se abre ao diálogo com o espetador e com a própria cidade.

A inauguração oficial decorreu no dia 21 de julho de 2018, contou

com a presença de estudantes do curso de AVT, a equipa promotora da intervenção artística da Câmara Municipal de Loures e a Professora Cristina Loureiro, Presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa. A divulgação da produção do mural *Libertatem* originou duas notícias no jornal do concelho (3/5/2018 e 25/7/2018) e um artigo escrito pelo docente para a revista Plurais.

Considerações Finais

Para Dewey (2005), a escola era entendida como “microcosmo da sociedade” e, na sua perspetiva haveria que “eliminar o divórcio existente entre a escola e a sociedade” (p. 22), tornando-a cada vez mais inclusiva. Nesta UC desenvolveu-se um projeto em que foi possível criar uma relação efetiva entre os estudantes e a própria sociedade, através do desenvolvimento de um trabalho em contexto externo à escola, num ambiente rico de significados e promotor de novas experiências visuais e estéticas. Há evidências de que o projeto final se tornou numa atividade educativa estimulante e promotora de integração de saberes, proporcionando aprendizagens no contexto real, com todos os desafios que este fator envolve.

A aquisição de diversas competências, seja ao nível do trabalho cooperativo, seja em termos de capacidade de análise crítica, seja ainda no que diz respeito à tomada de decisões e promoção da coresponsabilidade e autonomia, entre outras, tornou este projeto num importante fator de enriquecimento curricular e extracurricular. Quanto às competências adquiridas, como temos vindo a referir, são diversas e transversais, desde competências gerais, individuais, artísticas, técnicas e instrumentais.

Outros dos aspetos que importa considerar no projeto pedagógico da UC Arte Urbana é o ambiente de aprendizagem que envolveu ativamente o estudante, neste sentido incentivou-se a descoberta de meios próprios de expressão e de construção de conhecimento. Visando a ligação entre a teoria e a prática, o programa desenvolveu-se por meio de atividades dinâmicas e que abrangem, sobretudo, trabalhos de grupo e exercícios práticos realizados, de modo intercalado, dentro e fora da sala de aula. A análise e a partilha de conhecimentos são constantes, pelo que julgamos ter contribuído para o processo de ensino-aprendizagem desta UC ao longo dos últimos quatro anos. Os resultados obtidos evidenciam o sucesso da aplicação de metodologias e recursos pedagógicos que desafiam e estimulam os estudantes na sua aprendizagem artística.

Referências

Abarca, J. (2009). El arte urbano como agente facilitador de los proceso de gentrificación. In Fernández & Lorente (Ed.) *Arte em espaço público: barrios artísticos y revitalización urbana* (pp. 53-64). Prensas Universitarias Zaragoza.

Câmara Municipal de Loures. (2018, 24 de julho). Alunos da Escola Superior de Educação pintam mural da liberdade no Parque Adão Barata. Consultado a 15 de janeiro de 2020, em <https://www.cm-loures.pt/noticia.aspx?displayid=4460>

Câmara Municipal de Loures (2018, 3 de maio). Escola Superior de Educação de Lisboa pinta mural no Parque Adão Barata. Consultado a 16 de janeiro de 2020, em <https://www.cm-loures.pt/noticia.aspx?displayid=4171>

Arnheim, R. (1998). *Arte e percepção visual - Uma psicologia da visão criadora*. Pioneira.

Campos, R. (2007). *Pintando a parede: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Aberta. consultado em https://repositorioaberto.uab.pt/bits-tream/10400.2/765/1/TD_RicardoCampos.pdf

Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Pretexto Editora.

Dias, I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 73-78.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.

Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Munari, B. (2008). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.

Parravicini, A. (2016). *Dewey: Experimentar o pensamento*. Atlântico Press.

Portelinha, M. (2013). *Arte urbana: Estratégias, contextos e técnicas*.

[Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Lisboa. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10499/1/Arte%20Urbana.pdf>

Raposo, F. (2010). *Contribuições para uma melhor compreensão do Ensino Superior das Artes Visuais, na União Europeia* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa. Consultado em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5281/1/Tese%20Fernando%20Raposo.pdf>

Regatão, J. P. (2019). A cooperação artística e cultural entre as autarquias e o ensino superior. *Plurais*, 03, 25-26.

Torres, M. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior – Um estudo na Universidade do Porto* [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Varela de Freitas, L., & Varela de Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vieira, F., Coelho da Silva, J., Flores, M. A., Oliveira, C., Ferreira, F., Caires, S. & Sarmiento, T. (2016). *Inovação pedagógica do ensino superior: Ideias e práticas*. De Facto Editores.

Vieira, J. (2008). Aprendizagens por projetos na educação superior: Posições, tendências e possibilidades. *Travessias*, 2 (3), 1-18.

O TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO: CONTINUIDADE PEDAGÓGICA ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Valter Rato

valterespanhol1@gmail.com

Escola Básica Marquesa de Alorna (Lisboa)

Susana Ramalho

susanaa.ramalho@gmail.com

Academia São Miguel dos Arcos (Paço de Arcos)

Tânia Correia

taniacorreia.pilotodiese@gmail.com

Colégio Piloto Diese (Lisboa)

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.100>

O Tempo de Estudo Autónomo no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) foi uma rotina diária, no caso das duas turmas de 1.º ciclo e de uma das turmas de 2.º ciclo. Neste último caso, a turma beneficiou de cinco momentos de TEA por semana. Cada momento teve a duração de uma hora e foram distribuídos pelas seguintes disciplinas: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática. Por outro lado, as outras duas turmas de 2.º Ciclo tinham à sua disposição, salvo algumas exceções, uma aula semanal de cinquenta minutos para o trabalho em TEA.

Durante este momento, os alunos estudam, treinam, consolidam, aprofundam e verificam conteúdos e competências “explorados nos momentos de trabalho participado pela turma, nos projetos e nas demais situações de aprendizagem e interação” (Louseiro, 2019, p. 226). Cada aluno pode trabalhar autonomamente, ser ajudado por um outro

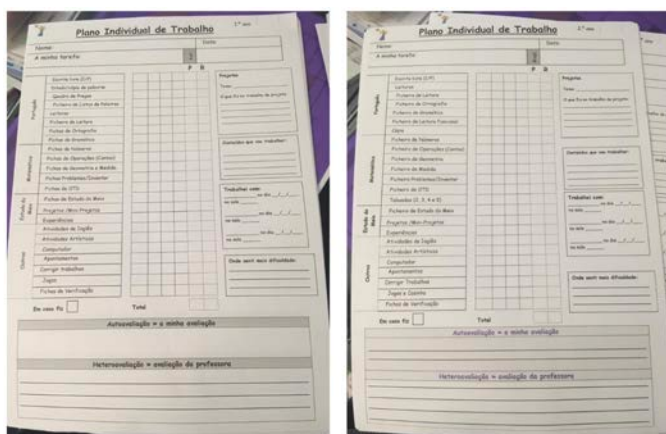
colega ou por professores.

De seguida, apresentaremos os três momentos processuais do trabalho durante o TEA: (i) a planificação; (ii) o processo; e (iii) a avaliação.

Planificação

O Plano Individual de Trabalho (PIT) é, segundo Louseiro (2019), “o documento regulador do TEA, em que se articula o planeamento, a realização das atividades e a sua avaliação, como um espelho da ação de cada aluno” (p. 226).

Deste modo, no princípio da semana, no caso das duas turmas de 1.º ciclo (Figuras 1, 2 e 3), da quinzena, no caso de uma das turmas de 2.º ciclo (Figuras 4), ou até mesmo do mês, no caso das restantes turmas do 2.º ciclo (Figura 5), os alunos registavam o número de atividades por conteúdos e disciplinas que pretendiam realizar durante os momentos de TEA. Esta marcação decorria de uma avaliação formativa, em que os professores e os colegas faziam do trabalho que cada aluno executava durante os momentos de TEA, que acontecia, sobretudo, em Conselho de Cooperação Educativa¹.



Figuras 1 e 2. - Exemplos de PIT's do 1.º ciclo. O primeiro é referente ao 1.º ano e o segundo ao 2.º ano

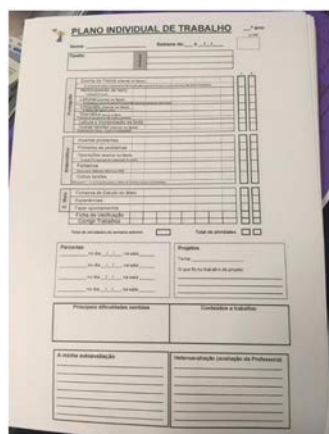


Figura 3. - Exemplo de PIT do 3.º e 4.º anos

1 O Conselho de Cooperação Educativa é, como o nome indica, um organismo de cooperação em que alunos e professores partilham ocorrências positivas e negativas da vida de cada turma e ainda propostas de atividades. É, igualmente, neste momento que se realiza a avaliação dos PIT's e do TEA.

dificuldades torna o registo da planificação um momento muito mais consciente do que são as aprendizagens dos alunos.

Estes assumem um compromisso com o grupo e o(a) professor(a), responsabilizando-se pelo seu trabalho e pelo percurso que deve realizar para colmatar as suas fragilidades. É, por isso, um momento em que se aprende “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade que opõe a cooperação à competição” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 89).

É neste momento que, conjugando interesses e dificuldades, os alunos vão ultrapassando obstáculos à aprendizagem detetados em momentos de trabalho coletivo ou, aquando da realização de fichas, estabelecendo-se parcerias de trabalho. Este momento visa, essencialmente pelas suas características, o desenvolvimento da autonomia, cooperação e responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Processo

À medida que os alunos vão realizando as atividades que planearam no PIT, vão assinalando-as, igualmente, neste mesmo documento.

Este instrumento não foi sempre o mesmo ao longo do ano, uma vez que era refletido, em grande grupo, a pertinência e a inclusão de algumas atividades, a formatação do próprio instrumento, entre outros aspetos.

Durante o TEA, os alunos tinham à sua disposição um menu de atividades que poderiam realizar: fichas de ficheiro (breves exercícios de um conteúdo referentes a uma determinada disciplina); experiências; leitura de livros da Biblioteca de Turma; estudo de conteúdos formalizados em apontamentos, cartazes, livros, entre outros; escrita e revisão de diversos géneros textuais; exercícios do manual e/ou do caderno de atividades (no caso de duas das turmas de 2.º ciclo, uma vez que as restantes turmas não possuíam manuais escolares); realização de esquemas; resumos; fichas de verificação dos conteúdos trabalhados; *quizz* a pares ou a trios, tendo por base uns cartões (oferecidos por uma editora aos professores) ou tendo por base perguntas do manual.

As escolhas das atividades acima mencionadas são também orientadas pelo feedback que é feito ao trabalho realizado, pelos professores ao longo da duração do respetivo TEA e no Conselho de Cooperação Educativa (Figura 6). Desta forma, as atividades realizadas no TEA foram variadas, promovendo-se o treino das aprendizagens em que os alunos sentiram fragilidades e sobretudo o trabalho de forma autónoma.

Plano Individual de Trabalho 2.º ano 16

Nome: RAFAEL APENSA Data: 21/10/2019

A minha tarefa: DATA

	P	R
Paralelo		
Escrita livre (L.P.)		
Letras		
Fichas de Letra		
Fichas de Ortografia		
Fichas de Gramática		
Fichas de Letra Funcional		
Cópias		
Matemática		
Fichas de Números		
Fichas de Operações (Somas)		
Fichas de Geometria		
Fichas de Medida		
Fichas Problemas/Questões		
Fichas de CTD		
Tabalas (1, 2, 3, 4 e 5)		
Fichas de Estudo de Meio		
Estudo de Meio		
Projectos (Machucados)		
Experiências		
Atividades de Inglês		
Atividades Artísticas		
Cópias		
Computador		
Apontamentos		
Cancionários		
Zapais e Canais		
Fichas de Verificação		

De onde fiz: ☐ Total: 100%

Autoavaliação = a minha avaliação

Eu acho que correu muito bem e
o meu trabalho foi da 2.ª série

Heteroavaliação = avaliação da professora

Parabéns Rafael! Está no bom caminho! Continua a trabalhar a multiplicação e mais fichas de
gramática para atingir os objetivos!
Boa sorte e boa semana, professora

Figura 6. - PIT com atividades realizadas por um aluno e respetiva auto e heteroavaliação

Para que estas atividades decorram de forma mais autónoma possível, é fundamental que o ambiente pedagógico tenha instrumentos e ferramentas para que os alunos possam recorrer para a sua realização. Deste modo, eles são convidados a procurar os ficheiros e materiais para que concretizem as suas aprendizagens. A título de exemplo, mostramos evidências do cenário pedagógico das turmas do 1.º ciclo (Cf. Figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12).



Figura 7. - Listas de palavras construídas em Trabalho Com-participado de Português



Figura 8. - Bancada de ficheiros com cadernos dos alunos

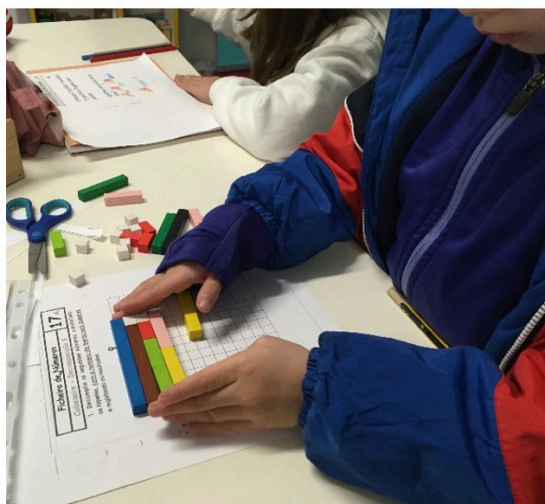


Figura 9. - Trabalho com material manipulável - Cuisenaire

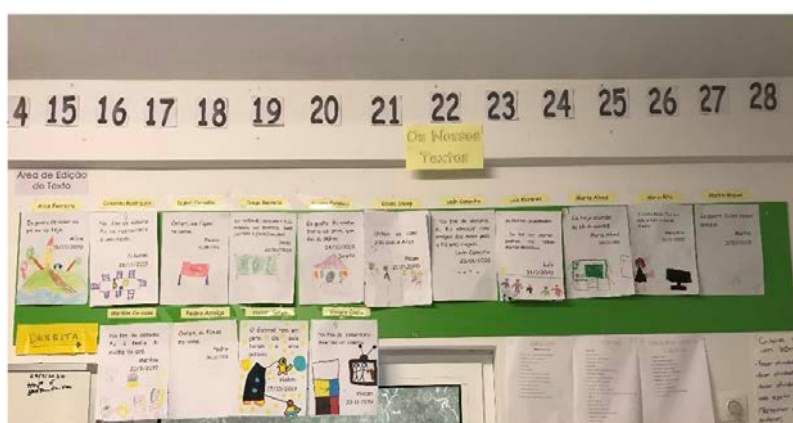


Figura 10. - Placard de textos construídos pelos alunos e reta numérica



Figura 11. - Leituras na Biblioteca de Turma

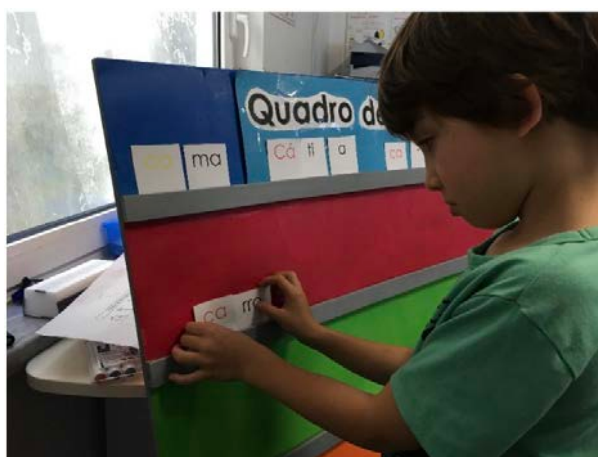


Figura 12. - Trabalho de um aluno de 1.º ano no quadro de pregas

No decorrer das aprendizagens realizadas anteriormente, os alunos procuravam às 3.ª e 5.ª feiras, fichas de verificação. Estas são um instrumento de validação dos conteúdos do programa oficial utilizado em todas as turmas. No caso do 1.º ciclo, cada sala possui as listas de verificação (Figura 13) onde constam todas as metas a ser atingidas por cada aluno, no ano em que se encontra matriculado. Todas as fichas dos ficheiros e fichas de verificação têm a mesma meta inscrita, para que os alunos, de forma autónoma, procurem a meta em que sentem maior dificuldade, sem que necessitem da presença constante do adulto, para este processo.



Figura 13. - Listas de Verificação das turmas do 1.º ciclo referentes às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio

As parcerias de trabalho, quer entre aluno-aluno quer entre aluno-professor eram também marcadas no PIT dos alunos em questão após a avaliação do grupo no Conselho de Cooperação Educativa. O registo coletivo das parcerias (Figura 14) era também afixado na sala como um memorando e um compromisso de todos para todos.

 A worksheet titled 'Apoios' (Support) is shown. It features a grid for recording weekly support. The grid is organized by day of the week: 'segunda-feira' (Monday), 'terça-feira' (Tuesday), and 'quarta-feira' (Wednesday). Each day's section has two columns: 'Parceria' (Partnership) and 'Tipo' (Type). There are empty rows for recording data.

segunda-feira		terça-feira		quarta-feira	
Parceria	Tipo	Parceria	Tipo	Parceria	Tipo

Figura 14. - Tabela semanal dos apoios das turmas de 1.º ciclo

Com efeito, no entender de Pereira (2019), as parcerias de trabalho são importantes em dois aspetos: “tanto para os alunos que têm dificuldades como para os outros que pensam já dominar determinado conteúdo, para que estes tomem maior consciência das suas próprias dúvidas” (p. 88). Assim, “Cada um sabe que faz parte do processo de todos e, por isso, disponibiliza-se para cooperar e põe o seu conhecimento, experiência e habilidade natural ao serviço dos outros, numa lógica de autêntica reciprocidade” (Louseiro, 2019, p. 227). Esta dinâmica espelha uma organização cooperada: um aluno que dominava mais um conteúdo podia trabalhar com um colega e vice-versa. Esta ideia de cooperação está subjacente no documento oficial, *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (cf. Martins, 2017), uma vez que neste se defende a concretização de estruturas de cooperação para uma formação global do aluno/cidadão.

Para além destas parcerias, durante o TEA houve um acompanhamento individualizado dos alunos mediante as necessidades emergentes que iam surgindo. Estes momentos foram regulados pela tabela das ajudas (Figura 15) na medida em que quem precisasse de um apoio específico se inscrevia na tabela bem como quem pudesse ajudar (professor ou mesmo um ou mais colegas), mediante o conteúdo.

AJUDAS

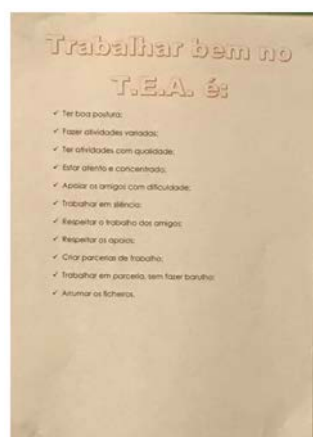
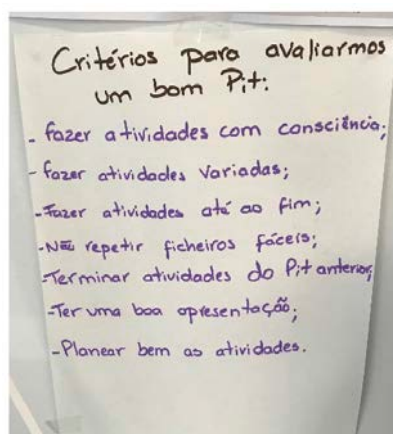
Data	Quem precisa de ajuda	Tema	Quem pode ajudar

Figura 15. - Tabela semanal das ajudas

No entanto, tomando o caso concreto do 1.º ciclo, houve, no início do ano letivo, alguma dificuldade no estabelecimento de parcerias porque alguns alunos começaram por confundir o trabalho em parceria com “os melhores a ajudarem os que têm dificuldades”. Foram inúmeras as vezes em que a questão das parcerias foi analisada e discutida em Conselho de Cooperação Educativa até se chegar ao entendimento que uma parceria compreende cooperação e, como tal, ambos trabalham em prol do mesmo: a troca de experiências e de conhecimentos que enriquece ambos.

Como se pode constatar, o TEA é um importante momento em que os alunos progridem nas suas aprendizagens. Para que este momento decorra de forma organizada e consciente, é necessário que existam

regras de trabalho, combinadas com o grupo, desde o início do ano (Figuras 16 e 17). Estas regras foram listadas e, permanentemente, refletidas em Conselho de Cooperação Educativa. Mestre (2017) defende que é importante se “construir com as crianças os critérios de avaliação das várias atividades [...] para que haja um maior controlo e regulação dos processos de trabalho por parte delas próprias” (p. 84). Este autor acrescenta ainda que esta dinâmica permite “desocultar os processos de tomada de decisão que toda a avaliação implica, possibilita-se que se efetive ainda mais a gestão cooperada das aprendizagens” (p. 84). É ainda de acrescentar que estas regras são fundamentais para que, no momento da autoavaliação dos alunos, esta seja feita de forma coerente e reflexiva, refletindo sobre o trabalho realizado e sobre as propostas de trabalho para melhorar.



Figuras 16 e 17. - Critérios para um bom PIT e regras para trabalhar bem no TEA

De seguida, mostrar-se-á evidências de duas das turmas de 2.º ciclo.

Numa das escolas, duas das turmas eram compostas por alunos de diferentes nacionalidades: nepalesa, indiana, ucraniana, chinesa, brasileira e, como seria de esperar, portuguesa. É também de salientar o facto de as turmas apresentarem alunos, denominados até há pouco tempo, com necessidades educativas especiais, como por exemplo, o caso de um aluno estar a seguir o currículo do 4.º ano de escolaridade. Deste modo, o TEA foi o momento por excelência para se diferenciar o ensino de modo a que estes alunos progredissem nas suas aprendizagens.

Os alunos de nacionalidade nepalesa e chinesa tinham algumas dificuldades na compreensão, na expressão e na leitura em língua portuguesa. Estavam mais familiarizados com a língua inglesa, pois falavam-na com alguma frequência nos seus países maternos. Desta forma, não fazia sentido realizarem os mesmos exercícios que os restantes colegas, uma vez que não compreendiam o que tinham de fazer. Assim, foram-lhes sendo entregues fichas adaptadas de consolidação dos conteúdos trabalhados. Numa primeira fase, estas fichas apresen-

tavam enunciados duplos: em português e em baixo a respetiva tradução para inglês (Figura 18).

Nome (Name): Ruman Data (Date): ____/____/____

1. Observa o mapa.
(Observe the map.)



2. Escreve o nome dos oceanos no local correto. ✓
(Write the name of the oceans in the right place.) ✓

Oceano Atlântico	Atlantic Ocean
Oceano Pacífico	Pacific Ocean
Oceano Índico	Indian Ocean
Oceano Glacial Ártico	Arctic glacial ocean
Oceano Glacial Antártico	Antarctic glacial ocean

Figura 18. - Ficha realizada pelo aluno de nacionalidade nepalesa

Em meados do ano letivo, os enunciados das fichas vinham apenas em português devido ao avanço que estes alunos tinham realizado na língua portuguesa e também por constituir uma estratégia de desafio para estes, saindo, desta forma, da sua zona de conforto.

Durante a realização destas fichas, estes alunos poderiam ser ajudados pelo professor e/ou pelos colegas. Na turma do aluno de nacionalidade nepalesa, o seu colega de nacionalidade indiana ajudava-o recorrentemente na compreensão de algum conteúdo, quando este estava a ser trabalhado em grande grupo, em exercícios de consolidação e ainda na resolução das referidas fichas.

Logo no princípio do ano letivo, e de forma mais espaçada ao longo do mesmo, os dois alunos referidos anteriormente realizavam fichas sobre alguns aspetos e características do seu país de origem (Figura 19) e também sobre Portugal.

Nome (Name): _____ Data (Date): ____/____/____

1. Observa a bandeira da China.

(Observe the flag of China)



1.1. Liga corretamente.

(Link correctly the left column element to the right correspondent one)

Cor vermelha (The colour red)	o Partido Comunista (The Communist Party)
Estrela grande (Big star)	Brilho da luz (The gleam of light)
Estrelas pequenas (Smaller stars)	Revolução e o Partido Comunista (Revolution and The Communist Party)
Cor das estrelas (Colour of the stars)	Povo chinês (Chinese People)
Posição das estrelas (Stars position)	União do partido com o povo (Union between chinese people and the Party)

Nome (Name): Raman Data (Date): 24, 04, 2018

1. Pinta a bandeira do teu país.

(Paint the flag of your country.)

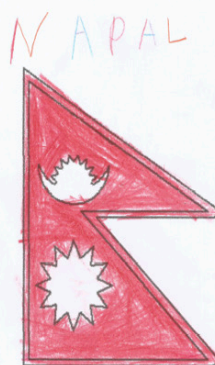


Figura 19. - Exemplos de fichas sobre o país de origem de dois alunos (à esquerda uma ficha do aluno de origem chinesa e à direita do aluno de origem nepalesa)

Estas atividades permitiam: em primeiro lugar, que estes alunos atribuíssem algum significado, interesse e motivação às atividades que realizavam em vez de trabalharem conteúdos que de pouco lhes diziam respeito; em segundo lugar, que fizessem a ponte com os conteúdos que estavam a ser trabalhados na disciplina de HGP; e, por último, que se constituísse um ponto de partida para a realização de trabalhos por projetos (Figura 20) sobre os seus países de origem e que, posteriormente, pudessem partilhar com os seus colegas. Os grupos de trabalho destes projetos eram compostos por alunos com ritmos de aprendizagem diferentes.



Figura 20. - Slide introdutório do Powerpoint "A China no século XXI"

Com efeito, foram realizados projetos a partir dos conteúdos do programa da disciplina e sobre o país de origem de alguns alunos. Estes projetos partiram, assim, dos interesses dos alunos. A título de exemplo, foram realizados projetos sobre o Nepal, o Brasil, a França e a China. Como se pode verificar, o professor e os alunos aceitaram a heterogeneidade da turma, sendo esta potenciadora de aprendizagens várias

para todos os alunos (cf. Grave-Resendes & Soares, 2002).

No caso do aluno que estava a seguir o currículo do 1.º ciclo, a dinâmica foi um pouco semelhante. Durante o TEA, este realizou sobretudo fichas adaptadas que iam sendo construídas pelo professor, e em que se baseava nos objetivos do 4.º ano (cf. Ministério da Educação, 2018), pois é neste ano que se trabalha a História de Portugal. Estas fichas apresentavam-se com uma linguagem clara e objetiva, com perguntas, maioritariamente, de resposta fechada. Estes materiais de consolidação foram todos compilados numa pasta de modo a constituir um segundo manual para este aluno.

Avaliação

A avaliação deste momento tem duas componentes: a autoavaliação e a heteroavaliação. A autoavaliação de cada aluno acontece no último momento semanal/quinzenal/mensal de TEA, em que professores e alunos analisam todo o trabalho produzido ao longo da semana. Mais tarde, em Conselho de Cooperação Educativa, à 6.ª feira, os alunos oferecem-se para apresentar os PIT's, justificando a sua opção. Apresentam o número e o tipo de atividades desenvolvidas, individualmente, a pares ou em grupo. Refletem também acerca dos apoios estabelecidos ou parcerias criadas durante o seu trabalho. Analisam-se dificuldades e estabelecem-se metas para a semana seguinte. O grupo também comenta o trabalho dos colegas, ajudando desta forma, na reflexão consciente da diagnose de dificuldades e de propostas para melhorar as capacidades dos colegas.

Considerações Finais

De acordo com o número 2 do Artigo 2.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” Todavia, ainda hoje perdura “a matriz seiscentista do trabalho escolar traçada por La-Salle” em que existe “o mesmo livro para todos, um horário de trabalho escolar bem calculado para evitar tempos mortos e ociosidade, controlo do espaço: um local fechado e lugares fixados para cada aluno, vigilâncias organizadas: as deslocções, a postura e a conduta do aluno são codificadas, o saber adquirido é controlado: transita-se de um nível para outro após exame, formação

cristã e civilidade vigiadas, um sistema de prémios e de castigos racionalizados” (Niza, 2007, p. 39).

Como se teve oportunidade de verificar ao longo deste texto, o TEA permite organizar o espaço educativo e o tempo para o trabalho de acompanhamento individual dos alunos (diferenciação pedagógica) em espaços de trabalho para as diferentes áreas do currículo, em recursos educativos, instrumentos e materiais e na agenda de trabalho. Permite ainda a criação de parcerias de trabalho, entre alunos e professores, para superação de dificuldades, um trabalho autónomo de acordo com as necessidades de cada um, um apoio rotativo e individualizado do professor aos alunos em dificuldade, o registo do trabalho realizado nos instrumentos de pilotagem para monitorização e avaliação do trabalho realizado. Filipe (2019) defende mesmo que “O grande desafio é materializar a ideia de que cada um de nós é responsável pelo outro, que a aprendizagem e o alcance de objetivos traçados pelo grupo é um processo solidário” (p. 229).

O TEA é, assim, um “dispositivo muito importante para se conseguir na escola uma educação inclusiva, não só porque se faz avançar as aprendizagens em que os alunos não conseguiram, de forma independente, atingir o sucesso, mas, sobretudo, pela diferenciação do trabalho que as diversificadas dificuldades de cada um implicam. Como tal, é um tempo de promoção continuada da justiça escolar” (Serralha, 2007, p. 174).

Referências

Filipe, J. (2019). O Conselho de Cooperação Educativa na gestão do currículo. *Movimento de Escola Moderna*, (7), 229-234.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Louseiro, M (2019). O Conselho de Cooperação Educativa na gestão do currículo. *Movimento de Escola Moderna*, (7), 222-229.

Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º ciclo – Um percurso. *Movimento de Escola Moderna*, (5), 79-90.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.

Niza, S. (2007) As Práticas Pedagógicas contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, N.º 30, 5.ª Série, 38-44.

Pereira, C. (2019). A entrada na profissão no contexto do Movimento Escola Moderna. *Escola Moderna*, (7), 81-98.

Serralha, F. (2007). *Socialização Democrática na Escola: O desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.

PARTE II
COMUNIDADE, INCLUSÃO
E LINGUAGENS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1.º CEB PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Alexandra Frias

xana_frias@hotmail.com

Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa

Teresa Leite

teresal@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.101>

Enquadramento do problema

Este estudo apresentado no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores, nasceu de dificuldades e preocupações reais e concretas relativamente à Educação Inclusiva, vivenciadas e partilhadas entre pares, discutidas e refletidas em diferentes situações profissionais e académicas e fundamentadas por diversos autores e em diversos estudos.

Nos resultados portugueses do estudo TALIS: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OCDE, 2019), o desenvolvimento de competências no âmbito da inclusão e ensino de alunos com necessidades educativas especiais teve uma expressividade particularmente elevada nas necessidades de formação. Com efeito, a resposta educativa a alunos com necessidades especiais é o tópico de desenvolvimento profissional com maior percentagem de professores a referir, de modo expressivo, uma alta carência na abordagem ao tema - 27% em Portu-

gal, contra 22% em toda a OCDE. (OCDE, 2019, p.4)

Também o compromisso da *Declaração de Incheon e do Marco de Ação da Educação 2030 rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa para todos* (UNESCO, 2015), refere a necessidade de implementar, urgentemente, uma agenda renovada, com carácter holístico, desafiador e ambicioso, que não deixe ninguém para trás. A estes desafios globais, conjugados com as necessidades e indicadores nacionais, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação que se traduziram num quadro normativo congruente, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos, a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, e o novo regime de Educação Inclusiva.

No que respeita a este último, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Assim, e em articulação e complementaridade com os contributos e princípios orientadores do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Plano Nacional de Promoção e Sucesso Educativo, urge que as nossas escolas se agitem, se reconstruam, se desafiem. Avançámos para uma abordagem multinível de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, desafiando as escolas a (re)pensar a sua atuação, num desenho universal para a aprendizagem, convocando todos: professores, técnicos, assistentes operacionais, famílias e outros, cooperativamente, a encarar a diversidade como uma oportunidade de construção compreensiva e integral de cada um dos seus alunos.

Já antes da publicação destes normativos, era preconizada esta equidade no acesso e sucesso educativos; no entanto, não se conseguia enquadrar todos os alunos que apresentavam dificuldades no seu processo de aprendizagem, porque a lógica de resposta apenas servia alguns, rigidamente tipificados e categorizados.

As inquietações trazidas à discussão educativa conduziram, inevitavelmente, às questões relacionadas com o professor e a sua formação (inicial e contínua). Consideramos que a formação inicial de professores “é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente” (Gonçalves, 2015, p.304). A ação educativa dos futuros professores em ambientes cada vez mais complexos e desafiantes requer a mobilização de saberes não só especializados, mas também muito abrangentes.

Sabemos, também, que precisamos de professores que compreendam que inclusão é a responsabilidade de perceber e conhecer os seres humanos por detrás dos alunos, independentemente das suas características e do seu ponto de partida. É exigir, de acordo com os respetivos perfis, aquelas competências que sabemos que podem adquirir, nunca nivelando por baixo, por respeito e dignidade. É essencial que o professor não sinta medo de rótulos ou diagnósticos e encare todos os alunos como mais um desafio.

Deste modo, quando pensamos na formação de um profissional que corresponda a este desafio, é determinante que esta assente “numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional ou contextual), bem como em atitudes e capacidades para a análise de cada situação específica” (Mesquita, 2015, p.297), acrescentando a autora que esta “deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspetiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas” (Mesquita, 2015, p.297).

Efetivamente, um professor tem de saber enfrentar situações problemáticas, transmitir valores e atitudes, ser capaz de estabelecer relações sociais e interpessoais e saber comprometer-se com o processo de aprendizagem do aluno, respeitando as suas características, ritmos e, sempre numa perspetiva de formação ao longo da vida, utilizar a reflexão como ferramenta para procurar resposta às suas dificuldades/lacunas, bem como para responder às exigências com as quais se depara. Como estratégias na operacionalização da meta referente aos professores, a Unesco (2016) aponta a importância de “rever, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (Unesco, 2016, p.25).

Urge, também, que a escola aceite definitivamente que é o seu papel incluir todos os alunos garantindo que estes realizam aprendizagens e adquirem competências, para além das conceções de socialização e integração. Uma formação em que se aborde a inclusão dos alunos com NEE numa disciplina específica, desligada de outras componentes do curso como a iniciação à prática profissional, contribui para sedimentar a ideia que estes alunos são uma exceção e que a sua escolarização deverá ser assegurada em condições excecionais.

No entanto, em Portugal não têm sido desenvolvidos muitos estudos sobre formação de professores para a inclusão. No Relatório “Investigação em Educação Especial 1985-2015” (Morato, 2015), realizado a partir dos dados recolhidos em 18 instituições do ensino superior, é possível verificar que 45,5% das teses e dissertações analisadas inci-

diam sobre o tema Inclusão e 43,1% sobre o tema genérico Necessidades Educativas Especiais, mas apenas 11,9% se debruçavam sobre o tema Formação de Professores, o qual abrangia a formação de professores para a inclusão mas também a formação de professores para a Educação Especial.

Se a formação para a inclusão requer outros modelos de formação e outras formas de organização dos planos de estudo, é necessário que se desenvolvam estudos de investigação nesta área que incidam sobre a realidade nacional. Neste sentido, partindo desta problemática e com o intuito de procurar contribuir para que o princípio da Inclusão vá além da retórica, centrámo-nos nas questões da formação inicial, tendo surgido a seguinte questão de partida para este trabalho de investigação:

Que formação inicial de professores para a intervenção em contextos educativos inclusivos?

Em termos teóricos este estudo aborda o conceito de inclusão, bem como os princípios que subjazem às diferentes conceções, o conhecimento profissional dos professores para a inclusão e as práticas inclusivas. Aborda também a formação de professores, centrando-se na formação para a atuação em contextos inclusivos, procurando conhecer a realidade internacional e apreender globalmente a orientação do sistema português. Perante os objetivos que nos propusemos a atingir, considerámos ainda necessário contextualizar e fundamentar, por um lado, as conceções inerentes à inclusão e às práticas inclusivas e, por outro, compreender como é que vêm sendo abordadas estas questões no domínio da formação de professores.

Opções metodológicas

Realizou-se este estudo através de processos inferenciais e indutivos, enquadrados no paradigma interpretativo, flexibilizando e adaptando a investigação às questões de partida do mesmo. Para o efeito, foi realizado um estudo de caso, analisando detalhadamente a situação numa instituição formadora que se disponibilizou para a prossecução deste trabalho investigativo, confrontando as perspetivas dos diferentes atores e compreendendo holisticamente o “caso”, na sua unicidade.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a doze professores de 1.º CEB recém-formados, bem como a oito formadores de professores e foram dinamizados grupos focais com doze estudantes no último ano de formação.

Relativamente aos professores recém-formados, uma amostra por

conveniência, o único critério de seleção foi o de terem entre 1 a 5 anos de serviço e terem sido formados pela instituição formadora selecionada.

No que respeita aos formadores de professores, foi selecionada uma amostra não aleatória e criterial, uma vez que procurámos entrevistar formadores de quase todas as componentes formativas (educacional geral, didáticas específicas, prática educativa supervisionada), excluindo, portanto, os formadores das áreas de docência. Em relação a estes participantes, optou-se pela entrevista semiestruturada dado o carácter flexível do guião e a liberdade e profundidade de respostas.

Os grupos focais procuraram apreender a realidade através das interações grupais, promovendo o diálogo e a reflexão em grupo, recolhendo perceções e opiniões dos formandos.

Apresentação e discussão dos resultados

No que respeita aos resultados, nomeadamente em termos de conceito de Educação Inclusiva, estudantes e professores recém-formados estão bem alinhados quanto aos princípios inerentes ao conceito, sendo que é verificável nos discursos dos formadores que a abordagem à temática da diversidade/heterogeneidade está presente ao longo de toda a formação, bem como a abordagem à diferenciação pedagógica e curricular, ainda que este último indicador não tenha sido verificado no discurso de todos os formadores. Com efeito, apesar de estudantes e professores recém-formados referirem estas abordagens nas suas entrevistas, verificam-se também alguns indicadores que indiciam que, ao longo do curso, as perspetivas pedagógicas tendem a centrar-se sobre o ensino do aluno-padrão, nem sempre se preocupando em preparar para a atuação futura com grupos heterogêneos. Esta divergência na opinião quanto à preparação dos futuros professores para atuarem em contextos inclusivos, mostra que, embora a temática da diversidade e da necessária diferenciação pedagógica apareçam no discurso central dos docentes da escola de formação, não serão, assim, tão claramente explicitadas e trabalhadas durante o curso.

É interessante verificar que, ao nível dos desafios impostos pela Educação Inclusiva, os professores recém-formados conseguem enumerar uma vasta lista de desafios. Já os estudantes em formação enumeram, enquanto desafios da Educação Inclusiva, apenas o atendimento à heterogeneidade em sala de aula e a necessidade de pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE. Este desfasamento entre a vasta lista apresentada pelos que já se encontram em exercício de funções

e a reduzida lista enunciada pelos estudantes em formação leva-nos a crer que os estudantes não estarão tão esclarecidos quanto à realidade vivida nas nossas escolas e inteirados sobre a complexidade de todo o processo. Consequentemente, podemos concluir que a instituição formadora parece não disponibilizar (in)formação suficientemente focada na realidade atual da nossa escola, no sentido de preparar os seus futuros professores para os desafios que irão encontrar num futuro muito próximo.

Para além disso, quando analisados os principais desafios com os quais os professores recém-formados se depararam, especialmente no que diz respeito à gestão das dinâmicas e da diversidade em contexto de sala de aula, gestão das emoções/ansiedades e estabelecimento de relações com as famílias, e ao compará-los com o que os entrevistados dizem sobre a abordagem da Educação Inclusiva nas diferentes componentes de formação, podemos concluir que estes desafios não se traduzem em nenhuma das práticas formativas referidas pelos formadores. Assim, os desafios reais encontrados em exercício de funções são, efetivamente, uma realidade nova e sobre a qual não parece ter havido o devido investimento na formação inicial.

Em termos de barreiras à Educação Inclusiva, surge ainda no discurso de estudantes e recém-formados algum ceticismo face à existência de uma verdadeira inclusão nas escolas. Apesar de sensibilizados para o tema, conforme veiculado no discurso dos formadores e corroborado pelos próprios estudantes e recém-formados, as dúvidas ainda não se encontram totalmente dissipadas e os futuros professores terminam a sua formação sem uma convicção plena de que a inclusão é possível e que, em exercício profissional, a operacionalização de práticas promotoras dessa mesma inclusão conduzirão o melhor possível ao sucesso educativo de todos os alunos. Estas dúvidas ainda existentes no discurso dos estudantes e recém-formados levam-nos a crer que, perante as inseguranças em exercício de funções, as suas certezas poderão oscilar e, fragilizados pelo processo de iniciação na carreira docente, conduzir a uma atitude derrotista e conformada perante a resposta à heterogeneidade.

Neste sentido, importa que a formação não se demita do importante papel de reflexão acerca dos processos de aprendizagem, das formas mais ativas de aprender e compreender novos conhecimentos, privilegiando formas de aprendizagem socialmente mediadas ou negociadas para atender às necessidades dos alunos, adaptando as abordagens de ensino tanto aos conteúdos de aprendizagem como às variáveis do contexto, designadamente as características e necessidades dos alunos.

Está patente no discurso de alguns formadores a importância da abordagem e sensibilização para práticas educativas inovadoras e

centradas no aluno, como sendo a “chave” para assegurar o desenvolvimento destas concepções de escola para todos; porém, apesar de alguns estudantes e recém-formados concordarem com esta ideia, ainda demonstram uma necessidade de intervenção muito específica para atuar com alunos com NEE, como verificado em alguns indicadores: “dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE”, “ausência de abordagem a diferentes problemáticas”, etc. Estes indicadores levam-nos a inferir que ainda há um número significativo de estudantes e recém-formados que considera que a abordagem pedagógica para “estes” alunos requer um entendimento aprofundado das características e das “receitas” que permitirão trabalhar as principais dificuldades e fazer emergir as potencialidades de determinadas deficiências. Importante salientar que, para os formadores da área das Didáticas, essa abordagem centrada no déficit e em intervenção específica, continua, também, a ser uma necessidade (se não mesmo uma inevitabilidade), em oposição à opinião dos formadores da PES e da área Educacional Geral que defendem exatamente o oposto, considerando que esta abordagem centrada na deficiência não traduz melhorias na operacionalização da inclusão, pelo contrário, uma vez que contribui para perpetuar o fosso existente entre os “alunos normais” e os “alunos com NEE”.

Estes resultados permitem-nos concluir que existe uma grande discrepância quanto aos princípios subjacentes à formação inicial para atuar em contexto inclusivo. Se, por um lado, um grupo de formadores defende uma abordagem mais clínica, os outros dois grupos defendem a resposta à heterogeneidade, essencialmente centrada na definição de práticas em contexto de sala de aula que possam promover essa resposta diferenciada. Estas diferentes visões podem comprometer o trabalho formativo desenvolvido, visto que não há uma abordagem uniforme, consistente e transversal a todas as componentes de formação. Autores como Forlin (2010) defendem que, na formação inicial, deve existir um cruzamento entre a abordagem das NEE e outras disciplinas, de forma a preparar melhor os professores para a realidade das turmas inclusivas. Esta autora explicita ainda que, enquanto as escolas de ensino superior

“estiverem organizadas em departamentos e áreas rigidamente separadas umas das outras e a educação especial constituir uma unidade curricular à parte, não existirá um entendimento comum de como é constituído um currículo inclusivo ou de quais as finalidades a alcançar” (Forlin, 2010, p.8).

Relativamente ao perfil do professor Inclusivo, quando comparados

os dados dos três grupos, é possível observar que, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades, há uma grande proximidade nas percepções dos inquiridos. Esta convergência nos discursos parece indicar que, no âmbito dos princípios inerentes à inclusão e ao perfil de um professor inclusivo, existe um conceito homogeneizado em que todos parecem estar conscientes do que é esperado do professor, aspeto revelador de uma boa intervenção por parte da instituição de formação na educação para os valores da equidade no acesso e sucesso na escola inclusiva.

No que respeita à Prática Educativa Supervisionada (PES), os estudantes e recém-formados reconhecem, indubitavelmente, a importância da imersão em contextos com boas práticas. É facilmente verificável que um grande número de inquiridos passou por contextos de estágio com práticas consideradas “pouco inclusivas”, porém, clarificam de modo veemente que as experiências nesses contextos também contribuíram para não replicarem essas mesmas práticas. Se em termos conceptuais se defende o atendimento à heterogeneidade e a operacionalização de práticas educativas inovadoras e centradas no aluno, não se justifica que os alunos não sejam imersos nessas realidades, uma vez que permitiriam relacionar as aprendizagens teóricas com uma prática de qualidade, aspeto determinante para o desenvolvimento profissional. Verificámos que, dos recém-formados e dos estudantes que experienciaram, quer em estágio, quer no seu próprio exercício profissional, práticas em contextos pedagógicos inovadores (metodologia Movimento da Escola Moderna, *HighScope*, etc.), a inclusão surge de modo natural e implícito nas práticas de intervenção.

No discurso de alguns estudantes e recém-formados está patente que os formadores das unidades curriculares de didáticas desenvolvem uma formação de qualidade neste âmbito, mas sempre muito desgarrada da resposta ao aluno com necessidades mais específicas, ou seja, as atividades são pensadas para um grande grupo/aluno-padrão sem se anteciparem dificuldades específicas que poderão surgir a alguns alunos, com e sem NEE, bem como os possíveis modos de resolução dessas mesmas dificuldades. No discurso dos formadores da componente didática, é claramente verificável que, de forma espontânea, reconhecem que efetivamente não abordam estes aspetos por não se sentirem preparados para o fazer. É perante esta fragmentação de temáticas por unidades curriculares separadas que surgem algumas propostas de maior transversalidade na abordagem deste tema, bem como um maior e efetivo trabalho de articulação entre os formadores das diferentes componentes de formação.

De salientar que, naturalmente, não se pressupõe que os professores das didáticas abordem uma intervenção específica para alunos com necessidades educativas específicas, mas sim que expliquem os pro-

cessos de aprendizagem da sua área disciplinar específica e as várias formas diferentes de ensinar o mesmo conteúdo. No fundo, fomentar práticas de ensino no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos (Desenho Universal da Aprendizagem), sendo que o futuro professor deverá considerar na sua intervenção três aspetos fundamentais: o que os alunos aprendem, como aprendem e porque aprendem, como defende Roldão (1999). Centrando a intervenção nestes três elementos-chave será possível proporcionar múltiplos modos de envolvimento, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; proporcionar múltiplos modos de ação e expressão, para que todos possam ter acesso à informação e conteúdo e proporcionar múltiplos modos de autodesenvolvimento, a fim de todos poderem expressar e demonstrar as suas aprendizagens (CAST, 2011).

No que respeita à área de docência, é observável no plano de estudos que, decorrente da legislação em vigor, há um grande investimento ao longo de toda a licenciatura e mestrado no desenvolvimento de conhecimentos nas áreas que os futuros professores lecionarão. Alguns formadores consideram que munem os seus alunos de boas bases científicas, enquanto outros não reconhecem taxativamente a importância deste domínio. Também no discurso de alguns recém-formados e estudantes é referido, como aspeto negativo, o demasiado investimento nos conteúdos das áreas de docência mas, ainda que sem muita expressividade, há também alguns professores recém-formados que reconhecem a importância destas bases científicas. Estes dados permitem-nos aferir que a duplicidade aqui verificada no discurso de todos os grupos inquiridos é reveladora das diferentes perspetivas existentes face às aprendizagens de cariz mais académico/científico. Consideramos que um maior equilíbrio no plano de estudos entre as diferentes componentes de formação poderia promover uma maior aceitação por parte de todos os intervenientes neste processo formativo.

De entre os aspetos positivos da formação inicial, é transversal no discurso dos três grupos inquiridos a consciência da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, bem como o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Efetivamente, é largamente referido por formadores, estudantes e recém-formados a importância do professor ser um profissional ativo e reflexivo na construção do seu conhecimento, capaz de identificar as suas necessidades de formação e procurar resposta para as colmatar. Consideramos que o facto de estar implícito ao longo de toda a formação, de modo claro e inequívoco, que a formação inicial é, apenas, o começo de um continuum formativo, dota os professores de uma importante competência de autoanálise, fomentadora de uma exigência e rigor profissional que permitirá, para alguns dos professores formados nesta instituição, um crescimento continuado, sustentado nas suas práticas e em prol dos seus alunos.

Relativamente à UC de NEE especificamente, é possível confirmar facilmente que os estudantes e os recém-formados estão descontentes com o tipo de abordagem realizada nesta UC e no modo como esta contribui para a sua preparação para atuar em contextos inclusivos. Consideram que as aprendizagens são insuficientes, e indiciam não concordar com a forma como esta UC se encontra inserida no Plano de Estudos quer em termos de carga horária, quer em termos de obrigatoriedade de frequência durante a licenciatura em Educação Básica. Também os formadores desta UC confirmam a impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos, lamentando algumas dificuldades na articulação entre professores na instituição, bem como entre professores que lecionam a UC e algum ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras em sala de aula como promotoras da inclusão. Veem de forma positiva a junção da educação inclusiva e da diferenciação curricular na UC lecionada atualmente nos mestrados, apesar dos constrangimentos em termos de articulação docente. De certo modo, esta orientação vai ao encontro dos normativos 54/2018 e 55/2018 que promovem a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, respetivamente, mas, ainda que o caminho traçado pareça ser consentâneo com as orientações atuais, os estudantes continuam a revelar descontentamento.

Quanto às práticas de formação desenvolvidas pelos formadores, bloco unicamente explorado no guião da entrevista aos formadores, parece-nos que a adequação e flexibilidade curricular, bem como a diferenciação pedagógica não são práticas vigentes nos processos formativos da instituição formadora. Alguns formadores consideram, inclusivamente, que não se verifica essa necessidade ou, ainda, que não é de todo possível fazê-lo pela inflexibilidade dos objetivos e conteúdos programáticos patentes nas Fichas das Unidades Curriculares (FUC). De entre os indicadores apurados assume-se com muito pouca expressividade o recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo; a diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes e a procura de resposta aos interesses e necessidades dos mesmos, o que parece revelar que, na sua maioria, os formadores não operacionalizam nas suas práticas as estratégias flexíveis, diferenciadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, como preconizam em termos teóricos. De modo mais expressivo, e conscientes da importância que as suas práticas formativas assumem, alguns formadores reconhecem a importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores e consideram que, ainda que de forma morosa, se assiste a uma melhoria nos processos de diversificação das formas de ensinar e preocupação com as diferenças individuais dos estudantes. No entanto, parece não existir uma reflexão/avaliação, por parte da equipa de formação, no sentido de compreender o papel determinante

que o formador assume enquanto modelo na construção do perfil do professor inclusivo. Ao promoverem o desenvolvimento de estudantes dotados de capacidade reflexiva, importa que também os formadores revelem essa competência, de forma a tornarem esse crescimento como algo fundamentado e sustentado nos modelos profissionais existentes na sua formação inicial. E, se os formadores não revelam preocupação com as diferentes necessidades de apoio de cada estudante, a defesa da diferenciação pedagógica no ensino básico e secundário fica pela abordagem teórica e os futuros professores terão muito mais dificuldade em colocá-la em prática, no seu exercício profissional.

Sugestões e recomendações

Quando solicitada aos formadores a apresentação de algumas sugestões para a formação inicial no âmbito do plano de estudos, obteve-se uma lista bastante vasta e de largo espectro, sendo que cada um dos indicadores apresenta uma ou duas UR no máximo, o que é revelador da pluralidade e diversidade de perspetivas existentes neste pequeno grupo de formadores. De entre as propostas, consideram alguns formadores a necessidade de um maior investimento em algumas áreas do saber; um conjunto de ofertas diversificadas para além dos contextos de aprendizagem tradicional, nomeadamente debates, colóquios, workshops, etc.; a criação de estruturas que permitam trabalhar questões relacionadas com o trabalho em equipa, gestão de conflitos, relação com as famílias, técnicas de resolução de problemas; aproximação de todo o corpo docente dos contextos de prática como forma de desenvolvimento de uma consciência autêntica da escola de hoje para que as práticas formativas se coadunem com os contextos reais; promover momentos que permitam uma formação mais pausada e reflexiva para que se possam melhor acomodar os saberes; o investimento numa formação holística, potenciadora de um perfil de professor mais completo e, ainda, uma maior e melhor interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação.

Ainda que as opiniões expressas nesta listagem sejam diferentes entre si, parecem, na sua maioria, relevantes para a melhoria da formação em geral e, mais especificamente, da formação para a atuação em contextos inclusivos. Contudo, os formadores parecem também reféns de um plano de estudos difícil de (des)construir, de perspetivas redutoras e persistentes face à inclusão e resistentes à mudança, decorrentes quer de pressões entre componentes de formação, quer de sérias dificuldades em estabelecer o trabalho cooperativo e colaborativo. Como

refere Forlin (2010), a formação de professores para a inclusão requer uma abordagem aberta e colaborativa, exigindo um verdadeiro diálogo sobre a forma como cada UC pode contribuir para um ensino inclusivo, ajudando a superar desvantagens prévias dos alunos e criando oportunidades de aprendizagem para todos.

Em virtude das exigências crescentes precisamos de formar professores que continuem a refletir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; investiguem tendo por base a sua prática, integrando esses resultados na sua intervenção; avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade e realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação. Neste sentido, tal como Martins (2015) sugere, é determinante que as práticas de formação apostem na centralidade dos estudantes no processo formativo; invistam na contextualização da formação/formação em contexto; desenvolvam uma compreensão aprofundada da natureza da profissão “ser professor”; promovam a imprescindível articulação entre unidades curriculares e fomentem a articulação dos diferentes contextos e práticas de formação e de educação.

A formação para intervir em contextos inclusivos não exige uma reforma do sistema de formação, mas antes um reenquadramento da formação que se faz (Forlin, 2010), quer nas abordagens pedagógicas e didáticas relativamente ao ensino, quer nos próprios processos de formação. A preparação para uma resposta efetiva à diversidade das necessidades dos alunos não pode ser realizada por uma única unidade curricular, mas por todo um plano de estudos (Loreman, 2010) e, para além de valores e atitudes inclusivos é preciso estabelecer claramente o que é que os futuros professores necessitam de saber para trabalhar e serem bem sucedidos em escolas e turmas heterogéneas.

Referências

CAST - Centre for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0. Consultado em: <http://udlguidelines.cast.org>

Forlin, C. (2010a). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for inclusion* (pp. 3-12). Routledge.

Forlin, C. (2010b) Teacher Education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for inclusion* (pp.56-64). Routledge.

Martins, I. (2015). Formação inicial de professores – um debate inacabado. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Morato, P. (Coord.) (2015). *Investigação em Educação Especial 1985-2015. 1º relatório nacional*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Conference World Education Forum, Incheon, Korea, 2015.

Normativos

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de Julho

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho

ARTE, COMUNIDADE E MEMÓRIA LOCAL. REFLEXÃO ACERCA DE PROCESSOS ARTÍSTICOS PARTICIPATIVOS NA COMUNIDADE

Teresa Matos Pereira

tpereira@eselx.ipl.pt

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Centro de Investigação

e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA)

Escola Superior de Educação de Lisboa; Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)

Joana Matos

jmatos@eselx.ipl.pt

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Centro de Investigação

e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA)

Escola Superior de Educação de Lisboa; Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.102>

Introdução

O texto que a seguir é apresentado incide sobre um conjunto de intervenções de *street art* realizadas em Santiago do Cacém entre os anos 2016 e 2019 por grupos de estudantes e docentes da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias a convite da Associação Cultural de Santiago do Cacém. Procurar-se-á fazer um balanço do trabalho realizado tendo em consideração aspetos de natureza conceptual e metodológica, estética e artística bem como de natureza educativa, atendendo às múltiplas ligações entre prática artística e a comunidade. Neste sentido o texto divide-se em quatro momentos, designadamente, i) um primeiro que procura estabelecer uma clarificação de alguns conceitos e metodologias que entrecruzam os domínios da *street art*, das práticas artísticas na/com e para a comunidade - atendendo a diferentes níveis de participação - bem como as dimensões metodológicas que estas

práticas envolvem; ii) num segundo momento far-se-á uma apresentação do contexto e dos objetivos das intervenções desenvolvidas; iii) um terceiro momento dará conta dos processos de trabalho desenvolvidos, procurando explicitar as etapas metodológicas que os suportam e iv) finalmente, num quarto momento serão apresentados os resultados e a apreciação realizada quer pela comunidade quer pelos participantes.

Street Art, Comunidade e Participação

O espaço urbano tem sido, desde sempre, um lugar intensamente revestido por um conjunto de imagens e signos. De acordo com Campos (2010, p.77), estes signos pictóricos e grafias difíceis de serem decifradas têm uma autoria e refletem distintos propósitos comunicativos. Recentemente estas inscrições em território urbano ganharam protagonismo transformando-se num fenómeno em constante mutação com firme presença nas cidades contemporâneas, podendo assumir um carácter ilegal ou legal - denominados por *Graffiti* e *Street Art*, respetivamente. Destaca-se neste caso o uso de novos suportes, processos e técnicas artísticas, bem como o aparecimento de jovens artistas interessados em intervir nas ruas. Tornando-se foco de atenção no campo artístico, a sua prática passou a ser considerada um verdadeiro potencial para as cidades enquanto prática de valorização urbana, por vezes transformadora de realidades políticas, sociais e comunitárias, acrescentando melhorias democraticamente participadas. Através da sua ocupação no espaço público, a *street art* constitui-se numa forma de atuação espontânea, que por vezes transpõe os limites dos códigos de comportamento estabelecidos, transformando-se num objeto de debate permanente da esfera social e política. De acordo com Stahl (2009, p.120) quando se trata do conceito de [público], este designa todas as pessoas e instâncias, como por exemplo a imprensa, os políticos, os artistas e a comunidade que, através da sua participação, contribuem para uma discussão crítica sobre os processos e as intervenções artísticas que são visíveis e publicamente acessíveis.

O desenvolvimento de processos participativos *com* e *para* a comunidade nas áreas da prática artística em artes visuais assume-se como um processo híbrido que incorre na prática da transdisciplinaridade. Permite a criação de espaços de partilha onde a diversidade se constitui como eixo estruturante no contexto de uma “constante e orgânica construção” (Cruz, 2015, p.17) tanto pela riqueza dos contributos, do capital cultural/simbólico de cada participante como pela constante necessidade de negociação de soluções e compromissos. Na verdade,

as múltiplas ligações entre arte e comunidade perfazem um espaço de compreensão e problematização de muitos dos pilares que sustentam, segundo Xavier o “lugar do social” designadamente o “lugar da cultura, o lugar do eu e do outro, o lugar do individual e do coletivo, o lugar do trabalho e do descanso, o lugar da educação e do lazer, o lugar da política e da economia” (Xavier, 2015, p.3).

Contudo os processos de participação cultural e artística que se começaram a fortalecer a partir das décadas de 1960 e 1970, situaram-se inicialmente na periferia do campo artístico e apenas nas últimas décadas, ocupou um lugar central. Segundo Matarasso,

A prática pode agora ser encontrada em instituições culturais; nas políticas económicas, sociais e urbanas; em serviços de saúde e educativos; na justiça criminal; nos setores habitacional e de voluntariado; na comunicação social; na Internet e em comunidades por toda a parte” (Matarasso, 2019, p.21)

Neste sentido, a mesma pode não estar igualmente isenta de perigos como a instrumentalização por parte das instituições.

Se estes processos promovem a reunião de profissionais das artes e de um público não profissional, poderão assumir-se como ações geradoras de coesão, capazes de dar sentido a grupos marcados pela diversidade, em suma, um sentido de comunidade.

O envolvimento de uma comunidade em contexto de prática artística perfaz diversas modalidades e graus de participação ao longo do processo criativo, desde a conceção até à fruição, passando pela concretização física. Na verdade, o ato de fruição estética individual de um objeto artístico encontra-se na base de um trajeto amplo que se estende à co-criação coletiva e à prática artística partilhada. De acordo com Helguera, a fruição de um objeto artístico, ao implicar uma dimensão reflexiva, traduz-se naquilo que designa por “participação nominal” (Helguera, 2011, p.14). A “participação dirigida”, a “participação criativa” e a “participação colaborativa” constituem-se outras modalidades de envolvimento no domínio da arte participativa. Trata-se, no primeiro caso, da realização de tarefas específicas que são solicitadas e que contribuem para o processo criativo; no segundo caso da cedência de conteúdos que poderão integrar o trabalho mediante uma estrutura definida pelo artista e, finalmente, de uma partilha de responsabilidades quer ao nível dos conteúdos quer ao nível dos processos quer ao nível do produto final.

A fluidez, a mutabilidade, a transversalidade são características dos processos artísticos participativos que permitem atravessar fronteiras sociais e culturais, esbater limites disciplinares e/ou institucionais e

provocar novas ligações.

Os ecossistemas comunitários são, finalmente o centro e a grande fonte do poder destas modalidades artísticas. Além das dimensões sociais, culturais e territoriais estes são igualmente espaços de construção de sentido e de memória. No caso do texto apresentado, consideramos a comunidade como um termo polissémico que cruza uma realidade sociocultural e territorial alargada com uma micro realidade constituída por estudantes e professores diretamente envolvidos nas práticas artísticas (que poderemos designar como uma micro-comunidade de aprendizagem). Embora enraizadas no local e no regional as práticas artísticas na e com a comunidade transportam em si um embrião de narrativas mais alargadas que se estendem à própria experiência humana já que assentam na significação e simbolização dessa experiência.

Contextualização e Objetivos

O conjunto de intervenções de *street art*, desenvolvidas em Santiago do Cacém, constituem-se como partes integrantes de projetos de natureza extracurricular e incidem sobre as ligações possíveis entre o indivíduo e/ou a comunidade com a ideia de lugar. Neste sentido, o trabalho desenvolvido ao longo de três anos, por proposta da Associação Cultural de Santiago do Cacém (ACSC), assume-se, na sua totalidade como um processo de sedimentação da memória e materialização de um espaço de visibilidade pública da memória coletiva.

Partem de uma imaginação partilhada que inclui diferentes perceções do espaço enquanto lugar de sociabilidades /convivialidades, a sua transformação ao longo do tempo (através da alteração física ou do uso). A possibilidade de tornar tangíveis estas perceções assumem-se como linhas mestras da problemática que norteou o desenvolvimento das práticas artísticas, que, na globalidade integraram um espectro mais vasto dos projetos “ParticipART. Criação, Comunidade e Desenvolvimento” e “LOCUS. Arquivo Poético sobre Comunidade, Território e Memória do Lugar” (projetos financiados pelo Politécnico de Lisboa ao abrigo do concurso ID&CA de 2016 e 2019).

Apoiando-se em metodologias de investigação em arte baseada na comunidade (*community-based art practice*), procuraram responder a cinco objetivos fundamentais:

- Proporcionar um leque de experiências criativas, artísticas e pessoais diversificadas aos estudantes da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, através de modalidades de educação em con-

textos não formais;

- Realizar uma recolha de memórias individuais e/ou coletivas do lugar, materializadas em narrativas, objetos e imagens, considerando aspetos de natureza política, social e cultural;
- Promover processos participativos/colaborativos no âmbito das práticas artísticas;
- Desenvolver processos criativos/artísticos baseados nos testemunhos recolhidos, assentes no território multidisciplinar das artes visuais;
- Partilhar os processos e resultados com todos os envolvidos, direta ou indiretamente – instituições, indivíduos, organizações.

Neste sentido, as intervenções enquadram-se numa intenção de promover espaços de aprendizagem, em contexto não formal, capazes de ampliar os domínios de atuação para além do ensino artístico formal. Procura-se desenvolver uma ação que concilia dinâmicas criativas individuais e coletivas *com a comunidade*, para a comunidade ou sobre a comunidade, no âmbito da qual o papel assumido pelo artista não é tanto o de alguém que impõe um modelo ou ideia mas antes o de mediador ou catalisador de um processo de criação artística, aberto à diversidade de perspetivas sobre a realidade. Esta ação, na perspetiva de Stoll, SÆrmo e Gardvik (2018) possibilita elidir as fronteiras entre os contextos escolares e as realidades quotidianas, por forma a encorajar uma tomada de consciência das dimensões sociais e culturais inerentes às práticas do artista e do educador. Aqui a prática artística assume-se igualmente enquanto processo investigativo, enquadrado em modalidades de *art-practice research*, baseadas na comunidade ou *Community-Based Art* (Adams & Goldbard, 2001;2006) e que implicam momentos de levantamento e tratamento de informação de ordem vária por forma a desenvolver processos de trabalho em moldes participativos e que poderão assumir modalidades tais como a intervenção em espaço público e as práticas colaborativas. Quer os processos de trabalho quer os resultados finais procuram integrar e materializar diferentes dimensões dos contextos comunitários em que se desenvolvem considerando aspetos de natureza tangível e intangível.

O conjunto de intervenções sobre o qual nos iremos debruçar foi realizado em parceria com a Associação Cultural de Santiago do Cacém e decorreu entre os anos de 2016 e junho/julho de 2019. Santiago do Cacém é um território de baixa densidade pertencente ao distrito de Setúbal e localizado na sub-região do litoral alentejano. O território possui vestígios da presença humana que remontam à pré-história, sendo de destacar a cidade de Miróbriga (aglomerado pré-celta, romanizado por volta do séc. I d.C.), a presença árabe responsável pela construção do castelo que ocupará a colina em frente a Miróbriga, pos-

teriormente conquistada pelos cristãos e doada em 1217 à Ordem de Santiago. Tornando-se sede de concelho em 1512, Santiago do Cacém veio a conhecer um crescimento durante os séculos seguintes, do qual se destacam as grandes casas dos “senhores da terra” no século XIX e as vivências de um território predominantemente ligado à atividade agrícola.

Considerando o legado histórico e os locais onde se desenvolveram as intervenções de *street art*, assumiu-se como temática central a “memória do lugar”. Procurou-se deste modo desenvolver uma abordagem que desde logo permitisse a integração de elementos visuais e/ou narrativos que evocam memórias e identidades partilhadas e capazes de serem alvo de um reconhecimento por parte da comunidade.

Os espaços das diferentes intervenções, dispersos num primeiro momento, foram posteriormente escolhidos com base na proximidade entre si de modo a formar um conjunto coerente. Neste sentido, as primeiras intervenções foram realizadas na R. Camilo Castelo Branco, R. do Parque e Travessa de S. Sebastião (no ano de 2016). Nos anos seguintes as intervenções deram continuidade à pintura iniciada na travessa de S. Sebastião e estenderam-se à R. Egas Moniz e à R. Cidade de Setúbal (Figura 1).



Figura 1. - Mapa da localização das intervenções de Street Art. Santiago do Cacém

Metodologia de Trabalho

Os projetos de intervenção realizados em Santiago do Cacém sob a modalidade de *street art* apoiaram-se num cruzamento de metodologias de pesquisa artística baseadas na comunidade (*Community-Based*

Art Practice) e metodologias de educação artística baseadas na Comunidade (*Community-Based Arts Education*) contemplando dinâmicas participativas, colaborativas e a realização de *focus group*.

Por um lado, inscrevem-se num espectro amplo da pesquisa em arte baseada na prática, no âmbito da qual os processos criativos são entendidos enquanto processos de investigação e por outro, promovem um cruzamento entre a prática artística, a educação artística e o diálogo entre uma “comunidade de aprendizagem” (composta pelos estudantes e docentes da ESELx) e uma “comunidade local” (composta pelos habitantes dos territórios de intervenção). Ambas as práticas (artística e educativa), baseiam-se em procedimentos que interligam as dimensões individual e coletiva pressupondo o estabelecimento de relações de natureza social ancorados em processos de negociação e determinação de acordos comuns. Procuram assim constituir-se enquanto espaços aberto à participação de diferentes intervenientes, capazes de promover uma ligação entre a academia e contextos comunitários de natureza diversa, proporcionando benefícios comuns. Neste caso concreto a integração de formas de arte no quotidiano de um espaço urbano, utilizado diariamente pela comunidade local, a par com a possibilidade de conceder aos estudantes, experiências de aprendizagem significativas, em contexto não formal.

Assim, os processos de trabalho desenvolvidos com vista a realizar as propostas de intervenção artística foram norteados pela intenção de integrar a participação das comunidades envolvidas, considerando os diferentes níveis de participação sistematizados por Helguera (2011). Se atendermos a que na génese dos projetos se encontra uma solicitação exterior por parte da ACSC estamos a falar, *lato sensu*, na modalidade de “participação dirigida”, no âmbito da qual um interlocutor local faz a mediação entre o grupo de estudantes e docentes da ESELx e a comunidade de habitantes de Santiago do Cacém. Contudo as modalidades de “participação criativa” e a “participação colaborativa” foram aquelas que assumiram um maior protagonismo na medida em que estiveram na base da solicitação de conteúdos para os projetos de intervenção (imagens, referências culturais, literárias) bem como o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas nomeadamente no seio do grupo de estudantes.

Atendendo aos grandes eixos orientadores definidos para os projetos de intervenção nomeadamente a possibilidade de promover diferentes modos de participação da comunidade, foi necessário desenhar um conjunto de estratégias de atuação, capazes de criar esses espaços de abertura. Essas estratégias passaram por desenvolver ações de “entrada na comunidade” que envolveram duas “comunidades” diferentes, i.e., a “comunidade de aprendizagem” e a comunidade formada pelos habitantes de Santiago do Cacém.

Neste sentido foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Contato prévio com o contexto de atuação e definição dos locais a intervir;
- Abertura de um *call* para estudantes da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias;
- Pesquisa documental;
- Lançamento de um *call* à comunidade de Santiago do Cacém para a cedência de imagens de lugares associados a memórias individuais e/ou coletivas;
- Realização da proposta de intervenção e respetiva discussão/aprovação;
- Residência artística de curta duração;
- Divulgação do trabalho em curso/realizado;
- Recolha de feedback (comunidade/intervenientes) e avaliação.

Processos de Trabalho

O contato inicial com o contexto de atuação assumiu como base, o convite da Associação Cultural de Santiago do Cacém para a colaboração no projeto “Habitar o Desabitado” que visava a realização de intervenções pictóricas em fachadas e muros de imóveis devolutos ou degradados do espaço urbano. Inicialmente, foi realizado um mapeamento dos espaços disponíveis para intervenção e recolhidas imagens.

Num segundo momento, foi aberto um *call* à participação de estudantes da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias com vista à constituição de um grupo de trabalho. Contudo, na medida em que as intervenções se sucederam por três anos, verificaram-se algumas alterações na sua composição, sendo que no total participaram dezoito estudantes. Na globalidade o grupo procurou constituir-se igualmente como uma comunidade de aprendizagem (em contexto não formal) baseada na partilha de experiências, na cooperação e na construção de um projeto coletivo capaz de integrar democraticamente as vozes individuais de cada sujeito incluindo a participação de três docentes que integraram o grupo como parte da mesma equipa. Aqui destaca-se a importância de um sentimento de pertença ao grupo que possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de interações capazes de proporcionar a criação coletiva de sentidos e de propostas que integraram, como veremos, um conjunto de aprendizagens de natureza técnica, estética e social.

Os processos de trabalho em grupo com vista à discussão e concretização de propostas de intervenção foram concretizados em sessões de trabalho realizadas durante o ano letivo. Neste sentido, destacam-se as sessões iniciais com a apresentação dos espaços disponíveis e uma breve contextualização histórica e cultural de Santiago do Cacém.

Nestas sessões são analisadas as características dos espaços, definido um espaço de intervenção bem como a metodologia a usar na abordagem à comunidade local.

Nas primeiras intervenções, que decorreram nos anos de 2016, 2017 e 2018, o grupo de trabalho, em conjunto com a ACSC realizou uma pesquisa documental de imagens fotográficas existentes no Arquivo Histórico Municipal e que retratam vivências locais. Desta pesquisa, foram selecionadas imagens da autoria de dois fotógrafos locais: José Hidalgo de Vilhena (1870-1943) e Policarpo Godinho (19__-1999). Considerando o feedback da população relativamente ao trabalho realizado durante este período bem como a necessidade de mobilizar uma memória mais próxima dos espaços e das pessoas de modo a que estas se pudessem rever nas imagens criadas, no ano de 2019 optou-se por realizar um *call* (Figura 2) aberto à comunidade local a solicitar imagens mais recentes. Esta solicitação foi acolhida pelas pessoas que disponibilizaram imagens de diferentes épocas e locais, portadoras de memórias partilhadas e que serviram de base para a ideação da proposta de intervenção. As imagens foram recolhidas pela ACSC (Figura 3) e posteriormente cedidas ao grupo de trabalho da ESELx.

Figura 2. - Call à população para recolha de Imagens (2019).



Figura 3. - Imagens disponibilizadas pela comunidade.



Num momento seguinte foram realizadas um conjunto de sessões de trabalho com vista à ideação de uma proposta de intervenção no(s) espaço(s) escolhidos de modo a colocar à consideração dos interlocutores locais a sua concretização ou não.

Após aprovação e acertados os detalhes relativos à concretização do trabalho foi realizada uma residência artística de curta duração destinada a implementar o projeto, contactar com a população ao longo do processo de trabalho e recolher as suas impressões, comentários e sugestões.

No decurso das residências artísticas foi sendo divulgado *online*, através das redes sociais, os processos de trabalho, possibilitando simultaneamente, a recolha de opiniões através dos comentários deixados em diferentes páginas, com especial destaque na página de facebook da ACSC.

Ideação

Os processos criativos desenvolvidos com o grupo de trabalho composto por estudantes e docentes da ESELx assumiram diferentes estratégias ao longo do tempo tendo como cenário de fundo quer a natureza das imagens selecionadas, quer as características dos locais de intervenção, desenvolvendo-se em duas etapas principais que envolvem a articulação entre o trabalho individual e coletivo. Neste sentido, as composições a realizar foram definidas atendendo a aspetos como a escala arquitetónica ou o facto de todos os espaços se situarem em locais de passagem.

Num primeiro momento são apresentadas as imagens e cada participante ou subgrupo de participantes escolhe uma ou duas imagens que servirão de base para as propostas. A partir dessas referências são desenvolvidas interpretações que assumiram a simplificação gráfica, isolamento das figuras e recontextualização. Num segundo momento é decidida, coletivamente, a composição que incluirá as diferentes propostas e que servirá de proposta para a intervenção a realizar (Figuras 4 e 5).



Figura 4. - Processos de ideação coletiva.



Figura 5. - Estudo para proposta de intervenção (ano de 2019)

A intervenção na travessa de S. Sebastião assumiu como estratégia global a criação de “janelas” e “nichos” nos quais são integradas personagens retiradas da obra fotográfica de Hidalgo Vilhena. Esta opção deveu-se ao facto de se tratar de uma rua pedonal com pouca largura o que diminui a distância de observação da imagem.

O grupo desenvolveu um processo de trabalho no qual foi mantido o monocromatismo da fotografia original e selecionada uma “galeria de imagens”, a ser interpretada individualmente por cada participante e recontextualizada através da integração nas molduras arquitetónicas representadas em *tromp l’oeil* (Figura 6).



Figura 6. - Intervenção realizada na travessa de S. Sebastião.

A intervenção na R. Egas Moniz assumiu como base a recolha de imagens fotográficas da autoria de Hildalgo Vilhena e Policarpo Godinho e procurou manter alguma ligação formal com as intervenções realizadas um ano antes na travessa de S. Sebastião. Optou-se por manter a monocromia, a seleção e isolamento de personagens e a sua recontextualização numa composição geral que se adequasse à escala do muro e à sua localização, bem como a forma como são estabelecidas as ligações entre o transeunte a imagem (Figura 7).

A composição realizada na R. Cidade de Setúbal foi integrada num muro que já havia comportado imagens pintadas nas décadas de 1980 ou 1990 e posteriormente coberta com tinta e que, tal como os casos anteriores se localiza numa zona de passagem. Considerando esta utilização anterior do espaço foi decidido pelo grupo a manutenção de zonas que deixam antever as diferentes camadas de pintura, como metáforas de diferentes camadas de tempo e que, do ponto de vista plástico, introduzem uma nota policromática na composição que foi igualmente considerada.



Figura 7. - Intervenção realizada na R. Egas Moniz.

O processo de trabalho foi, à semelhança dos anteriores, desenvolvido em duas etapas. Primeiramente, foi realizado por cada participante uma seleção de imagens a partir das fotografias cedidas pela comunidade e respetiva interpretação e simplificação gráfica seguindo-se de uma segunda etapa, em grupo, na qual foi estruturada a composição a propor. Neste caso, foi sugerida a criação de uma estrutura geométrica capaz de incorporar harmoniosamente os diferentes contributos individuais e que articulou elementos figurativos e elementos abstratos.

Finalmente, no que concerne aos processos de ideação das intervenções a realizar em Santiago do Cacém há a referir que foi assumido

que todas iriam recorrer à pintura a pincel por forma a proporcionar um distanciamento face a uma estética associada ao *graffiti* - já que este não é bem tolerado pelos habitantes - e aproximar-se de uma linguagem mais próxima da pintura de cavalete. Estas propostas foram apresentadas e validadas junto da Associação Cultural de Santiago do Cacém e posteriormente implementadas durante as residências artísticas de curta duração.

Residências Artísticas

A residência artística é, por excelência um espaço de contacto e imersão numa determinada realidade (cultural, social, territorial). Possibilita por isso, o desenvolvimento de processos criativos a partir da vivência do lugar/território, considerando aspetos socioeconómicos locais decorrentes do contacto com a comunidade. Em segundo lugar, promove um estreitamento de laços entre os participantes, formando uma comunidade de aprendizagem, capaz de ser alargada à comunidade local.

As residências realizadas para a implementação dos projetos assumiram a forma de residência de curta duração (quatro dias) que implicaram da parte dos participantes um planeamento cuidadoso e uma jornada diária de trabalho que se prolongou nos primeiros dias até depois do anoitecer. Neste sentido, o primeiro dia ficou reservado para tarefas como a preparação do muro a intervir e a transferência de imagens que integram a composição. Os restantes dois dias foram dedicados à pintura e acabamentos, sendo que a manhã do último dia destinou-se à finalização de detalhes como a identificação dos participantes, indicação dos patrocinadores, apresentação do trabalho final e recolha de mais opiniões por parte da comunidade local (Figura 8).



Figura 8. - Processos de trabalho durante a residência artística de 2019.

A organização das residências artísticas com estudantes da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias procura criar um espaço de contacto com outras realidades exteriores à sala de aula que favoreça a convergência e a entreaajuda com vista a atingir um objetivo comum e ao mesmo tempo possa contagiar e estimular as dinâmicas criativas nos territórios onde decorre.

Estes aspetos foram evidenciados ao longo das várias residências artísticas realizadas em Santiago do Cacém no âmbito das quais se verificou um reconhecimento da validade do trabalho em curso, e uma identificação com as propostas por parte da comunidade local (Figura 9). O contacto com a comunidade local e incentivo dado aos participantes ao longo do período de implementação dos projetos assumiu-se igualmente como um dos aspetos a destacar já que possibilitou criar processos de continuidade entre as diferentes edições realizadas ao longo dos três anos a que se refere este texto.

Finalmente este contacto é igualmente fonte de aprendizagem na medida em que permite reconhecer as diferenças entre os processos envolvidos no trabalho académico (baseado em situações hipotéticas) e o trabalho extracurricular (baseado em situações reais) e que implicam uma capacidade de rápida resolução de problemas através da mobilização e aplicação de conhecimentos técnicos e formais.



Figura 9. - Resultado final da intervenção 2019.

Resultados e Avaliação

A apreciação dos resultados e a avaliação de todo o processo teve em consideração o conjunto de opiniões emitidas pela comunidade local e pelos participantes ao longo da execução dos projetos de

intervenção e após a sua conclusão, quer através do contacto direto, assim como através dos comentários deixados nas redes sociais onde os projetos foram divulgados. Por outro lado, não poderemos esquecer que estes projetos assumiram uma componente formativa como princípio orientador, contemplando o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens de natureza técnica, formal, estética e psicossocial. Neste caso, tratando-se de projetos extracurriculares (que integram um espectro mais amplo da educação não formal) a avaliação realizada apresenta uma dimensão qualitativa/formativa, apoiada em dois pilares fundamentais: a análise do trabalho realizado, no âmbito dos processos e do produto final e o *feedback* dos intervenientes. Através da observação direta, do registo fotográfico dos processos, produtos finais e da realização de *focus group* foi possível ter uma perceção global acerca do trabalho realizado bem como do impacto junto dos participantes. No que toca aos processos de trabalho, foram considerados os seguintes aspetos:

- Cumprimento dos pressupostos iniciais relativos à seleção de imagens representativas de vivência e memória local;
- Capacidade de articular processos criativos que contemplem uma dimensão individual e uma dimensão coletiva;
- Interação com a comunidade durante a residência artística;
- Cumprimento de regras de limpeza e segurança na via pública durante o processo de execução;
- Cooperação e entreaajuda entre todos os participantes;
- Sentido de compromisso com os objetivos do projeto e com as expetativas da comunidade.

A realização de *focus group* evidenciou um conjunto de aspetos que permeiam transversalmente quer os processos e as aprendizagens daí decorrentes, quer os contributos para a comunidade local.

Da parte dos participantes foi sublinhado o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho coletivo que culminaram na realização da residência artística enquanto espaço de partilha de um contacto direto com a comunidade local e o respetivo reconhecimento do trabalho realizado. A desocultação dos processos e a consequente exposição de conhecimento coletivo permitiu promover uma aproximação entre arte e a comunidade através do contacto com o léxico, a técnica e o pensamento plástico subjacentes à prática artística. Numa perspetiva técnica os participantes destacaram as questões que se prendem com uma perceção dos fatores envolvidos na produção (tempo, materiais, processos, ...) bem como a diversificação do conhecimento de natureza técnica, adquirido através de modalidades de trabalho prático.

Finalmente, a valorização dos espaços urbanos pela fixação da me-

mória dos lugares e das vivências constituiu-se como um dos aspetos apontado quer pelos participantes no projeto quer pela comunidade local.

Nota Final

A realização de processos de trabalho partilhado, situados num espaço de fronteira entre o ensino artístico e educação artística não formal, possibilita a criação de micro-comunidades de aprendizagem capazes de estabelecer uma ponte entre o domínio da prática individual e coletiva ampliando deste modo, os processos criativos a grupos alargados. A aprendizagem e o desenvolvimento de competências realiza-se através de um contacto direto com realidades socioculturais distintas, complementando aquilo que são os conteúdos e abordagens escolares com experiências em contextos reais de atuação. Estes constituem-se como espaços onde os constantes desafios (características físicas dos locais de intervenção, condições climatéricas ou a reação da comunidade local) requerem uma resposta imediata por parte dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas tanto a nível técnico/instrumental, estético como a nível pessoal já que se trata de um trabalho em equipa que assume um sentido de compromisso com a comunidade local. Contribui deste modo, para contactar com possíveis contextos de natureza profissional, desconstruir alguns estereótipos associados aos territórios de baixa densidade, mas também repensar as próprias práticas docentes e criativas assumindo como ponto de reflexão os processos e os resultados obtidos através da prática artística.

Finalmente, o envolvimento com a comunidade assume igualmente outras dimensões talvez menos palpáveis e imediatas que se articulam com heranças culturais e memória coletiva dos lugares. Estas constituem uma matéria-prima capaz de ser mobilizada em processos simultaneamente criativos e investigativos, promovendo o descentramento do individuo artista e um olhar que ultrapassa a esfera do mero interesse pessoal e, finalmente, o aprofundamento dos aspetos participativos e integradores da arte (assumida também como espaço de responsabilidade social).

Referências

Adams, D., Goldbard, A. (2001). *Creative Community: The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation, Creativity & Culture Division.

Adams, D & Goldbard, A (2006). *New Creative Community: The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation.

Campos, R. (2010). *Porque Pintamos a Cidade. Uma Abordagem Etnográfica do Graffiti Urbano*. Fim de Século.

Cruz, H. (coord.) (2015). *Arte e Comunidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stahl, J. (2009). *Street Art*. Tandem Verlag GmbH.

Stoll, K. Surmo, W. and Gardvik, M. (2018). Sea Monsters Conquer the Beaches. Community Art as an Educational Resource. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp.455-476). The Guilford Press. pp.455-476

Xavier, J. B. (2015). Nota de Abertura. In H. Cruz, *Arte e Comunidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.

SOM CONTIGO: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES REALIZADAS EM CONTEXTO MUSEOLÓGICO

Margarida Costa Sérvulo Rodrigues

margaridacsr@hotmail.com

Fundação Calouste Gulbenkian - Museu Calouste Gulbenkian - Serviço Educativo

Clarisse Nunes

clarisse@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.103>

Introdução

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacando-se aqui o direito à fruição cultural e artística e o direito à igualdade de direitos. Também a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹ (2009) estabelece como princípios gerais, no artigo 3º, a “participação e inclusão plena e efetiva na sociedade” e “o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade e humanidade”. Reconhece ainda no artigo 30º “o direito de todas as pessoas com deficiência a participar, em condições de igualdade com os demais, na vida cultural” e a adoção de medidas adequadas para garantir o acesso ao material cultural em formatos acessíveis e o acesso a locais destinados a atividades ou serviços culturais, como museus, monumentos e locais de importância cultural nacional. No artigo 9º deste documento reconhece-se também a necessidade de serem asseguradas às pessoas com deficiência “[...] o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações”, incluindo

1 Diário da República I, n.º 146, de 30/07/2009 (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009)

a identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade.

Perante o exposto é fundamental assegurar a todas as pessoas a possibilidade de acederem física e digitalmente aos diversos espaços da comunidade, incluindo os espaços culturais, os quais podem ser compreendidos também como espaços potencialmente educativos. O papel educativo destes espaços (por exemplo: museus, bibliotecas e galerias de arte) é presentemente reconhecido como importante. Para Carvalho e Mineiro (2001) estes serviços só fazem sentido se se abrirem à comunidade, e se dinamizarem atividades direcionadas para diferentes públicos. Na opinião de Barbosa (2006) os espaços culturais ativos devem ser “instituições, sem fins lucrativos que, estando ao serviço da sociedade, adquirem, conservam, comunicam, estudam, investigam e expõem testemunhos materiais do homem e do meio que o rodeia, para o desenvolvimento da educação e deleite dos públicos” (p.20), convertendo-se, assim, em recursos educacionais públicos, passíveis de servir a comunidade de várias formas e a diversos níveis intelectuais. São, pois, entidades dinâmicas, dialogantes com o meio, com a finalidade de difundir a cultura a um público que integralmente deles faz parte. Considerando esta perspetiva, as instituições culturais podem cumprir um papel relevante na aprendizagem dos sujeitos, que ao participarem nas diferentes atividades programadas, experimentam, jogam, inventam e assimilam informação, a partir da qual atualizam ou reformulam conhecimentos prévios, criando a possibilidade de formação de uma identidade cultural (Barbosa, 2006).

Focando a atenção no acesso aos museus enquanto espaços culturais estes desenvolvem de forma sistemática, programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuem para o acesso ao património e às manifestações culturais. Os programas são articulados com as políticas públicas sectoriais respeitantes à família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social².

Os Serviços Educativos (SE) surgem nos museus como o Departamento responsável por criar a relação entre a programação do museu (exposições), os conceitos que lhes estão inerentes e a singularidade dos diversos públicos que constitui a sociedade. Assim, as atividades educativas desenvolvidas nestes espaços públicos devem privilegiar três aspetos: (i) acessibilidade do museu a todos os públicos (nível físico e transmissão de informação) de forma a torná-lo um espaço educativo inclusivo; (ii) adequação no sentido da promoção da excelência e do conhecimento e (iii) apoio institucional (defesa de educação como missão central do museu)³. Nesta perspetiva os museus ganham uma visibilidade maior na medida em que possibilitam o acesso à cultura de uma forma não-formal. De facto, o espaço cultural museológico passou há muito tempo de espaços de preservação e contemplação de

² Lei-quadro dos Museus Portugueses, Lei nº47/2004, no artigo 42º.

³ American Association of museums, 2000.

objetos de valor estético, histórico ou simbólico para lugar de educação e formação do público. Consequentemente, o museu constitui-se também como um meio promotor da inclusão social de todos os indivíduos, muito embora ser capaz de incluir a diversidade de públicos nas atividades desenvolvidas nos serviços educativos destes espaços constitua um desafio.

Na opinião de Camacho (2007) o serviço educativo num museu corresponde a todas as ações dirigidas ao público, as quais têm objetivos educativos. Compete, assim, ao serviço educativo de um museu a função museológica da educação, que se articula com todas as outras funções dos museus e que passa pelo planeamento, realização e avaliação de atividades, bem como pela disponibilidade dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários. Silva (2006) reforça ainda que o SE é “um espaço educativo diretamente relacionado com o museu e assente nas premissas da actual educação museal” (p.114). Este trabalho de educação artística nos museus é habitualmente desempenhado por mediadores artísticos, pessoas que “no espaço de uma exposição ou evento, oferece[m] meios de estabelecer conexões entre a obra e o espectador.” (Canton, s.d, p.2). Os mediadores são, portanto, os agentes de um serviço educativo que estabelecem contacto direto com o público e que recorrem a diferentes estratégias e metodologias de modo a potenciar a relação entre o público e o museu/exposição/obras de arte.

Abraçar uma abordagem atendendo às especificidades dos seus visitantes, implica que os museus estejam preparados para proporcionar, a qualquer visitante, uma experiência através de atividades diversificadas e com recurso a diferentes registos sensoriais e expressivos, que conduza a processos de criação de significados e ao estabelecimento de uma relação pessoal com a obra museológica, independentemente das características específicas de cada participante.

Observemos o caso da ação desenvolvida pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), instituição particular de utilidade pública, constituída como tal em 1956 com fins voltados para a beneficência, arte, educação e ciência. Muito embora o objetivo central do seu fundador fosse arquitetar um espaço onde pudesse reunir a sua vasta coleção de arte, disponibilizando-a simultaneamente às gerações futuras para seu enriquecimento cultural e artístico, atualmente, entre diversos departamentos e serviços para o público, a FCG conta com três Serviços Educativos (SE): (i) Música, (ii) Jardim e (iii) Museu Calouste Gulbenkian, coleção do fundador e coleção moderna. Como dimensão aglutinadora destes três SE, existe o programa DESCOBRIR em que, entre outras responsabilidades e projetos educativos, cursos e outras iniciativas, estão agora presentes a central de marcações e a equipa de divulgação e comunicação dessas mesmas atividades.

A Programação do SE Museu Calouste Gulbenkian, coleção do fun-

dador e coleção moderna inclui atividades e outras iniciativas para todos os públicos, isto é, existe a “animação de histórias” para bebês e crianças acompanhados pelos pais, atividades para famílias em que todos são considerados participantes, oficinas para crianças e jovens, programação para jovens e adultos como conversas com artistas e diversas visitas, visitas-jogo e oficinas para grupos orientados/escolas.

Inserido neste programa e com relação transversal com os três SE, surge a Área das Necessidades Educativas Especiais⁴. A partir dos diferentes acervos: música, jardim e museu, são programadas atividades para públicos com NEE. Essas atividades são agrupadas em títulos referentes a cada SE que, por sua vez, incluem diferentes atividades para estes públicos. Isto é, o SE da Música, com o título Som Contigo tem apenas uma atividade com o mesmo título; o SE do Jardim, cujo título é “O Mundo no Jardim” também só apresenta uma atividade adaptável consoante as características dos grupos (ver figura 1); e o SE do Museu que se divide em dois grandes grupos: “Sentir o Museu” relativo à coleção do Fundador (com três atividades distintas) (ver figura 1) e “À Flor da Pele” que parte do acervo da coleção Moderna, sendo que também apresenta quatro propostas de atividades.



Figura 1. - Imagens ilustrativas das atividades: “O mundo no Jardim” e “Sentir o museu”⁵

Embora a maioria das atividades seja da modalidade oficina (inclui trabalho prático, sendo que a atividade pode ter uma ou duas sessões), tanto na coleção moderna como na do fundador, existem também atividades de visita, sendo que ambas as tipologias de atividade requerem a participação ativa dos participantes.

Importa referir ainda que as atividades propostas pelos SE da FCG podem ser adaptadas a pessoas com diferentes características, quer considerando a sua faixa etária (limite mínimo seis anos de idade, não existindo limite máximo, sendo os grupos de idade escolar ou integrados em associações), quer atendendo às suas especificidades, como por exemplo terem alguma deficiência ou limitação: multideficiência (MD), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Trissomia 21, Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (DID), Paralisia Cerebral ou Doença Mental.

A atividade Som Contigo é uma das que integra todas as pessoas

⁴ A expressão Necessidades Educativas Especiais, utilizada amiúde neste texto, foi substituída por outras, sobretudo por educação inclusiva, segundo a lei do Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho.

⁵ Imagens retiradas do sítio: https://gulbenkian.pt/descobrir/discover_position/necessidades-educativas-especiais/

que mostram interesse em nela participar, estando integrada no SE da Música, como se referiu anteriormente. A FCG procura assim constituir-se como um local potenciador de experiências significativas para todos os públicos que a visitam, incluindo os que apresentam características mais específicas, como é o caso dos que têm NEE.

No caso da atividade Som Contigo a linguagem escolhida pelos mediadores como mote de trabalho é a música/som com o recurso às tecnologias móveis (por exemplo tablet, iPad®). A música é importante na medida em que, enquanto forma de comunicação universal, pode “criar uma estrutura no tempo, que facilite a resposta motora (Rudd, 1990, p.69) e desenvolver “relações existenciais que levarão à melhoria de qualidade de vida” (Sousa, 2005, p. 127). De facto, a música e as artes visuais são das linguagens mais importantes na vida da criança, desempenhando um papel importante no seu desenvolvimento global. Neste sentido pode tornar-se num poderoso recurso educativo, ajudando a criança a expandir-se cada vez mais livremente. Costa et al (2013) referem que estudos mostram o potencial da música para: humanizar, criar vínculos sociais e comunicar. Gehlaar, Rodrigues e Girão (2008) consideram ainda que a música potencia a atenção e promove a colaboração e a interação entre alunos. Assinalam ainda que a sua utilização deve ser intuitiva.

Quanto à utilização das tecnologias por crianças com NEE, Moss, Hay, Deppeler, Astley e Pattison (citados por Bahia & Trindade, 2010b) defendem que uma das mais-valias reside no facto de estas ferramentas disporem de imagens visuais e auditivas integradas o que facilita a “descoberta da informação, da apropriação individual do conhecimento e, ainda da interiorização de conceitos” (p.100). Das diferentes tecnologias existentes, destacam-se duas que apresentam as características referidas anteriormente que são o computador portátil e o tablet, as quais são consideradas tecnologias móveis.

As tecnologias móveis em constante evolução representam, hoje em dia, uma diversidade de aparelhos que inclui: telemóveis, tablets, e-readers, aparelhos móveis de áudio e consolas de jogos que se levam na mão. A UNESCO (2013), com o intuito de simplificar a definição destas tecnologias, defende que estas são digitais, facilmente portáteis, geralmente constituem propriedade, são controlados por um indivíduo em vez de uma instituição, permitem aceder à Internet, dispõem de recursos multimídia e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação⁶.

De entre os recursos que integram as tecnologias móveis, salienta-se o iPad®, pois as suas características permitem uma acessibilidade mais universal, tendo em conta quatro domínios: visão, audição, competências físicas e motoras, e aprendizagem e literacia⁷. Algumas das aplicações disponíveis para iPad® têm como alvo crianças com

6 Documento da UNESCO (2013), intitulado de Policy guidelines for mobile learning, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>

7 In site APPLE - www.apple.com/accessibility/

deficiência motora. Como afirmam Moffett e Amend (2011) as atividades do foro cinestésico e tátil são especialmente úteis em crianças com NEE. Para Mill e Call Team (2012), o iPad® e as aplicações de que se dispõe podem oferecer “[...] algo para todos.” (p. 2). Isto é, todas as pessoas podem beneficiar do uso deste tipo de equipamento. Pode-se, então, depreender que o iPad® constitui uma ferramenta universal, uma vez que pode ser acessível a pessoas com diversas capacidades e necessidades. Estudos evidenciam ainda que o uso do iPad® potencia a comunicação e a interação entre alunos, cuidadores, tutores e professores (Reis et al., 2012); permite o acesso rápido e fácil à informação; maior envolvimento dos alunos nas tarefas; melhoria das aprendizagens e colaboração entre os alunos (Henderson & Yeow, 2012 citados por Mill & Call Team, 2012).

Retomando a programação da FCG para os públicos com NEE verifica-se que esta é bastante diversificada. No que à atividade Som Contigo diz respeito esta é frequentada por grupos de alunos que no contexto educativo beneficiam do suporte dado em unidades de apoio especializado (para alunos com multideficiência (MD) e para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Porém, não se conhecem estudos que analisem as finalidades e as características desta atividade promovida pela FCG, para alunos com NEE e que procurem compreender as opiniões dos envolvidos na atividade acerca da mesma.

Considera-se, assim, relevante estudar o desenvolvimento da atividade Som Contigo, na medida em que é uma das poucas opções artísticas conhecidas, promovidas pela comunidade para pessoas com NEE, fora do contexto escolar e das associações. Neste sentido, entendeu-se útil analisar o trabalho desenvolvido na FCG na atividade Som Contigo, a qual analisa as questões artísticas aliadas à música e à tecnologia, um elemento motivador e capacitador de qualquer tipo de público.

Em síntese, considerando o trabalho desenvolvido pela FCG no que diz respeito ao acesso às artes para pessoas com NEE, interessa analisar as características da atividade Som Contigo que envolve som, música, obras de arte do museu e tecnologias, de forma a compreender como esta atividade pode constituir-se como um meio facilitador de inclusão de alunos com NEE num museu.

Especificando, o presente estudo procurou responder às seguintes questões de investigação: (i) quais as finalidades e as características da atividade Som Contigo promovida pela FCG para alunos com NEE e (ii) quais as estratégias usadas pelos mediadores da atividade Som Contigo para promover o envolvimento, a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade.

Estudo Empirico

Objetivos

O estudo desenvolvido no Museu da Fundação Calouste Gulbenkian durante o ano letivo 2017/2018 pretendeu:

1. Identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE;
2. Caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores para promover a participação e a interação social dos alunos com NEE na atividade Som Contigo.

Desenho de Estudo

Estudo de natureza qualitativa e interpretativa, na modalidade de estudo de caso único, recorreu a procedimentos intuitivos para compreender os significados dos comportamentos observados em determinadas ações, num determinado contexto social (Coutinho, 2015), mais especificamente na atividade Som Contigo desenvolvida no museu da FCG. O estudo apresenta um carácter exploratório, dado que se espera que o mesmo contribua para uma maior compreensão da temática em análise.

O estudo desenvolveu-se em três fases: (i) uma dedicada à preparação do estudo; (ii) outra à recolha dos dados; e (iii) a última destinada à análise dos dados recolhidos à luz da revisão da literatura e redação do estudo, como se ilustra na Figura 2.



Figura 2. - Descrição das fases do estudo

Participantes

A investigação envolveu a participação de 23 pessoas: 11 adultos (dois mediadores, três auxiliares e seis professores/assistentes operacionais) e 12 alunos de ambos os sexos (seis com MD e seis com PEA) cujos professores mostraram interesse em que estes participassem na atividade Som Contigo da FCG.

O grupo com PEA era composto por alunos de diversas idades: entre os 12 e os 15 anos. Quatro destes alunos tinham o diagnóstico de PEA, sendo que dois manifestavam também dificuldades cognitivas. A diversidade de idades também se verificava no grupo de alunos com MD: embora a faixa etária se apresentasse diferente, situando-se entre os 9 e os 15 anos. As suas problemáticas eram diversas: paralisia cerebral grave, atraso global do desenvolvimento, epilepsia, dificuldades visuais e surdez neurosensorial, como se retrata na tabela 1.

Alunos com PEA			Alunos com MD		
N.º	Idade (*)	Diagnóstico	N.º	Idade (*)	Diagnóstico
A1	15 anos	PEA	A7	14 anos	Hipotonia
A2	15 anos	Dificuldades cognitivas	A8	12 anos	Atraso do desenvolvimento psicomotor
A3	14 anos	PEA	A9	11 anos	Paralisia Cerebral Disquinésica/Distónia
		Dificuldades cognitivas			Paralisia Cerebral Distónica,
A4	14 anos	PEA	A10	9 anos	Surdez neurosensorial,
A5	12 anos	PEA			Epilepsia
A6	12 anos	Dificuldades cognitivas	A11	9 anos	Perturbação neuromotora grave, de
					etiologia não esclarecida e em estudo
			A12	9 anos	Atraso de Desenvolvimento Global
					grave
					Paralisia cerebral tetraparésia
					espástica;
					Estrabismo convergente

Fonte: Elaboração do autor do estudo com base na pesquisa documental (*) em dezembro de 2017

Tabela 1. - Caracterização dos alunos do grupo com PEA e do grupo com MD

No que aos 11 adultos diz respeito, dois eram os mediadores responsáveis pela dinamização da atividade na FCG (a coordenadora de área – Margarida Vieira - que se responsabiliza pela abordagem didática e pela mediação artística em contexto de museu e o músico e artista – Simão Costa - que domina as questões teóricas e tecnológicas a explorar no trabalho com os alunos), três eram voluntários da FCG e seis eram professores/técnicos/auxiliares que acompanharam os 12 alunos (três por cada grupo).

O mediador da atividade Som Contigo era músico e professor de música. Enquanto freelancer desenvolveu o LabMóvel em 2012, que depois foi adaptado a públicos com NEE.

Os voluntários eram pessoas com NEE: um tinha uma doença mental, outro surdez parcial (estiveram presentes nas sessões do grupo com MD) e um terceiro tinha uma PEA profunda, o qual participou na primeira sessão com o grupo de alunos com PEA, encontrando-se no início do período de voluntariado.

Os professores dos dois grupos de alunos tinham mais de 50 anos de idade e mais de 10 anos de experiência no trabalho com alunos com PEA ou MD. Ambos os professores tinham especialização em educação especial.

Procedimentos

A investigação seguiu os procedimentos éticos exigidos para a realização de estudos empíricos, tendo sido obtido o consentimento informado dos participantes. Após se ter obtido o consentimento informado para se realizar o estudo procedeu-se à recolha de dados, recorrendo a métodos de observação indireta (pesquisa documental e entrevista semiestruturada) e a métodos de observação direta (observação naturalista e sistemática), o que permitiu proceder a processos de triangulação de dados. Estas técnicas contribuíram para se identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo e mapear as estratégias usadas pelos mediadores na sua dinamização.

A pesquisa documental envolveu a análise das brochuras com a programação da FCG e do guião da atividade Som Contigo e teve como objetivo identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo, promovida pela FCG, para alunos com NEE.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas aos dois mediadores da atividade (coordenadora e músico) e aos dois professores que acompanharam os alunos à atividade foram aplicados questionários de caracterização e de opinião, com questões abertas. As entrevistas foram gravadas em áudio. O seu conteúdo foi transcrito para posterior análise indutiva do seu conteúdo.

Em ambos os casos, a análise de conteúdo implicou classificar a informação recolhida, criando-se temas/blocos e categorias que auxiliaram na compreensão do que estava por trás dos discursos (Silva & Fossá, 2013). Ou seja, optou-se por tomar como balizador, as etapas propostas por Bardin (1977). Essas etapas foram organizadas em três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A observação direta envolveu, por sua vez, o registo vídeo das quatro sessões de atividade Som Contigo realizadas com os alunos com MD (duas) e com alunos com PEA (duas), dado que cada atividade agendada era composta por duas sessões. A recolha deste tipo de dados foi feita com recurso ao uso de uma câmara de filmar do *smartphone*. Importa referir que os professores dos grupos costumavam usar para registo interno este recurso, pelo que não constituiu novidade ou ruído para os alunos durante a atividade. Os registos vídeo facilitaram a recolha dos

comportamentos dos participantes durante cada sessão.

Porque nas atividades para públicos com NEE da FCG os tempos das atividades são flexíveis face às capacidades e disponibilidades dos participantes, as sessões observadas tiveram durações diferentes: no grupo de alunos com MD foram registados um total de 90 minutos e no grupo de alunos com PEA 150 minutos. De referir que nas sessões do grupo com alunos com MD foi necessária a colaboração da primeira autora do estudo junto de determinado aluno para que ele conseguisse participar mais na atividade.

A análise destes dados envolveu a elaboração do registo de protocolo da observação naturalista de um vídeo de cada grupo, e a posterior elaboração de listas de verificação de comportamentos relativos: à participação e à interação social dos alunos e às estratégias usadas pelos mediadores para dinamizar a atividade. Esses instrumentos foram depois usados na análise dos 240 minutos de vídeo registados, tendo sido necessário proceder a alguns ajustes durante este processo.

Apresentação e Discussão dos Resultados

O presente estudo realizado no Museu Calouste Gulbenkian da FCG pretendeu, por um lado identificar as finalidades e as características da atividade Som Contigo promovida para alunos com NEE e caracterizar as estratégias utilizadas pelos mediadores na sua dinamização. Os resultados que se apresentam focam-se nas finalidades desta atividade, nas suas características e nas estratégias usadas pelos mediadores para a sua dinamização.

Finalidades da atividade Som Contigo

A análise da pesquisa documental e dos resultados das entrevistas aos mediadores (coordenadora de área e artista/músico) e dos questionários aos professores permitiu compreender as finalidades da atividade Som Contigo, as quais se passa a descrever.

Como nos reportou a coordenadora da área na sua entrevista, a programação da FCG desenhada para os públicos com NEE “está pensada e estruturada por forma a criar as acessibilidades aos conteúdos museológicos e aos diferentes acervos da Fundação Calouste Gulbenkian”.

Especificando, na opinião dos mediadores (coordenadora e músico) a atividade Som Contigo é uma atividade de criação que possibilita a exploração e a fruição com todo o corpo, utilizando ferramentas tecnológicas como se fossem instrumentos musicais. Para os mediadores a

atividade é desenvolvida de modo a: (i) promover a comunicação (não-verbal e verbal), (ii) estimular a criatividade sonora, (iii) desenvolver o sentido de escuta, (iv) promover a descoberta e exploração sonora, (v) promover o desenvolvimento da noção de causa-efeito e da capacidade de concentração e (vi) criar oportunidades de interação social.

Por outro lado, os professores dos alunos com MD consideram que a atividade Som Contigo visa: (i) promover a estimulação sensorial dos alunos, (ii) diminuir os níveis de espasticidade corporal (relaxamento e descontração) e (iii) facilitar a interação social recorrendo ao espaço do museu. Os professores dos alunos com PEA reconhecem outras potencialidades da atividade Som Contigo, salientando que procura: (i) promover a inclusão, a participação e a interação social dos alunos e (ii) motivar os alunos a participar e a interagir socialmente recorrendo à ludicidade.

Perante estes resultados verifica-se que as finalidades da atividade Som Contigo variam de acordo com a opinião dos professores, sendo que apenas o professor dos alunos com PEA assinalou o potencial da atividade para promover oportunidades de inclusão de alunos com NEE nas atividades desenvolvidas pelo museu. O professor do grupo com alunos com MD salientou, sobretudo, as finalidades focadas no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Caraterísticas da atividade Som Contigo

Os dados recolhidos através da pesquisa documental e das entrevistas realizadas aos mediadores permitiram-nos perceber quais as caraterísticas da atividade Som Contigo em termos das modalidades e espaços em que se insere, quais os públicos a que se destina e como as práticas se adequam aos diferentes públicos, qual a sua organização considerando os recursos humanos e materiais envolvidos e ainda como se estrutura esta atividade. São essas caraterísticas que passamos a descrever.

Modalidades e espaços de ação

A atividade Som Contigo enquadra-se na oferta de atividades destinadas a públicos com NEE da FCG, nas modalidades de “Visitas-Oficina”, realizadas no espaço do Museu (Coleção do fundador e coleção moderna) em articulação com o SE da Música. Como nos relatou a coordenadora de área na sua entrevista “*as atividades desenvolvem-se em diferentes espaços e têm diferentes pontos de partida e cruzamentos*”.

Adequação das práticas aos públicos

De acordo com os resultados das entrevistas realizadas à coorde-

nadora de área e ao mediador / músico esta é uma atividade acessível a todos os públicos, incluindo os que apresentam características mais complexas e singulares. Para responder às especificidades do seu público a atividade implica um processo de marcação que exige a recolha de informação prévia sobre as características dos alunos com NEE que a pretendem realizar. Esta preocupação evidencia vontade em adequar os conteúdos da atividade ao público que se inscreve, no sentido de reduzir eventuais dificuldades dos participantes.

Os entrevistados salientam que não existe uma forma correta de explorar os equipamentos, porque a exploração é livre e centrada nos participantes. Ou seja, nesta atividade é desenvolvido um trabalho flexível, em que se observa um vínculo emocional entre os públicos e os profissionais. Assinalam os mediadores que esta atividade possibilita implementar um trabalho de carácter prático centrado no feedback e nas intenções de cada participante, desenvolvendo um trabalho ao nível dos afetos.

Organização da atividade: Recursos humanos envolvidos

A dinamização da atividade Som Contigo requer uma equipa multidisciplinar (artistas das diferentes áreas e profissionais da educação), a qual procura articular o acesso às obras de arte e o currículo dos alunos com NEE que a frequentam. A equipa procura desenvolver dinâmicas de cooperação entre os intervenientes, com a exploração sonora através de tecnologias, as quais se passa a apresentar. Quando os públicos manifestam necessidades mais complexas observa-se um reforço da equipa para permitir apoio individualizado.

Organização da atividade: Recursos materiais envolvidos

De acordo com os resultados das observações e das entrevistas realizadas aos mediadores esta é uma atividade que recorre a duas ferramentas: o LabMóvel e a Caixa Sonora. O LabMóvel é um laboratório de tecnologias digitais que reforça estratégias de aprendizagem, constituindo-se um facilitador do acesso a públicos com NEE. A Caixa Sonora é constituída por *subwoffers* comandados por tablets numa caixa de corpo inteiro, a qual possibilita o relaxamento e a estimulação dos sentidos, como se ilustra na figura que se segue.



Figura 3. - Ferramentas Lab-Móvel e Caixa Sonora; Fonte própria: fotografia tirada pelo primeiro autor do estudo no decorrer do estudo

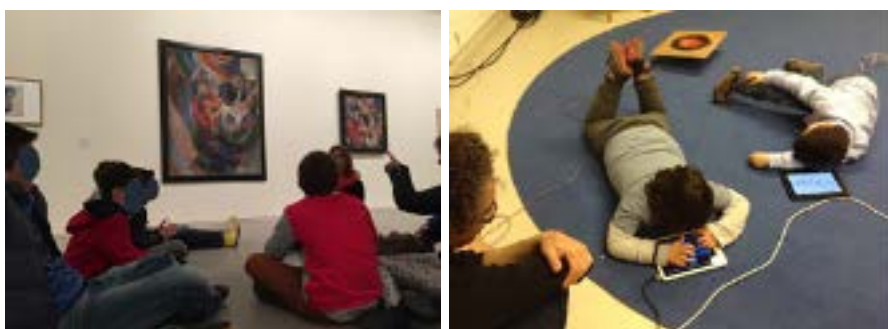
Da entrevista realizada ao artista é possível concluir que, embora a ferramenta tecnológica (Labmóvel) tenha sido construída para ser utilizada por qualquer pessoa, o facto de o mediador ser o seu criador facilita a adaptação desta ao público durante a atividade. Importa destacar ainda a relevância do papel desenvolvido pelo mediador/artista na atividade Som Contigo.

Estrutura da atividade

A atividade está estruturada em duas sessões: uma tem como ponto de partida a ida ao museu para explorar as características sonoras de uma pintura realizada no espaço da exposição das obras de arte e outra passada quase na totalidade na sala, com caráter mais prático e dedicada à exploração dos sons recorrendo a tecnologias. Estas sessões são realizadas no máximo com uma semana de intervalo.

A primeira sessão é feita diante das obras de arte no espaço de exposição o que implica, de acordo com o músico, uma análise “... feita com base na observação e interpretação por parte do observador, permitindo-lhe a descoberta das analogias entre a cor, a forma e o traço”. Ou seja, recorrendo ao questionamento os alunos são levados a relacionar a obra de arte e a composição musical/sons do que estão a observar. A figura que se segue procura ilustrar esta dinâmica.

Figura 4. - Trabalho diante da obra de arte no museu: relação entre o som e as formas da obra de arte; Fonte própria: fotografia tirada pelo primeiro autor do estudo no decorrer do estudo



A segunda sessão é constituída por uma componente mais prática. Explicitando, após a revisão do que se realizou na sessão anterior, os participantes são convidados a explorar diferentes aplicações informáticas de exploração sonora. Através destas ferramentas os participantes não só exploram o som sonoro, como também o som desenhado e o som sentido, dando resposta às questões iniciais, que surgiram na primeira sessão e que voltam a ser trabalhadas na segunda sessão da atividade, que são: O som tem cor? O som tem forma? O som sente-se? O som tem movimento? etc. A figura que se segue ilustra dinâmicas de trabalho observadas nas segundas sessões observadas.



Figura 5. - Exploração das aplicações tecnológicas face ao som, forma e cor em relação com a obra de arte; Fonte própria: fotografia tirada pelo primeiro autor do estudo no decorrer do estudo

A análise documental do guião da atividade revela ainda que no final da exploração, se possível, é criada uma composição musical, que os participantes levam gravada para as suas escolas/organizações educativas. Também é feita uma proposta aos docentes/responsáveis dos grupos, para estes darem continuidade ao trabalho realizado na FCG, convidando o grupo a *“realizar um trabalho individual e/ou coletivo que consiste na elaboração de uma obra plástica que ilustre a composição musical, por eles criada”*.

No fim de ambas as sessões realiza-se uma avaliação do momento desenvolvido, que envolve o questionamento de cada participante relativamente a como se sente e como se sentiu durante a realização da atividade e o que leva dessa manhã ou tarde de trabalho. Esta conversa de pergunta-resposta permite aos mediadores da atividade aferir *“aprendizagens, gostos e dificuldades sentidas durante as sessões da atividade”*.

Em síntese, esta atividade tem uma estrutura específica que implica: a exploração livre e autónoma das possibilidades das ferramentas sonoras e a interatividade, a qual possibilita a participação de públicos diversos e a produção de bandas sonoras para as obras de arte e exploração sonora de sons tecnológicos ou falados. Esta é uma atividade que permite estabelecer relação entre as artes visuais e a música, o que facilita o estabelecimento de vínculo entre público e moderador, como se evidencia no vídeo descritivo da atividade.⁸

Estratégias usadas pelos mediadores durante a atividade Som Contigo

Os resultados das entrevistas e das observações realizadas revelam que os mediadores recorrem a distintas estratégias para implementar a atividade Som Contigo, sendo umas focadas no acolhimento dos participantes e outras na dinâmica da atividade. São essas estratégias que passamos a apresentar.

⁸ em <https://www.youtube.com/watch?v=c5uJf0hzWls> é apresentada a atividade, mostrando momentos práticos com o público-alvo.

Acolhimento dos participantes

O primeiro conjunto de estratégias mencionadas pelo mediador (músico) relaciona-se com o acolhimento dos públicos, entenda-se os alunos com NEE, o que envolve a criação de um ambiente confortável, seguro, baseado na igualdade na relação e na aceitação. O mediador considera fundamental a obra de arte ser analisada consoante os diferentes *backgrounds* de quem visita o museu e a observa, no sentido de atender às suas características e responder às suas necessidades. Estas estratégias procuram também tornar interessante os assuntos que trabalha na atividade e potenciar uma construção de ideias de grupo sobre a obra, o que enriquece a partilha e potencia um sentimento de grupo, de segurança e conforto.

O mediador refere ainda preocupar-se em ser competente na relação com o público, salientando a importância de trabalhar tendo por base os afetos e o bem-estar do público durante a exploração da obra de arte, do som e das ferramentas.

Dinâmica da atividade

As estratégias relativas à dinâmica da atividade foram organizadas em três categorias: (i) estratégias dirigidas ao aluno individualmente (correspondeu a 82,3% no caso do grupo de alunos com MD e a 56,5% no caso dos alunos com PEA); (ii) estratégias dirigidas ao grupo (equivaleu a 28,1% no caso do grupo de alunos com PEA) e (iii) estratégias dirigidas aos adultos (correspondeu a 17,7% no caso dos alunos com MD e a 15,4% no caso dos alunos com PEA).

Importa destacar o facto de se registar maior quantidade de comportamentos dirigidos ao grupo de alunos com PEA do que ao grupo de alunos com MD. Especificando, dos 5.532 comportamentos registados, apenas 25,22% foram observados junto do grupo de alunos com MD, os restantes 74,78% foram dirigidos ao grupo de alunos com PEA. Em termos gerais verificou-se a utilização de uma maior diversidade de estratégias com os alunos com PEA do que com MD, considerando as categorias definidas. Observemos com mais detalhe os resultados obtidos em cada uma das categorias acima descritas.

Estratégias dirigidas individualmente ao aluno

Analisando as estratégias dirigidas ao aluno individualmente, as mais utilizadas pelos mediadores com o grupo de alunos com MD foram: a orientação da atividade recorrendo maioritariamente a instruções e ordens verbais; o dirigir o olhar para o aluno e adequar a sua postura face a ele; a formulação de comentários aos comportamentos do aluno e sugestões; o ajudar o aluno a explorar o equipamento e o recurso a expressões faciais e ao silêncio.

Com o grupo de alunos com PEA as estratégias mais observadas

foram: o uso da fala para comentar os comportamentos do aluno, fazer sugestões e responder ao aluno; o dirigir o olhar para o aluno; o questionamento do aluno e o chamar da sua atenção e a adequação da sua postura corporal face ao aluno.

Em síntese, a análise dos resultados obtidos permite-nos perceber que os mediadores recorreram a diversas estratégias para dinamizar a atividade, a maioria delas relacionadas com o processo de comunicação com os alunos e a ajuda ao aluno para este manipular os recursos disponíveis. Percebeu-se que as características dos alunos participantes parecem condicionar, de alguma forma, as estratégias usadas pelos adultos que dinamizam a atividade Som Contigo. As abordagens e as estratégias são necessariamente adaptadas aos grupos, como refere o mediador *“para grupos com maior dificuldade de percepção o tempo no museu pode ser mais reduzido sendo o trabalho em oficina mais aprofundado, ou vice-versa”*.

Estratégias dirigidas ao grupo de alunos

As estratégias dirigidas ao grupo de alunos apenas foram observadas nas sessões com alunos com PEA. No caso dos alunos com MD não se realizaram dinâmicas de grande grupo, mas sim dinâmicas individuais ou a pares. A análise dos resultados evidencia o recurso a estratégias de natureza comunicativa, envolvendo, sobretudo, a fala com diversas funções, bem como expressões faciais, gestos e o olhar.

Importa salientar que o recurso ao questionamento foi uma estratégia frequentemente observada. Na figura que se segue ilustram-se dinâmicas de trabalho observadas durante a segunda sessão da atividade Som Contigo: trabalho de grupo e exploração da vibração do som.



Figura 6. - Trabalho em grande grupo e exploração da vibração do som; Fonte própria: fotografia tirada pelo primeiro autor do estudo no decorrer do estudo

Estratégias dirigidas aos adultos

As estratégias usadas com os adultos relacionaram-se basicamente com a comunicação oral, salientando-se o uso da fala para comunicar e a formulação de comentários e sugestões entre os profissionais. Sa-

lienta-se o facto de este tipo de estratégias ter sido observado com ambos os grupos de alunos, observando tipologias idênticas, mas com frequências distintas.

Entende-se ser este tipo de estratégias importante, uma vez que os mediadores e os professores trabalham em parceria durante a atividade Som Contigo. Os professores conhecem melhor os alunos, pelo que constituem um elemento que lhes transmite segurança e confiança, facilitando a participação dos alunos.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu conhecer a especificidade da atividade Som Contigo promovida pela FCG para alunos com NEE, a qual alia a arte à tecnologia. Especificando, implica a fruição do som com o corpo e a utilização das ferramentas LabMóvel e a Caixa Sonora como se fossem instrumentos musicais. Estes recursos muito específicos procuram tornar possível o acesso a diversas formas de arte a todos os públicos, incluindo os que apresentam necessidades mais complexas. A ferramenta LabMóvel foi desenhada pelo mediador músico de modo a permitir uma utilização intuitiva, de fácil perceção e compreensão. Portanto, este recurso é considerado uma “ferramenta” acessível a públicos com diversas capacidades, constituindo-se como um recurso universal. Quanto à caixa sonora esta é uma extensão do LABMóvel, sendo um recurso mais recente constituído por dois *subwoofers* integrados numa grande caixa de madeira horizontal, os quais são comandados por tablets que facilitam a inclusão de públicos com problemáticas mais complexas.

Conclui-se que as tecnologias descritas surgem na atividade como um meio “para potenciar uma aprendizagem inovadora mediante os novos ambientes, de igual modo que capacitam o aluno para utilizá-las de maneira crítica” (Rodriguez, 2006, p.63). Estas tecnologias constituem-se, assim, como recursos que incentivam os alunos à participação nas tarefas. Como nos dizem Bahia e Trindade (2009a) a eficácia do uso de tecnologias educativas depende: (i) da seleção que o responsável faz das técnicas e processos utilizados; (ii) do envolvimento e empenho do responsável na tarefa; (iii) da integração do recurso e da atividade a desenvolver de acordo com os interesses e necessidades do grupo; e (iv) do apoio que o educador recebe na utilização das tecnologias. Tal assemelha-se bastante aos princípios e preocupações que os mediadores afirmaram ter tido ao desenhar e dinamizar a atividade Som Contigo.

Importa ainda realçar que a atividade Som Contigo tem um conjunto de objetivos previamente estabelecidos, os quais se relacionam com duas dimensões: uma centrada na exploração do som, do ritmo, da cor, do espaço e da composição musical, relacionando música e artes visuais, e outra focada no desenvolvimento do sentido de escuta e na promoção da autoestima e o crescimento interior de quem participa. Conclui-se ser esta uma atividade com inúmeras potencialidades para públicos diversos.

Esta atividade atende às características e complexidade do grupo presente na atividade, pelo que não se desenrola sempre da mesma forma. Enquanto os grupos com necessidades mais ligeiras vão ao museu, num momento inicial, desenvolvendo depois jogos sonoros e de exploração em grande grupo, os grupos com maior comprometimento não iniciam a atividade no museu, sendo a exploração das ferramentas e jogos sonoros feita de forma mais individual ou em pequenos grupos/a pares numa sala.

Face aos resultados obtidos conclui-se que os profissionais que dinamizam a atividade procuram aceitar as características dos participantes, respeitar as especificidades de cada um e promover o sucesso criando adaptações para cada participante. Verifica-se também ser esta uma atividade planeada tendo em atenção as especificidades do público com necessidades de apoio mais complexas, o que pressupõe pensar em formas de envolver esse público de forma ativa.

Nesta atividade os mediadores recorrerem a inúmeras estratégias com o intuito de promover a participação e a interação social dos alunos. Salienta-se o facto de a especificidade do grupo de alunos condicionar a escolha das estratégias que são usadas. No caso de os alunos terem mais dificuldades as estratégias são dirigidas mais ao aluno individualmente ou a pequenos grupos. É evidente ainda uma preocupação em criar um ambiente acolhedor e securizante, facilitador da participação dos alunos.

Conclui-se que a dinamização desta atividade para alunos com MD e com PEA num museu parece concorrer para a sua inclusão social e envolve recursos que procuram promover a participação e a interação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e bem-estar. Entende-se que esta atividade procura, de alguma forma, cumprir os princípios preconizados na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e na Lei-quadro dos Museus Portugueses, Lei nº47/2004.

Referências

American Association of Museums (2000). *Code of Ethics for Museums*. Acedido em 23 de junho de 2017 em <https://www.aam-us.org/programs/ethics-standards-and-professional-practices/code-of-ethics-for-museums/>

Bahia, S. & Trindade, J.P. (2010a). Espelho teu: A reflexão do ser na obra museológica. In *Actas do Fórum Ibérico de Museologia da Educação* (CD Rom). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010b). O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos. *Revista. Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 96-110.

Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Canton, K. (s.d.). *Museu Itinerante – guia para mediação*. Elo3 Integração Empresarial.

Costa, C.; Rodrigues, P. & Rodrigues, H. (2013). *Pensar a música – Guimaramus 2012. Ecos de Opus Tutti – transformar para formar, formar para transformar*. Sociedade Musical de Guimarães; Fundação Cidade de Guimarães.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática: Estudo de caso*. Almedina.

DESCOBRIR (2016). *Programa das atividades educativas para Escolas e outras Instituições Educativas – ano letivo 2016/2017*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gehlhaar, R., Rodrigues, P. & Girao, L. (2008). CaDaReMi – an educational interactive music game. *Proc. 7th ICDVRAT with ArtAbilitation* (pp. 355-360), Maia, Portugal.

Mill, C. & Call Team. (2012). *iPads for Communication, Access, Literacy and Learning* (iCALL). CALL Scotland Publication.

Moffett, C. & Amend, K. (2011). Assistive Technology For Fine Motor Development. *EDUC 6330 Teaching Methodology for the Professional*. Re-

tirado de <http://stuweb.hbu.edu/summer2009/educ530629/moffettcc/portfolio/FineMotorAsstTech.pdf>

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Educação Artística. Departamento da Educação Básica*. Disponível em URL: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

Reis, S., Ferreira, S. & Ramos, A. (2012). Análise das potencialidades do iPad® visualizadas nos vídeos do Youtube™, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais. *Internet Latent Corpus Journal*, 2, 5-18. Retirado de <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/14863>

Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. Summus.

Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. EnEPQ.

Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias)*. Livros Horizonte.

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

ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E SUCESSO!?!...

António Pêgo

antoniopego@espa.edu.pt

Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

Clarisse Nunes

clarisse@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.104>

Introdução

Este texto é um recorte do estudo empírico realizado no âmbito da dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Especial por parte do primeiro autor.

A investigação analisa as práticas de inclusão desenvolvidas por professores no ensino regular, focando-se no acesso e na participação de alunos com Multideficiência (MD) em atividades conjuntas com colegas com Desenvolvimento Típico (DT). Portanto, procura-se compreender o modo como estes alunos estão a ser incluídos no Ensino Regular (ER) e como acedem ao currículo, nomeadamente quais os contextos e as atividades que lhes estão acessíveis.

Escola para Todos e Inclusão de Alunos com Multideficiência

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação, devendo também providenciar uma multiplicidade de respostas no processo educativo, desenvolvendo práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas características. Importa ainda que o professor compreenda a diferença como inevitável e a aceite como um possível motor válido no processo de construção do saber pelos alunos. Esta parece ser uma condição indispensável ao seu desenvolvimento, quer enquanto aluno, quer enquanto ser humano. Como nos diz Heredero (2010) procura-se numa Escola Inclusiva “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (p. 193). Neste sentido, a escola inclusiva “pretende garantir a todos [os alunos] o acesso a uma educação de qualidade” (Nunes & Madureira, 2015, p. 128), assegurando “o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino” (ibid, p. 131), bem como a plena participação e inserção na sociedade, “combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão” (ibidem, p. 131). Como afirma Correia (2003) uma escola inclusiva procura criar equidade de oportunidades. O acesso à escola regular constitui assim a medida mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de considerar a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para López (2012) o conceito de inclusão aponta para o desenvolvimento de processos e práticas que procuram proporcionar a alunos com dificuldades no processo de aprendizagem uma educação tão comum quanto possível, evitando a sua segregação. Segundo López evitar a segregação pode significar: (i) a integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares, (ii) a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda (iii) a participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados (López, 2012). Portanto, a educação inclusiva implica respeitar a diversidade de características dos alunos e incluí-los no processo de ensino e aprendizagem. Os professores na sua lecionação deverão identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa, a transição de um paradigma centrado no aluno para um paradigma centrado

na escola (López, 2012).

No caso específico dos alunos com multideficiência (MD), e estando perante problemáticas de baixa incidência e alta intensidade (Simeonsson, 1994), verificam-se enormes desafios à sua inclusão, considerando as oportunidades de acesso, participação e sucesso. De facto, os alunos com MD necessitam de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam (Nunes, 2008).

Importa esclarecer que as pessoas com MD manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito particulares, precisando de apoio permanente (Nunes, 2001). Para Contreras e Valência (1997) a MD “é o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (p. 378). De acordo com Bairrão (1998), os alunos com MD apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma incapacidade intelectual de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial e/ou motora. No entender de Nunes (2008), estes indivíduos apresentam graves problemas em dois ou mais domínios, sendo que as limitações cognitivas estão sempre presentes.

Para Amaral (2011) as limitações que estes alunos apresentam reduzem ou impedem o acesso a oportunidades de interação com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. As suas limitações podem manifestar-se ao nível: (i) do funcionamento sensorial; (ii) do processamento e tratamento de informação; (iii) de restrições no movimento e exploração dos ambientes e (iv) dos problemas de saúde. Estas limitações tornam complexo o processo de ensino e de aprendizagem (Amaral, 2011; Vlaskamp & Van der Putten, 2009), devido à heterogeneidade das capacidades, necessidades e interesses (Downing & Eichinger, 2008; Nunes, 2012; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004). Para Nunes (2008), as limitações enumeradas anteriormente afetam as capacidades de aprendizagem das crianças com MD, prejudicando o acesso que estas têm ao mundo, sendo necessário que vivenciem situações de aprendizagem em contextos naturais e que estas sejam significativas para elas. Devido aos constrangimentos comunicativos, são necessários meios de comunicação adequados, que permitam às crianças receber e expressar informações que irão ajudar à formação de conceitos e aprendizagens. Como não se envolvem na procura de informação, necessitam de oportunidades para interagir com pessoas e objetos. O impacto destas limitações é bastante significativo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que este processo não ocorre de forma espontânea, como acontece com as crianças com Desenvolvimento Típico (DT), sendo necessário haver um ensino direto de competências, ou seja, “tudo o que uma criança/jovem com multideficiência aprende tem de lhe

ser ensinado” (Saramago et al., 2004, p. 32). Devido a estas limitações, Nunes (2008) refere que os alunos com MD necessitam de apoio constante: (i) na concretização de diversas tarefas diárias (e.g.: tais com alimentação, higiene, mobilidade, vestir, despir), (ii) para participar em atividades escolares/educativas, e (iii) no seu processo de aprendizagem. Estas necessidades comprometem assim o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

A respeito do processo de inclusão de alunos com MD Ladeira e Amaral (1999), assinalam ser este um processo que tem o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento na vida da comunidade, na escola, no trabalho, nas atividades de tempos livres e na família, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida. Para estas autoras o direito de estar na escola aplica-se a qualquer criança, incluindo as que têm MD, devendo estes alunos ter oportunidade de frequentar a escola regular e de poder participar, sempre que possível, nas decisões relacionadas com os assuntos e conteúdos a ensinar.

Muito embora nos últimos 30 anos se tenha observado o movimento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e se tenha publicado, nas últimas décadas, inúmeras declarações internacionais que apontam para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o acesso e a frequência do ensino regular, este movimento não garante necessariamente que o ensino que estes alunos recebem nesses contextos seja favorável a todos (Amor, Hagiwara, Shogren, Thompson, Verdugo, & Aguayo, 2019). Observemos o que nos dizem os resultados de alguns estudos empíricos realizados sobre esta temática.

Alguns estudos (e.g. Arroja, 2017; Capitão, 2010; Rebelo, 2011; Sakiz, 2018) procuraram analisar o modo como a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se está a concretizar. Os resultados destes estudos revelam que apesar de os professores manifestarem uma opinião favorável à inclusão de alunos com NEE em contexto de ER, consideram que representa um esforço acrescido por parte do professor de ER, observando-se dificuldades devido à falta de condições humanas, físicas e materiais das escolas e à fraca preparação dos professores no âmbito das NEE. Os autores destes estudos entendem que para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é necessário: (i) procurar incluir no processo de ensino e de aprendizagem todos os alunos e não apenas alguns; (ii) desenvolver práticas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem de todos; e (iii) ter expectativas positivas ao nível do desenvolvimento e das capacidades de aprendizagem de alunos com NEE.

Quanto à investigação empírica relacionada com a inclusão de alunos com MD, os estudos analisados concluem que os professores concordam com a sua inclusão nas turmas regulares (Ferreira, 2013), uma

vez que facilita o desenvolvimento da socialização e a promoção de interações sociais (Ferreira, 2013), descrevendo-a como sendo positiva para estes alunos (Apolinário, 2015). Contudo, os professores assinalam a existência de dificuldades no processo de inclusão resultante, em parte, da falta de recursos humanos e materiais nas salas de aula (Ferreira, 2013). O estudo de Apolinário (2015) assinala também que as práticas desenvolvidas pelos docentes do ER não favorecem o processo de inclusão; salientando o estudo de Ferreira (2014) que tal se deve à escassa adaptação de materiais às necessidades dos alunos; à pouca adaptação de atividades às especificidades dos alunos e ao fraco uso de estratégias adequadas às necessidades dos alunos.

Olhando especificamente para o ambiente de sala de aula, o estudo de Kleinert et al. (2015) conclui que neste contexto apenas estavam incluídos 3% dos alunos com problemáticas mais graves; 9% dos alunos que foram incluídos em ambientes de EE, participaram em algumas atividades de cariz mais académico; 71% dos alunos frequentavam ambientes de EE e foram incluídos em algumas atividades de natureza mais expressiva, tais como: a Música, a Expressão Plástica e a Educação Física. Os restantes alunos (17%) foram incluídos em Escolas de Educação Especial ou noutras situações não especificadas. Este autor concluiu ainda que: (i) os professores relataram muito frequentemente que a organização das salas de aula do ensino regular proporcionava apenas algumas atividades de inclusão; (ii) à exceção do uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, todos os outros parâmetros (i.e. capacidades de leitura, capacidades matemáticas e comunicação expressiva) contribuem para o acesso a ambientes de sala mais inclusivos; (iii) as descobertas indicaram que os alunos com problemáticas mais graves veem a sua participação condicionada em atividades das salas de ensino regular e (iv) a participação de alunos com graves problemas cognitivos, num ambiente educativo inclusivo, aumenta significativamente a aquisição de capacidades e de autonomia.

De acordo com os autores analisados, a inclusão de alunos com MD no ER, apesar de trazer consigo alguns constrangimentos, promove a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais ricos para todos os alunos. Para tal importa que os ambientes de aprendizagem sejam facilitadores do aumento da participação e das oportunidades de aprendizagem dos alunos com MD. Como refere Kleinert (citando Fisher & Meyer, 2002), a interação entre as crianças com problemas cognitivos significativos e os seus pares com DT em sala de aula de ensino regular, proporciona o aumento da sua autonomia e competências sociais.

Em síntese, a inclusão de alunos com MD e o seu acesso e participação em atividades desenvolvidas em contexto de ER implica a construção de processos e práticas que permitam a eliminação das diferentes

barreiras que condicionam a sua participação e o envolvimento. Recorda-se que estes alunos manifestam limitações acentuadas, necessitando de serviços e apoios específicos que permitam maximizar as suas oportunidades educativas e ter sucesso nos contextos educativos que frequentam. Contudo, os docentes do ER responsáveis por elaborar essas respostas, desconhecem as características dos alunos com MD (Apolinário, 2015). Por outro lado, os docentes do ER referem ausência de formação especializada (Ferreira, 2014) para organizarem respostas educativas que tenham efeito positivo no desenvolvimento de práticas inclusivas (Apolinário, 2015).

Face ao exposto questionamos: (i) Que práticas pedagógicas desenvolvem os professores no sentido de promover a inclusão de alunos com MD no contexto escolar do ensino regular? e (ii) Em que contextos e atividades do ensino regular participam os alunos com MD?

Estudo Empírico

Objetivos do estudo

O presente estudo centrado no acesso, participação e sucesso de alunos com MD nos contextos regulares de ensino procurou:

I. Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão de alunos com MD no ensino regular (ER);

II. Mapear os contextos que estão acessíveis a alunos com MD no ensino regular;

III. Identificar o tipo de atividades previstas nos planos de intervenção desses alunos e as atividades em que estão efetivamente envolvidos nos contextos regulares de ensino.

Objetivos do estudo

O estudo de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso único envolveu procedimentos indutivos para compreender os significados dos comportamentos observados num estabelecimento do 1.º ciclo do ensino básico do distrito de Lisboa, onde funcionava uma ex-Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência (UAEAM) (atualmente Centro de Apoio à Aprendizagem), bem como as perceções dos participantes. O local de estudo foi selecionado devido à proximidade geográfica do local de residência do primeiro autor do estudo, tendo sido definida uma amostragem intencional de conveniência.

O desenho da presente investigação atentou à problemática definida; às questões que orientaram a pesquisa; aos objetivos a alcançar com o estudo e às características da metodologia utilizada. Atendendo a estes fatores desenhou-se uma pesquisa que se desenvolveu em três fases, ao longo das quais se realizaram diversas atividades, as quais se encontram documentadas na tabela que se segue.

Tabela 1. - Descrição das fases do estudo

Preparação do estudo 1.ª fase	Recolha de dados 2.ª fase	Análise e discussão de dados 3.ª fase
• Seleção do caso a estudar; • Contacto com o contexto a estudar, no sentido de solicitar autorização para realizar a investigação; • Seleção de instrumentos a usar na recolha de dados; • Elaboração dos instrumentos para recolha de dados.	• Recolha de dados com recurso a diversas técnicas: ◦ pesquisa documental; ◦ entrevista semiestruturada; ◦ observação não participante.	• Análise e discussão dos dados face à revisão da literatura; • Redação da dissertação.

Participantes

O estudo envolveu um total de 32 intervenientes, distribuídos por dois grupos de participantes: alunos e docentes.

O grupo de alunos era constituído por cinco crianças com MD e 18 com desenvolvimento típico (DT) com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos. Os 23 alunos integravam três turmas do 1º ciclo do ensino básico. Os alunos com MD tinham diversas condições de saúde que condicionavam o seu perfil de desenvolvimento e de aprendizagem, como se reporta na tabela 2.

Tabela 2. - Caracterização do grupo de alunos com multideficiência

Alunos	Idade	Género	Ano de escolaridade	Perfil de desenvolvimento
B	12 anos	Feminino	4.º ano	Graves dificuldades intelectuais, psicomotoras e linguísticas.
A	9 anos	Masculino	3.º ano	Acentuadas dificuldades intelectuais, emocionais, psicomotoras e ausência de comunicação verbal.
J	8 anos	Feminino	4.º ano	Graves dificuldades intelectuais, motoras ao nível do equilíbrio e limitações no uso da linguagem.
F	7 anos	Masculino	1.º ano	Acentuadas dificuldades intelectuais e motoras, e ausência de comunicação verbal. Totalmente dependente do adulto para assegurar cuidados básicos.
N	7 anos	Feminino	2.º ano	Não responde a estímulos visuais, tem acentuadas dificuldades intelectuais e motoras, bem como ausência de comunicação verbal. Necessita de um adulto para assegurar os cuidados básicos.

Os 18 alunos com DT foram escolhidos pelos professores de ER, tendo sido selecionados os mais velhos da turma e com maior à vontade para falar. Importa referir que foram escolhidos seis alunos de cada turma que tinha no seu seio alunos com MD, representando uma amostra de 23,08% dos alunos que constituíam cada turma. Especificando, dos 1.º e 4.º anos de escolaridade participaram seis alunos, quatro do género feminino e dois do género masculino; do 2.º ano de escolaridade participaram seis alunos, três do género feminino e três do género masculino; e do 3.º ano de escolaridade, participaram também seis alunos, quatro do género feminino e dois do género masculino.

O grupo dos docentes era constituído por nove professores: dois de Educação Especial (EE) pertencentes ao grupo 910 e sete do Ensino Regular (ER) do grupo 110, sendo oito do género feminino e um do género masculino, com idades compreendidas entre os 36 anos e mais de 45 anos, sendo que seis tinham mais de 45 anos. Estes professores tinham diversos graus académicos: licenciatura, pós-graduação e mestrado. A sua experiência profissional oscilava entre os 11 anos e mais de 21 anos, sendo que a maioria tinha entre 16 a 20 anos de experiência docente. Quanto à sua experiência com alunos com MD esta era mais escassa: variava entre 0 anos e 10 anos, mas a maioria tinha entre 5 a 10 anos de experiência com estes alunos.

Procedimentos

A presente pesquisa desenvolveu os procedimentos éticos exigidos para a concretização de estudos empíricos, tendo-se obtido o consentimento informado dos participantes ou dos seus encarregados de educação, conforme a situação. Depois de se ter obtido o consentimento informado procedemos à recolha de dados, recorrendo às seguintes técnicas: (i) pesquisa documental, (ii) questionários sociodemográficos, (iii) entrevistas semiestruturadas e (iv) observações.

A pesquisa documental (documentos existentes nos processos individuais dos alunos com MD - Programa Educativo Individual e Relatório Técnico / Pedagógico e Currículo Específico Individual) teve como objetivo caracterizar as competências e as dificuldades dos alunos com MD. A análise deste tipo de dados implicou o tratamento dos dados recolhidos, o qual resultou de uma leitura atenta e crítica das informações recolhidas.

Os questionários sociodemográficos foram aplicados aos docentes entrevistados com o objetivo de os caracterizar socio demograficamente, sendo os dados tratados com recurso a folha de cálculo do programa Excel.

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores e aos alunos com desenvolvimento típico tiveram como objetivo conhecer a percepção de professores e de alunos sobre a participação dos alunos com MD nos contextos regulares de ensino e identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam. Ambas as entrevistas exigiram a elaboração prévia de guiões de entrevista.

As entrevistas aos professores implicaram a sua gravação áudio, a qual, de acordo com Flick (2005), permite a verificação das informações recolhidas sempre que necessário e garante a fiabilidade e as interpretações posteriores. As entrevistas foram transcritas e elaborados os respetivos protocolos, sendo os mesmos facultados aos respetivos participantes, no sentido de estes os lerem e poderem confirmar se a informação transcrita correspondia ou não às suas percepções sobre o tema em estudo. Concluído este processo, procedemos à análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados, com o levantamento das unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação. Posteriormente, definiram-se as subcategorias e categorias, recorrendo, sobretudo, a uma análise de carácter indutivo.

A concretização das entrevistas aos alunos com DT (correspondeu a uma amostragem de 23% dos colegas da turma dos alunos com MD) envolveu a organização dos alunos em três grupos, a realização das entrevistas seguindo o guião elaborado para o efeito e a gravação das entrevistas. Posteriormente os dados foram transcritos e analisados, tendo-se utilizado um tratamento de dados idêntico ao referido para as entrevistas aos professores.

A observação não participante, direta e armada (Estrela, 1990) dos contextos educativos do ER foi realizada com os seguintes objetivos: (i) caracterizar as práticas pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com MD no ensino regular e (ii) identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam. As observações foram realizadas após a análise do mapa de rotinas dos alunos com MD.

No total foram realizadas nove observações em quatro contextos distintos: espaço de sala de aula, espaço de recreio, espaço de refeitório e biblioteca escolar. Cada observação teve uma duração variável, entre 15 e 45 minutos, consoante a atividade observada, perfazendo um total de 300 minutos de observação, como se descreve na tabela seguinte.

Contextos educativos	N.º de observações	Tempo de observação	% de Tempo de obs.
Sala ER	4	165 min	55%
Espaço de refeitório	2	60 min	20%
Espaço do recreio	2	60 min	20%
Biblioteca escolar	1	15 min	5%
Total	9	300 minutos	100%

Tabela 3. - Descrição do número e tempo de observações realizadas nos contextos educativos

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo. Especificando, as observações realizadas foram transcritas para os protocolos de observação, tendo-se estabelecido categorias e subcategorias, o que implicou o levantamento dos dados de observação e a definição de unidades de registo através da seleção dos excertos de textos que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta os objetivos e as questões orientadoras da investigação. No sentido de sistematizar os dados recolhidos, foram realizadas duas sínteses das análises categoriais das observações, organizadas em dois grupos de contextos formais (i.e. sala de aula e biblioteca escolar) e informais (i.e. espaço de recreio e espaço de refeitório).

Apresentação de Discussão dos Resultados

O atual estudo centrado no acesso, participação e sucesso de alunos com MD nos contextos regulares de ensino procurou conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores para promover a inclusão de alunos com MD no ensino regular. Dedicamos agora este tópico à apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas, das observações e da pesquisa documental, os quais se focam na caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no sentido de promover a inclusão dos alunos com MD no contexto do ensino regular, no mapeamento dos contextos a que os alunos com MD têm acesso no ensino regular e na identificação do tipo de atividades em que estes alunos efetivamente se envolvem no contexto regular de ensino.

Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

Perceções dos professores do Ensino Regular

Nas entrevistas realizadas aos professores do ER estes referiram recorrer a diversas estratégias para promover a participação dos alunos com MD no ensino regular, as quais se relacionavam com: (i) a dinâmica

pedagógica, (ii) a organização do currículo, (iii) os recursos materiais e (iv) o trabalho em equipa.

Quanto à dinâmica pedagógica a maioria dos professores referiu utilizar a realização de trabalho colaborativo entre alunos. Dois dos professores indicaram ainda a utilização do apoio dos alunos com DT a alunos com MD, procurando nestas situações escolher alunos mais sensíveis para cooperarem com os colegas com MD. Estes resultados vão ao encontro do que Ladeira e Amaral (1999) afirmam: “A gestão das atividades da sala de aula, com ou sem alunos com multideficiência incluídos, beneficia com a utilização de técnicas de trabalho de parceria entre alunos.” (p.16). Embora menos frequentemente, também foi mencionado a realização de trabalhos de grupo entre alunos, a disponibilização de apoio pedagógico e a partilha de trabalhos.

Ao nível da organização do currículo, quatro docentes salientaram a adequação das atividades às capacidades dos alunos com MD, como se ilustra no excerto de uma das professoras (DER7) “mas depois arranjava atividades ao nível deles, de acordo com o seu C.E.I., para que eles pudessem trabalhar e irem evoluindo também”, assim como a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, como referido pela professora DER6 “Sentámo-nos onde tive conhecimento da problemática toda dos alunos (...)e fizemos juntas um tal horário de trabalho”. Foram referidas ainda outras estratégias: adequações ao nível do currículo, a adequação das condições de avaliação e a organização de atividades lúdicas. Segundo Correia (2005) a escola inclusiva será aquela que tem como objetivo uma educação adequada a cada um dos alunos que a frequenta, tendo em conta as suas características individuais e as suas necessidades, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao seu sucesso educativo. Pensamos que as estratégias referenciadas pelas professoras ao nível do currículo procuram, de certa forma, concretizar este pressuposto.

No que respeita a estratégias relacionadas com os recursos materiais, a estratégia mais frequentemente referida foi a utilização de materiais manipuláveis, como relatado por uma das professoras (DER6) “(...) eu recorri muito, especialmente com um dos alunos, a material bastante palpável, a colares de contas, a barras de *cuisenaire*”. Outra estratégia também mencionada frequentemente foi o recurso ao computador, como salientado pela professora DER1 “Sem dúvida o computador, que estimula muito mais”. Os professores referiram igualmente o recurso a livros / manuais, materiais de desgaste, materiais de Expressão Físico-Motora, fichas de trabalho, organização de materiais específicos e utilização de recursos específicos ao nível da escrita.

Quanto ao trabalho em equipa, a maioria dos docentes de ER salientou a colaboração com as professoras de EE como uma das estratégias

a que habitualmente recorrem. Como nos disse o professor DER3 “e juntamente com a professora que é responsável pela unidade, criámos algumas atividades muito lúdicas, muito básicas”. Também foi referida a partilha de materiais como estratégia desenvolvida, como contou a professora DER7 “Outras vezes, eu queria também trabalhar determinados temas e trazia materiais da sala de multideficiência para que esses meninos trabalhassem na minha sala”. Outras estratégias referidas foram: a organização conjunta de atividades, a realização de reuniões para articulação de estratégias a desenvolver, e a realização de reuniões informais para preparação de atividades. Também foi referido pelos professores o recurso: à escuta dos conhecimentos especializados do professor de EE e ao acompanhamento do aluno com MD por parte de um Assistente Operacional. Como nos disse a professora DER6 “Nunca estive preocupada porque uma das Auxiliares trazia sempre a aluna à hora certa nos referentes dias da semana”.

Importa salientar que alguns professores tiveram dificuldade em indicar quais as estratégias que usavam com os alunos com MD, referindo-se ao assunto de uma forma mais vaga, como referido pela professora DER6 “Eu acho que muitas das estratégias que nós utilizamos em sala de aula vão-se aprendendo e construindo ao longo da nossa vida”.

Quanto à previsão de eficácia das estratégias, os docentes que têm menos experiência com os alunos com MD, afirmaram não saber quais são as mais eficientes, como explicitado por uma das professoras “Ainda não tive a oportunidade de experimentar para perceber se são ou não eficazes, teria que ir por experimentação”.

Em síntese, salienta-se que os professores do ensino regular consideram usar um conjunto diversificado de estratégias na sua prática pedagógica com os alunos com MD, tais como: a realização de trabalho colaborativo entre alunos, o apoio dos alunos com DT a alunos com MD, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, a gestão do horário da turma para facilitar a participação do aluno com MD, o recurso a materiais manipuláveis e ao computador e o trabalho em colaboração com professores de EE. Considera-se importante os professores do ER recorrerem a este conjunto de estratégias na medida em que a disponibilização de apoios de que estes alunos necessitam pode contribuir para promover a sua participação ativa nas atividades desenvolvidas na sala de aula (Correia, 2003). Downing e Peckham-Hardin (2007) referem ainda que as equipas educativas precisaram ter uma ideia clara sobre os conteúdos curriculares que são importantes todos os alunos aprenderem, e ainda identificar quais os tipos de apoios necessários à sua aprendizagem.

Percepção dos professores de Educação Especial

Para promover a inclusão dos alunos com MD no ensino regular os professores de EE assinalam o recurso a estratégias relacionadas com: o trabalho em equipa, os recursos materiais, a dinâmica pedagógica e os princípios e valores.

Quanto às estratégias relacionadas com trabalho em equipa, é salientada por uma das professoras a colaboração com o professor do ER, embora refira ser esta “... muito diferente, depende do colega, depende da iniciativa de cada um até da necessidade que tem ou não de colaboração”. Esta professora considera fundamental ter uma postura colaborante, como se verifica no seu discurso: “E então tentamos ser um bocadinho mais humildes, mais colaborantes”, “É ser o mais colaborante possível”. Esta professora salientou ainda a importância de procurar exemplificar como o professor do ER pode desenvolver práticas inclusivas “Dando o exemplo, fazendo horas a mais para poder estar dentro de sala de aula do professor”. Ajudar alguns professores do ER na organização dos materiais foi outra estratégia referida, bem como o envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM, é “E levá-lo à sala [UAEAM] e mostrar-lhe algumas coisas”.

A outra professora de EE destacou o recurso ao planeamento prévio e à articulação das atividades com os colegas do ER, realizando para o efeito reuniões, como se ilustra na seguinte fala: “Fazemos muitas reuniões com eles e claro, temos um programa onde temos todo organizado e planeado e então nós sabemos quando nos devemos juntar para falarmos das atividades que vamos fazer”. Esta professora salientou ainda que procura organizar atividades acessíveis a todos, afirmando: “Também tentamos fazer atividades em que os outros possam participar” e “há muitas atividades que são organizadas na biblioteca onde participam os meninos da unidade e participam os meninos ditos normais”.

Ao nível das estratégias relacionadas com recursos materiais, as duas professoras referiram a gestão de recursos materiais, mas com abordagens algo distintas. Uma mencionou que considera o recurso ao tablet e computador “...muito eficazes ... porque todos eles ficam deslumbrados e gostam” e que são as professoras da UAEAM que adquirem os materiais necessários a algumas atividades, como é o caso da culinária, dizendo por exemplo: “Para a culinária somos nós que trazemos”. Por sua vez, a outra professora relatou “estou habituada a trabalhar sem meios e sem recursos a todos os níveis”. Esclareceu ainda que os meios e os recursos a usar dependem do professor do ER com quem trabalham, afirmando: “É tão variável, são variáveis, nós nunca sabemos o que esperamos e depois no contacto com elas é que nós sabemos”. Na opinião desta professora a existência de meios e recursos não garante necessariamente a inclusão, afirmando: “Não é por termos

muitos computadores que nós fazemos uma inclusão”.

No que concerne às estratégias com relacionadas com a dinâmica pedagógica, uma das professoras ressaltou o recurso à planificação de atividades, dizendo: “Considero mais eficaz a estratégia em que nós programamos um trabalho”, permitindo antecipar tarefas e ajudar os alunos a saberem o que devem fazer. Uma das professoras salientou também o recurso à adequação das atividades às capacidades dos educandos, ao dizer: “Quando não podem participar todos, as nossas crianças levam um trabalho mais individualizado”. A outra professora destacou como estratégia o facto de permitir o acesso da sala da UAEAM a todos os alunos da escola, afirmando: “Há outra estratégia, aquela sala está sempre aberta é muito normal, mas horas de recreio, em horas de lazer dos miúdos, aquela sala estar com muitos meninos que não são da Unidade”. O facto de as professoras terem autonomia na organização das atividades da UAEAM também foi assinalado como uma estratégia promotora de oportunidades de inclusão dos alunos com MD.

As professoras de EE também relataram usar estratégias com base na experiência pessoal e profissional e defenderam a implementação de estratégias relacionadas com princípios e valores, afirmando: “mas mais do que pessoas é preciso boa vontade”, bem como a necessidade de uma cultura de trabalho e inovação pedagógica e a existência de valores e atitudes sérias.

Em síntese, as duas professoras de EE referiram usar um conjunto diversificado de estratégias, como se pode observar na tabela que se segue. Importa salientar que algumas estratégias são específicas dos professores do ER, tal como as relativas à organização do currículo, e outras são mais particulares dos professores de EE, por exemplo ao nível do trabalho em equipa o envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM.

Recursos materiais	Dinâmica Pedagógica	Trabalho em equipa	Organização do currículo (ER)
- Utilização de materiais manipuláveis; - Recurso a tecnologias digitais.	- Trabalho colaborativo entre pares; - Disponibilização de apoio pedagógico; - Realização de trabalhos de grupo; - Facilitação do acesso da UAEAM a todos os alunos da escola; - Posicionamento dos/as alunos/as com MD próximo do/a professora/a.	- Colaboração entre docentes; - Partilha de recursos materiais; - Organização conjunta de atividades; - Realização de reuniões; - Envolvimento dos professores do ER nas atividades da UAEAM; - Auxílio na organização dos materiais.	- Adequações ao nível do currículo; - Adequações das atividades às necessidades dos alunos; - Organização de atividades acessíveis a todos; - Adequações das condições da avaliação; - Gestão da turma para facilitar a participação do/a aluno/a com MD.

Tabela 4. - Síntese das estratégias referenciadas pelos professores de EE e do ER

Práticas observadas

As observações realizadas no contexto educativo permitiram iden-

tificar as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento das suas práticas com alguns alunos com MD em contexto de sala de aula e na biblioteca escolar. Em termos gerais foram observadas as seguintes estratégias: a explicação da atividade a realizar, a indicação de informações no decorrer da atividade, o posicionamento das alunas com MD próximo do/a professor/a, a utilização de pistas visuais nas fichas de trabalho, a realização de feedbacks periódicos e o questionamento oral. Foram também observadas outras estratégias, tais como: a adequação das atividades às capacidades dos alunos, existindo uma diferenciação curricular e individualização da tarefa e solicitação de atividades adicionais quando a atividade proposta foi concretizada. A utilização de comentários positivos e motivadores, a demonstração de entusiasmo pela participação das alunas com MD e o apoio na realização da atividade foram estratégias igualmente observadas.

Ao nível da comunicação o recurso à linguagem oral foi a estratégia mais utilizada pelo professor para explicitar a tarefa a realizar, dar indicações no decorrer das atividades e para as alunas com MD responderem às questões colocadas por este. A linguagem oral foi ainda utilizada na coadjuvação de alunos com DT às colegas com MD e nas parcas interações registadas entre alunos. Existiu ainda o recurso ao registo escrito na realização de tarefas de Português e Matemática e para registo do livro a comprar na sequência da Feira do Livro.

No que respeita aos recursos materiais, verificou-se o recurso à adequação de materiais às capacidades dos alunos, a preparação prévia dos materiais e recurso a materiais específicos, tendo em conta a diferenciação curricular realizada. A utilização de material manipulável e de recursos concretos para ajudar na resolução de problemas foram estratégias também observadas.

No que concerne à organização das atividades, a sua maioria correspondeu ao trabalho individual, quer por alunos com MD quer por alunos com DT, existindo com menor frequência o trabalho colaborativo.

Quanto à organização do espaço da sala de ER as estratégias variaram consoante as salas, existindo o recurso à disposição da sala em filas com os alunos dispostos a pares ou individualmente. Porém, também foi observada a disposição da sala em grupos com vários alunos por mesa. Existiu sempre um posicionamento específico das alunas com MD, particularmente na atividade em grande grupo para coadjuvação das colegas com DT na coreografia de dança.

Contextos a que os alunos com MD têm acesso

Para se identificar os contextos e as atividades nos quais os alunos com MD participam, foram sistematizados os resultados da pesquisa

documental, das observações e das entrevistas a professores de ER e EE, bem como a alunos com DT.

No que concerne ao mapeamento dos contextos nos quais os alunos com MD acedem nos ambientes regulares de ensino, foi verificada e relatada a frequência dos seguintes espaços: salas de ER, sala da UAEAM, Jardim de Infância, espaço do ginásio, espaço de recreio, espaço de refeitório, espaço de biblioteca e espaço de ATL. Consideramos positivo este resultado, pois como refere Nunes (2005) “É importante [as crianças com MD] frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo: a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes” (p. 8).

Todavia, o acesso e participação nos espaços enumerados anteriormente ocorre de forma variável. Duas das alunas com MD com maior funcionalidade, autonomia e capacidade de utilização de linguagem oral acedem a maior número de espaços e com maior frequência. Os alunos com problemáticas mais graves, menor mobilidade e manifestando ausência de linguagem verbal acedem a menos ambientes regulares de ensino e com uma frequência intermitente ou mesmo ausência de participação.

Os resultados apontam, portanto, para a existência de menos oportunidades de acesso a contextos diversificados por parte dos alunos com problemáticas mais graves. A literatura revisitada documenta este aspeto, nomeadamente Nunes (2005) quando refere que:

As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham escassas possibilidades para interagir com pessoas e objectos e para se envolverem nessas interações, necessitando, frequentemente, de sistemas de apoio adicional e especial que os ajude a participar nas actividades. (p. 7)

Parece-nos, assim, que a ausência ou o reduzido número de oportunidades para aceder aos contextos naturais frequentados pelos pares com DT por parte de alunos com MD, irá limitar também as suas oportunidades de participar em atividades comuns.

Atividades a que os alunos com MD têm acesso e participam

A análise dos planos de intervenção dos alunos com MD permitiu-nos perceber que apenas as duas alunas com MD com maior nível de funcionalidade têm a possibilidade de frequentar algumas ativi-

dades em contexto de ER, tais como atividades relacionadas com Português e Matemática funcionais. Os planos de intervenção dos outros três alunos fazem a referência somente à frequência de atividades em contexto de biblioteca, todavia, no momento de realização do estudo estas atividades não estavam a decorrer devido à falta de Assistente Operacional nesse espaço.

Segundo os professores de ER, as atividades onde geralmente os alunos com MD estão mais envolvidos em contexto de ER são: atividades de Expressão Artística e Físico-Motora, atividades alusivas à comemoração de dias temáticos e festivos, brincadeiras no espaço de recreio e participação em visitas de estudo. Estes dados vão ao encontro do defendido por Ladeira e Amaral (1999), quando afirmam que se deve incentivar a participação das crianças com MD em atividades conjuntas com a comunidade escolar dando como exemplo as atividades de expressão, etc.

Os professores de EE também referiram a participação de alunos com MD em atividades na biblioteca, manutenção da horta pedagógica e atividades de caráter lúdico, porém isso não foi observado no decurso do estudo. Consideramos que estas atividades possibilitam o estabelecimento de interações entre alunos com MD e alunos com DT. Esta eventualidade é importante na medida em que o papel do docente é de proporcionar um ambiente acolhedor que suscite o aumento das interações entre alunos com DT e alunos com NEE (Correia, 2008).

Os alunos com DT também relataram nas suas entrevistas que os seus colegas com MD participavam em atividades realizadas no espaço do recreio e no espaço de ATL, as quais se relacionavam com brincadeiras e convívio social. Em contexto de sala de ER, estes alunos referiram o envolvimento dos seus colegas com MD em atividades de Expressão Plástica, atividades de Português e atividades relacionadas com a celebração de festividades, o que coincide de alguma forma com o expresso pelos professores, e em parte com o observado.

Os dados das observações em contexto de sala de aula evidenciaram a participação de duas das alunas com MD na realização de atividades de Português e Matemática, sendo estas diferenciadas em relação aos colegas com DT e ajustadas às suas características. Estas alunas participaram ainda numa atividade de Expressão Plástica associada a uma tarefa de Português. Da conversação entre os professores de ER com os alunos da turma, foi verificada também a participação de uma das alunas numa visita de estudo, em conjunto com a turma. Em contexto de espaço de biblioteca, duas alunas com MD participaram numa Feira do livro com os colegas com DT.

Face aos resultados apresentados constatamos serem escassas as oportunidades de os alunos com MD mais grave acederem a atividades realizadas no contexto de sala de aula com os seus pares com DT.

Alguns alunos têm possibilidade de se envolverem em atividades académicas relacionadas com o português, sendo estas maioritariamente organizadas em trabalho individual, a matemática e as expressões. Importa referir ainda que parece existir uma concretização variável das atividades em função das capacidades do/a aluno/a em questão.

Nos contextos de espaço de recreio e espaço de refeitório, as observações constataram a participação em atividades relacionadas com brincadeiras em parceria com alunos com DT e com pares com MD e momentos de convívio social. Foi testemunhada a proximidade física de alunos com MD e pares com DT, mas ficou patente uma reduzida interação entre os mesmos, existindo maior interação entre alunos com DT, tal como entre alunos com MD. Os alunos com MD evidenciaram geralmente um comportamento tranquilo, receptividade ao contacto com o adulto e demonstração de comportamento de carinho e satisfação.

Resumindo, os dados recolhidos evidenciam que os alunos com MD se envolvem em algumas atividades nos contextos regulares de ensino, particularmente os que manifestam ter mais capacidades. Todavia, verifica-se existir reduzida interação entre alunos com MD e os pares com DT. Face aos resultados obtidos entende-se que está a ser esquecida uma parte importante na vida dos alunos com MD, a interação com pares com DT. Considera-se que as interações sociais são uma dimensão central na promoção da qualidade de vida de qualquer ser humano em todas as fases da vida, incluindo as pessoas com problemáticas mais graves (Niis & Maes, 2014, citando Petry, Maes, & Vlaskamp). Segundo Niis e Maes (2014), as interações sociais bem-sucedidas têm efeitos na saúde mental e física (citando, Cohen, 2004; Cacioppo, Bernston, Sheridan, & McClintock, 2000; Karelina & De Vries, 2011; Lincoln, 2000; Umberson & Montez, 2010), e beneficiam o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (citando Canevello & Crocker, 2010; Hartup, 1989). Para Hostyn e Maes (2009, citando Lubinski, 1981) as interações e comunicação bem-sucedida pode fazer a diferença entre o isolamento e o contacto social, a dependência e a independência, o afastamento e a realização para pessoas com dificuldades comunicativas.

Considerações Finais

As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas junto do grupo de alunos com MD no contexto de ER, resultam da utilização de diversas estratégias, como por exemplo: o recurso ao trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares, a adequação das atividades às capacidades dos alunos, o recurso a materiais manipuláveis, a colaboração

entre professores de ER e de EE. Entende-se que estas estratégias, de certa forma, são facilitadoras da inclusão de alunos com MD no ER, destacando-se o trabalho colaborativo entre alunos com MD e pares com DT, estratégias essas reportadas pelos professores nas entrevistas. Nas nossas observações verificámos, no entanto, que frequentemente as propostas de atividades visavam o trabalho individual, sendo apresentadas atividades diferenciadas entre alunos com MD e pares com DT. Pensamos que esta estratégia pode diminuir o envolvimento dos alunos de forma geral nas atividades propostas, dificultar a gestão da atividade por parte do professor e agravar as fragilidades individuais dos alunos. Na opinião de Madureira (2017) importa alterar as práticas pedagógicas mais tradicionais, aplicando outras que privilegiem a criação de ambientes ricos em aprendizagem, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis a todos, de forma a que todos sejam capazes de participar, de alguma forma, na vida da sala de aula.

Relativamente às práticas pedagógicas inclusivas, vários estudos (cf. Madureira, 2017) reportam que esta são bastante heterogêneas: (i) alguns alunos não frequentam a sala do ensino regular, permanecendo o tempo escolar integral nas UAEAM; (ii) outros alunos permanecem algum tempo em sala do ER, acompanhados por Assistentes Operacionais ou por professores de EE, participando em algumas atividades comuns ou realizando atividades diferenciadas dos pares com DT e (iii) outros alunos estão a tempo integral com o professor do ER, participando nas atividades e na dinâmica do grupo/turma. Os resultados da nossa investigação leva-nos a inferir que, à semelhança do descrito por Madureira (2017), um grupo de alunos apresenta uma permanência integral do seu tempo escolar em contexto de sala UAEAM, sendo observada e relatada pelos participantes do nosso estudo uma escassa participação destes alunos em atividades conjuntas com os pares com DT em contexto de sala de aula. Parece-nos então, que estes alunos vivenciam limitadas oportunidades de interação com os seus pares com DT, perdendo possíveis oportunidades de desenvolvimento junto destes. Verificámos que a gravidade da problemática dos alunos condiciona a sua participação na sala de aula (cf. Nunes 2005). Com base neste parco nível de participação, inferimos que neste estabelecimento educativo os alunos com MD mais grave parecem ter acesso à escola do ER, porém têm reduzidas oportunidades de participação nas situações de aprendizagem conjuntas com os seus pares (cf. Booth, 2002; López, 2002; Black-Hawkings, 2013; Madureira, 2017). Esta constatação vai ao encontro com o descrito na literatura, sendo salientado que alunos com problemáticas mais graves têm menor oportunidades de interação e desenvolvimento de competências em conjunto com os seus pares com DT.

Entende-se que um outro grupo de alunos (duas alunas com MD que manifestavam melhor nível de funcionalidade e linguagem oral) dispõem de mais oportunidades de acederem e participarem em atividades conjuntas com os seus pares com DT, muito embora tivessem uma participação parcial em contextos formais do ER. Essas experiências pareceram-nos ser favoráveis ao desenvolvimento de competências académicas ajustadas às suas características. Porém, essa participação no ER era geralmente diferenciada em relação às atividades desenvolvidas pelos pares com DT. Importa assinalar que em contextos informais, estas alunas revelaram autonomia e funcionalidade, não manifestando discrepâncias assinaláveis face ao comportamento dos pares com DT.

Em nossa opinião a inclusão de alunos com MD no espaço da sala de aula do ER implica o recurso a estratégias que promovam o desenvolvimento de competências significativas e adequadas casuisticamente às capacidades do aluno em questão. Ou seja, a inclusão exige o recurso a estratégias que efetivamente apoiem o acesso e a participação de alunos com MD em atividades conjuntamente com os pares. Pensamos que a utilização de uma abordagem como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (cf. Nunes & Madureira, 2015) poderá constituir-se como uma forma de não limitar a inclusão dos alunos com MD unicamente a oportunidades de socialização e sensibilização dos alunos com DT para a diferença. Contudo, este tipo de abordagem não foi referenciado pelas professoras entrevistadas e também não foram observadas estratégias que se pudessem integrar nos princípios do DUA nas nove observações realizadas no contexto escolar.

Com base nos testemunhos dos professores entrevistados, parece-nos poder afirmar que é privilegiada a participação de alunos com MD em atividades de Expressão Artística e Físico-Motora, principalmente associadas à comemoração de dias temáticos e festivos, desenvolvidas conjuntamente com os pares com DT. Estas atividades são consideradas pelos professores de ER e EE como potencialmente mais inclusivas destes alunos, eventualmente devido à sua natureza mais lúdica e de menor exigência académica, quando comparadas com as relacionadas com o português ou com a matemática.

O discurso das docentes de EE leva-nos a inferir ainda que o processo de inclusão está dependente da atitude e da prática do professor do ER da turma em que está inserido o aluno com MD, bem como da sua disponibilidade para desenvolver atividades conjuntas entre alunos com MD e pares com DT. Em nossa opinião, importa procurar desenvolver práticas que promovam uma efetiva inclusão de alunos com MD nos diversos contextos escolares, incluindo na turma em que estes estão inseridos. Essas práticas implicam o desenvolvimento de estratégias que facilitem o acesso físico aos contextos, mas também uma

participação em atividades conjuntas (cf. Booth, 2002; López, 2002; Black-Hawkings, 2013; Madureira, 2017), não podendo a sua participação em atividades em contexto de ER estar dependente apenas de uma postura positiva por parte de professores do ER.

Referências

Amaral, I. (2011). Comunicação na ausência de linguagem oral: O caso das crianças com multideficiência. In A. Guerreiro (Org.), *Comunicar e interagir* (pp.229-247). Edições, Universitárias Lusófonas.

Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, K.A., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. Doi: 10.100/13603116.2018.1445304

Apolinário, M. (2015). *Respostas educativas para alunos com multideficiência: concepções e práticas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultado em [03/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/5647>

Arroja, M. (2017). *Concepções de professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Inclusão Escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [21/10/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/8208>

Black-Hawkins, K. (2013). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *Revista Derecho y Humanidades* [Journal of Law and Humanities, University of Chile], 21, 85-110.

Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [21/10/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/2937>

Contreras, M. & Valência, R. (1997). A Criança com Deficiências associadas. In: R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 377-389). Dinalivro.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* –

Um guia para educadores e professores. Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores.* Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática.* 2.^a Edição. Livraria Almedina.

Downing, J. E. & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strengths and needs together – rationale for inclusion. In J. E. Downing, *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms.* (pp. 1-20). Paul H. Brookes Publishing Co.

Downing, J. & Peckham-Hardin, K. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? In *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.* 32(1), 16-30.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* 3.^a Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, E. (2014). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 2.º e 3.º Ciclo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultado em [04/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/4122>

Ferreira, V. (2013). *Práticas de Inclusão com Alunos com Multideficiência no 1º Ciclo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [04/03/2017]: <http://hdl.handle.net/10400.21/3138>

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica.* Monitor.

Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, J., E. Miquel. *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-126). Horsori Editorial.

Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. In C. Giné (coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel. *La Educación Inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp 13-24). Horsori Editorial.

Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer

frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.

Hostyn, I. & Maes, B. (2009). Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: A literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(4), 296–312.

Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. & Kerbel, A. (2015). Where Students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implication for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular. Coleção apoios educativos*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Lopes, M. (2012). *Qualidade dos contextos educativos – Multideficiência e Inclusão* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [06/03/2017]: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2388/1/Qualidade%20dos%20contextos%20educativos.pdf>

López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.

Madureira, I. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Universidade do Algarve.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras*. Ministério da Educação.

Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular; Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Multideficiência e Inclusão. *Diversida-*

des [Multideficiência - Desafios], abril-junho (20), pp. 7-9.

Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem* [Tese de Doutoramento não publicada]. Consultada em [09/04/2017]: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7702/1/ulsd064599_td_tese.pdf

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Consultada em [07/04/2018]: <http://hdl.handle.net/10400.21/122>

Sakiz, H. (2018) Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22:3, 285-305, DOI:10.1080/13603116.2017.1363302.

Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Simeonsson, R. (1994). *Risk, resilience & prevention: Promoting the well-being of all children*. P.H. Brookes.

Vlaskamp, C. & Putten, A. (2009). Focus on Interaction: The use of an individualization support program for person with profound and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 873-883.

PARTICIPAÇÃO, COLABORAÇÃO, CONFRONTAÇÃO E CRIAÇÃO: A VIRAGEM EDUCACIONAL EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS NÃO FORMAIS

Mariana Oliveira Wemans

mariana.wemans@gmail.com

Educadora artística / Diretora criativa e educativa - APIGMENTA art education

Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa.

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.105>

Introdução

A escrita desta reflexão tem como propósito abordar um posicionamento teórico-prático que se tornou visível no mundo da arte contemporânea ao longo dos últimos anos, e que diz respeito à *entrada da educação* em ‘projetos artísticos’. Dito de outro modo, trata-se de um posicionamento através do qual a educação e a pedagogia se tornam, elas mesmas, objetos estéticos e artísticos produzidos a partir (ou no interior) dos discursos da arte contemporânea. Esta mudança de paradigma tem sido chamada de ‘viragem educacional’ ou *educational turn* (Rogoff, 2008), e tem sido analisada e discutida por vários autores do mundo da arte e da cultura (teóricos e críticos de arte, artistas, curadores, educadores).

Por outro lado, este artigo procura ainda refletir em que sentido esta ‘viragem educacional’ tem possibilitado uma integração social mais ativa no espaço da cidadania cultural. Pretende-se desenvolver esta

ideia através do vocabulário proposto no título ('participação', 'colaboração', 'confrontação' e 'criação') sustentando-o nos conceitos da teórica cultural Irit Rogoff, que foi essencial na teorização desta "viragem", e perceber em que medida o foco sobre a educação e a pedagogia no discurso da arte contemporânea nos pode oferecer uma 'produção de conhecimento' mais acessível dentro dos contextos socioeducativos não formais.

"Viragem Educacional"

A 'viragem educacional' emerge primeiramente dentro de um contexto institucional – o do museu de arte contemporânea –, na consequência da reformulação do papel do curador como coautor de 'projetos artísticos' (O'Neill, & Wilson, 2010) – não com o objetivo de substituir papéis, o do artista, mas com a intenção de fazer parte do próprio processo de criação, construção ou produção artística de modo a que esse projeto, ou discurso artístico, se pautar por metodologias educativas capazes de conferir ao 'público' um papel participativo, e consequentemente possibilitar um envolvimento formativo no processo de criação, justificando através deste procedimento estratégico-educativo o papel da arte contemporânea como uma forma de 'produzir conhecimento':

Discussions, talks, symposia, education programmes, debates and discursive practices have long played a supporting role to the exhibition of contemporary art, especially in the context of museums, biennials and, more recently, art fairs. Historically, these discussions have been peripheral to the exhibition, operating in a secondary role in relation to the display of art for public consumption. More recently, these discursive interventions and relays have become central to contemporary practice; they have now become the main event. (O'Neill & Wilson, 2010: 12)

Esta 'viragem educativa' manifesta-se visivelmente a partir de 2008 (Rogoff, 2008), precisamente por toda a reflexão teórica que tem vindo a crescer no mundo da arte, mas pode-se dizer que esta 'viragem' tem as suas primeiras manifestações na década de 60 com a chamada 'arte colaborativa' ou 'investigação baseada em arte' – como por exemplo a Free International University de Joseph Beuys (Figura 1), um experimento de curta duração iniciado em 1968 para promover a educação auto-organizada e a vida comunal¹; ou o projeto "7000 oaks trees" (Figura 2), em que foram plantados 7000 carvalhos na praça da câma-

1 Um exemplo contemporâneo deste educacional turn é a Useful Art Association, criada pela artista Tania Bruguera. Cf. "Art Term: Educational Turn", TATE [website]: <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/e/educational-turn>

ra municipal de Kassel como forma de libertação do seu símbolo ao nazismo.

Figura 1. - Joseph Beuys
Free International University.
Debate com Beuys - Fondazione
per la Rinascita dell'Agricoltura,
1978. Tate / National Galleries
of Scotland. © DACS, 2018.



Figura 2. - Joseph Beuys a plan-
tar uma árvore. 16 de março de
1982, Documenta 7.



projeto “7000 oaks trees” adquire verdadeiramente um papel de agente social porque se desloca do seu ambiente artístico para o espaço público e porque mobiliza a ação de qualquer cidadão, seja ele um “perito” de arte ou não – este projeto foi construído em conjunto com a comunidade de Kassel.

Criticality

Irit Rogoff, em 2008, teoriza o posicionamento crítico deste *educational turn* e denomina-o de *criticality*. Este conceito emerge como uma ‘operação’ que pretende confrontar, ou colocar em crise, a própria noção de aprendizagem, reconhecendo as limitações do nosso próprio

pensamento, ou por outras palavras, *criticality* pretende confrontar o conhecimento herdado da crítica de arte sem a intenção de julgar ou de encontrar uma resposta definitiva e ao mesmo tempo habitar um poder transformativo, com premissas de atualização e potencialidade, permitindo-nos, assim, produzir novos significados subjetivos ‘enraizados’ noutros que ‘desaprendemos’ (Oliveira, 2018: 35) – ao invés de um acumular de informações, por exemplo:

‘Criticality’ as I perceive it is precisely in the operations of recognising the limitations of one’s thought for one does not learn something new until one unlearns something old, otherwise one is simply adding information rather than re-thinking a structure. (Rogoff, 2002: 2)

Então, o *educational turn* parte do princípio de que o processo formativo não passa tanto pela “competência’ de um sujeito falante”, mas passa, ao invés, por um “exercício” de formação, articulação ou produção de significados perante uma determinada área ou problemática – condicionado sempre ao seu tempo-espaço, ou seja, representando a sua realidade social (Oliveira, 2018: 22). Relembre-se que o conhecimento é um espaço de atualização e de potencialidade participativa, ou seja, “[...] é um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, económica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008 [1969]: 133).

Podemos dizer que a participação é aqui entendida como um momento de entrada ou ativação da prática artística e que requer mais uma vontade do que uma competência (vejamos o exemplo de “7000 oaks trees” de Joseph Beuys).

É neste sentido que as práticas da arte contemporânea, dentro desta ‘viragem educacional’, são referidas como uma ‘praxis expandida da educação’ (O’Neill & Wilson, 2010) não porque produzem melhor ou mais conhecimento que os outros, mas porque permitem e possibilitam, através do seu espaço público, uma participação democrática sem implicar uma habilidade ou um conhecimento à priori, mas sim uma vontade crítica.

São discursos que não participam de uma relação causa-efeito ou que não pretende atingir um resultado, mas pelo contrário atingir vários resultados, ou melhor dizendo, especulações (tal como este meu texto). Em sumula, colocam em crise um conjunto de significados através de um processo relacional representado no meu vocabulário: participação (como vontade crítica), colaboração (a coautoria), confrontação (o confronto com conhecimentos herdados ou a acumulação de infor-

mação sem atualização) e criação (o que dá a forma) (Oliveira, 2018).

This progress do artista Tino Sehgal (Figura 3) é uma exposição realizada em 2010, no Guggenheim de Nova Iorque. Para quem não conhece, este espaço caracteriza-se pela sua forma de espiral ascendente - o espetador vai acedendo a cada piso através desse percurso em espiral. Nesta exposição, os espetadores são conduzidos até à rampa em espiral por uma série de guias/performers, "em primeiro lugar uma criança, depois um adolescente, em seguida, um adulto e, finalmente, uma pessoa mais velha, que lhes vão colocando questões relacionadas com a ideia de progresso" (Cohn, 2013).



Figura 3. - Tino Sehgal, *This progress*, 2010, Guggenheim NYC.

Aqui, Tino Sehgal procura despertar no espetador a consciência da sua própria existência, num estágio de fases que passam pela participação, colaboração, confrontação e criação. Mais uma vez, observamos um projeto artístico que procura 'colocar em crise' (*criticality*) a nossa participação como cidadã ou cidadão cultural, através de uma participação democrática.

Neste sentido, o mundo da arte contemporânea torna-se então um *espaço* de conversação.

***Social turn*²**

É o espaço de engajamentos coletivos (Oliveira, 2018: 53) que procura o envolvimento participativo e colaborativo do seu público, permitindo 'desalienar' uma sociedade passiva embebida na instrumentalização e na excessiva informação visual", usando os pensamentos da historiadora de arte Claire Bishop, no seu artigo *The social turn: colla-*

2 Termo cunhado pela historiadora de arte Claire Bishop na publicação do artigo *The social turn: collaboration and its discontents*, em 2006. Refere-se a projetos artísticos colaborativos que envolvem os participantes como medium.

boration and its discontents (2006b: sp). Bishop debruça-se sobre projetos artísticos que utilizam metodologias participativas e que conferem ao público um ‘envolvimento formativo’ ou que procuram oferecer ao seu público alternativos meios de apreciação pela arte ou de educação artística.

Dentro desta ‘viragem educativa’ podemos descobrir diferentes posições éticas, políticas e artísticas. Contudo a reflexão que se pode retirar recai para uma reação comum e que se relaciona com uma resistência ou uma alternativa ao mundo comercial despoletado pelo capitalismo. O mundo comercial apropriou-se da cultura visual – da dicotomia produto visual/espetador – e o espetador está cada vez mais interessado na experiência, no seu reconhecimento enquanto sujeito e na sua relação com o outro. O *educational turn* procura essa relação crítica, procura desfragmentar a dicotomia produto/espetador, procura envolvê-lo no processo de criação, permitindo que restaurar os limites sociais:

One reason why artists are no longer interested in a passive process of presenter-spectator’, writes the Dutch artist Jeanne van Heeswijk, is ‘the fact that such communication has been entirely appropriated by the commercial world [...] Afterall, nowadays one could receive an aesthetic experience on every corner’. Now the emphasis is on restoring the social bond, providing a space for creativity and communication otherwise lacking in contemporary society. (Bishop, 2006b: sp)

A ênfase destes projetos artísticos debruça-se no diálogo como método ou meio da prática colaborativa, que por sua vez facilita a criatividade dos participantes, desmaterializando o trabalho artístico através de um processo social ou preocupação social – *social turn*.

O trabalho artístico ou projeto artístico do coletivo turco Oda Projesi, formado por três artistas (Özge Açıkkol, Günes Savas e Seçil Yersel)³, procura, ao contrário do trabalho de Tino Sehgal, suprimir a autoria em favor da participação crítica e criativa dos seus participantes no projeto artístico, fazendo sobressair os seus princípios éticos através do conceito de participação como uma ação mediadora entre grupos de pessoas que de outra forma não iriam interagir com a arte ou com a educação artística. Não pretendem ser uma resolução social, ou melhorar as condições de vida desse círculo social, ao invés procuram criar um ambiente empático e criativo de aproximação às artes (independentemente do seu resultado estético) (Bishop, 2006b: sp).

Ao invés de projetos expositivos autorais, o coletivo Oda Projesi transforma as suas cocriações em workshops, debates, refeições, ca-

3 Oda Projesi significa “espaço” ou “sala de projeto”. Cf. “Oda Projesi 20 Years”, Oda Projesi [blogspot]: <http://odaprojesi.blogspot.com/2020/01/oda-projesi-20-years-20-yasinda.html>

minhadas onde são discutidos assuntos que relacionados com preocupações sociais (Figura 4). Por exemplo, ANA é um projeto realizado em torno da questão da “maternidade” e como esta se relaciona com a produção artística e cultural, em particular em Istambul. Aqui a autoria artística é construída pela participação do coletivo com os seus participantes – o engajamento acontece pela sua conotação social em primeira instância, antes da criação acontecer.



Figura 4. - Oda Projesi. Picnic, Galata Istanbul, junho 2004

Arte como Resolução Social?

Em jeito de conclusão, gostaria de vos deixar as minhas inquietações e referir que também é importante colocar em causa, ou colocar em crise, algumas abordagens ‘deslumbrantes’ deste *educational turn* como a resolução para uma série de problemas ou como uma validação da arte ao serviço da comunidade.

Se nos centrarmos na sua premissa de que arte contemporânea pode representar um espaço alternativo à ‘produção de conhecimento’, através de ‘projetos socialmente engajados’ ou de ‘projetos de participação democrática’, não quer dizer que isso represente um circuito destinado a toda a gente (ou seja, parece-me que não passa apenas por uma “vontade crítica”), até porque apesar de, e até numa perspetiva naïve, se falarmos na ‘viragem educacional’ como “integração social” isso não significa que esta ‘viragem’ seja uma resolução social, ou que seja verdadeiramente uma resolução na educação artística.

Por um lado, se o conceito de participação aqui abordado parte de uma *vontade*, ou tem inerente a si uma vontade mais do que uma habi-

lidade, consequentemente exclui aqueles que não sentiram (por várias razões) vontade de participar.

Por outro, para os que sentiram vontade em participar, qual é o verdadeiro sentido de comunidade que é criado, que impactos a sua participação tem verdadeiramente por exemplo nas desigualdades sociais? Qual efeito temporário que estas ações têm no envolvimento formativo dos seus participantes? (Bishop, 2006b: sp).

Por último, e não menos importante, onde fica a arte para além da sua experiência social e formativa? A singularidade da arte tem lugar nesta ‘viragem educativa’ ou social? O que é mais importante? “a ‘produção de conhecimento’ pela arte, a necessidade de incorporar a educação na arte para atração e formação do seu público? Ou validar a arte por si só, independentemente do seu papel social ou educativo?” (Oliveira, 2018: 77).

Ao longo desta minha pequena reflexão, procurei refletir sobre um posicionamento teórico e artístico que nasceu dentro da arte contemporânea e que se aproximam do campo da educação artística – o meu campo de ação. Esta aproximação é afetiva, mas também é crítica. Enquanto agente de ‘arte educação’ interessa-me aproximar as artes do maior número de pessoas possível; interessa-me perceber como esta noção de ‘acessibilidade’ nas artes pode operar de forma a que seja empática para *todos*.

Contudo, existem várias questões que podem ser debatidas nos projetos desta natureza e nos projetos aqui mencionados: questões estéticas, éticas, sociais, políticas. Questões até mais intrínsecas que vão bater na famosa questão: “o que é arte?”.

A preocupação por uma integração social mais ativa no espaço da cidadania cultural tem vindo a crescer. Não é um campo novo, mas ainda é uma reflexão “adolescente” que procura de várias perspetivas (umas mais éticas, outras mais estéticas, outras mais políticas) encontrar um caminho onde mais gente possa participar na cultura.

Esta reflexão, este momento de escrita, só poderia terminar (por agora) com várias questões em aberto (as minhas com as das minhas referências). E o mundo da arte contemporânea não teria o seu fascínio e a sua importância cultural se não nos colocasse constantemente em confronto, constantemente em conversa.

Referências

“Art Term: Educational Turn”, *TATE* [website]: <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/e/educational-turn>

"Art Term: Social Turn", *TATE* [website]: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/social-turn>

Bishop, C. (ed. lit.) (2006a). *Participation*. Whitechapel; The MIT Press.

Bishop, C. (2006b). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum international*, 44 (fevereiro), 178-183. Consultado em outubro de 2019: <https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274>

"Claire Bishop", *The Graduate Center CUNY* [website]: <https://www.gc.cuny.edu/Faculty/Core-Bios/Claire-Bishop>

Fortune, B. (2013). Oda Projesi at Astrid Noaks Atelier. *Mythological Quarter* (31 julho 2013). Consultado em outubro, 2019: <http://mythologicalquarter.net/2013/07/31/oda-projesi-at-astrid-noaks-atelier/>

Cohn, A. (2013). The 50 Most Iconic Artworks of the Past Five Years. *Complex* (8 janeiro 2013). Consultado em setembro, 2019: <http://www.complex.com/style/2013/01/the-50-most-iconic-artworks-of-the-past-five-years/>

Foucault, M. (2008 [1969]). *A Arqueologia do Saber*. 7a edição. L.F.B Neves (trad). Forense Universitária.

"Oda Projesi 20 Years", *Oda Proseji* [blogspot]: <http://odaprojesi.blogspot.com/2020/01/oda-projesi-20-years-20-yasinda.html>

Oliveira, M. (2018). *A educação nos discursos da arte contemporânea: participação, colaboração, confrontação e criação* [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Consultada em outubro, 2019: <http://hdl.handle.net/10451/34105>

O'Neill, P. & Wilson, M. (Eds.) (2010). *Curating and the educational turn*. Open Edition; De Appel. Consultado em outubro, 2019: <http://betonsalon.net/PDF/essai.pdf>

"Professor Irit Rogoff", *Goldsmiths University of London* [website]: <https://www.gold.ac.uk/visual-cultures/i-rogoff/>

Rogoff, I. (2002). WE: Collectivities, Mutualities, Participations. In *Promise its Political*. Museum Ludwig. Consultado em outubro, 2019: <https://pt.scribd.com/document/43888622/Irit-Rogoff-WE-Collec>

tivities-Mutualities-Participations?doc_id=43888622&download=true&order=437415977

Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal*, 0 (novembro), 1-10. Consultado em setembro, 2019: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>

Rogoff, I. (2011). *Looking Away – Participating Singularities, Ontological Communities*. IKKM. Consultado em setembro, 2019: <https://vimeo.com/21190144>

A INFLUÊNCIA DO AMOR NA VIOLÊNCIA NO NAMORO EM ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Ana Marta Santos

monteirosantosams@gmail.com

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Veríssimo Ferreira

averissimo@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Catarina Tomás

ctomas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.106>

A Violência no Namoro entre Estudantes do Ensino Superior: Breve Caraterização do Fenómeno

A violência entre parceiros íntimos, legalmente denominada “violência doméstica”, é atualmente considerada como uma problemática difícil de abordar e de resolver (cf. Leitão et al., 2013; Santos, 2015; Teixeira, 2015), sendo uma das tipologias criminais mais participadas em Portugal (cf. Quaresma, 2012). Como tal, este fenómeno tem vindo a assumir uma posição central nas políticas sociais a nível nacional e internacional (Santos, 2015), verificando-se, a partir de 2013, a inclusão explícita da violência nas relações de namoro na referida tipologia (cf. Fernandes, 2016; Filipe, 2013; Gama, Veríssimo & Tomás, 2017). Assim, a violência no namoro emerge hoje, no contexto português, como uma

Nota. O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da dissertação de mestrado de Ana Marta Santos, orientada por Ana Veríssimo Ferreira e Catarina Tomás e realizada no quadro do programa de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

temática discutida, tanto a nível público como académico e como um fenómeno social e jurídico, sendo a sua visibilidade mediática cada vez maior (Gama et al., 2017).

Definida como a utilização de violência ou a ameaça verbal relativamente à mesma, de forma consecutiva ou pontual, por um/a dos/as parceiros/as ou por ambos/as, sem que exista um vínculo conjugal entre os/as mesmos/as (cf. Gonçalves, 2013; Lopes, 2014), a violência no namoro assume essencialmente três formas, nomeadamente, a violência física, a violência sexual e a violência psicológica e/ou emocional (cf. Barbosa, 2014; Félix, 2012; Filipe, 2013; Manuel, 2014; Monteiro, 2015), que na maioria das vezes ocorrem com alguma sobreposição ou complementaridade (cf. Filipe, 2013; Manuel, 2014). Neste âmbito, a literatura indicia a violência psicológica/emocional como o tipo de abuso mais frequente (Antunes, 2016; Gama et al., 2017; Manuel, 2014; Otero & Martinez, 2016; Paiva & Figueiredo, 2004; Vieira, 2013).

No que diz respeito à sua prevalência entre estudantes do ensino superior, existem diversos estudos que revelam a existência de percentagens elevadas de comportamentos abusivos no referido contexto, tanto em Portugal (e.g. Antunes & Machado, 2012; Machado, Caridade & Martins, 2010; Paiva & Figueiredo, 2004), como a nível internacional (e.g. Delgado, 2016; Murray, Wester & Paladino, 2008; Otero & Martinez, 2016; Thompson, 1991), embora ainda se conheça pouco acerca da presença e impacto deste fenómeno em Portugal, no que diz respeito ao referido contexto (cf. Gama et al., 2017).

Por outro lado, a literatura apresenta um vasto leque de possíveis fatores de risco subjacentes à violência entre parceiros íntimos (e.g. Filipe, 2013), embora com resultados pouco consensuais no que diz respeito à população mais jovem (Barbosa, 2014; Filipe, 2013). Ainda assim, os estudos realizados neste âmbito destacam as atitudes e crenças culturais dos sujeitos, no que diz respeito ao uso de violência entre parceiros íntimos, como um fator promotor da mesma (cf. Félix, 2012; Lopes, 2014; Saavedra, 2010), uma associação exposta em muitos estudos realizados, tanto a nível internacional como nacional, também junto de estudantes do ensino superior (e.g. Antunes, 2016; Carlson, 1999; Dardis, Edwards, Kelley & Gidycz, 2013; Rey-Anacona, 2015).

A maioria das investigações realizadas, revela a existência de uma baixa concordância com a violência no namoro, por parte dos/as jovens, incluindo os/as estudantes do ensino superior (e.g. Machado et al., 2010; Monteiro, 2015; Oliveira, 2011; Price, Byers & The Dating Violence Research Team, 1999; Vieira, 2013), evidenciando-se uma maior prevalência de atitudes legitimadoras, face à mesma, por parte do sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino (e.g. Antunes, 2016; Carlson, 1999; González, 2007; Hines & Reed, 2015; Machado et al., 2010; Price et al., 1999; Vieira, 2013).

Não existe, no entanto, uma consensualidade no que diz respeito à prevalência da legitimação de um tipo de violência comparativamente a outros e a investigação realizada neste sentido, junto da população jovem e dos/as estudantes do ensino superior, é ainda escassa. Ainda assim, denota-se a existência de uma ligeira prevalência da legitimação da violência psicológica perpetrada pelo sexo masculino e feminino e da violência física e sexual perpetrada pelo sexo feminino (Antunes, 2016; Gonçalves, 2013; González, 2007; Hines & Reed, 2015; Monteiro, 2015; Price et al., 1999; Rey-Anacona, 2015; Ribeiro, 2013; Saavedra, 2010).

Atendendo aos factos acima expostos, sublinha-se a pertinência de realizar estudos junto de estudantes de ensino superior que possam sustentar uma prevenção mais eficaz do referido fenómeno, principalmente tendo em conta que, como a literatura indica, esse mesmo público considera a entrada e passagem por uma instituição desse tipo, como uma fase de transição, de relevantes mudanças, de novas formas de relacionamento social, de experimentação e de construção e redefinição de identidade, onde se desvendam e determinam os limites pessoais, tanto a nível físico como emocional (cf. Mendes, Duarte, Araújo & Lopes, 2013).

Por outro lado, esta é também uma etapa pertinente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e íntimo dos/as jovens (Oliveira, 2013), surgindo o amor como um elemento intrínseco a esse mesmo desenvolvimento (cf. Narváez, Parra, Alonso & Madera, 2017).

Nesse sentido, as relações de namoro representam um papel relevante ao possibilitar aos/às jovens a exploração de si próprios/as, a experimentação sexual, a vivência de companheirismo e de funções outorgadas normalmente aos adultos, bem como a resolução de conflitos (Félix, 2012), sendo o namoro definido como uma estrutura estabelecida entre dois indivíduos que partilham entre eles emoções, satisfação sexual e apoio psicoafectivo, podendo dita estrutura diferir em termos de duração e de intensidade (Rodríguez-Santero, Muñoz & Gálvez, 2017). Assim, torna-se essencial abordar outro conceito fundamental ao estudo aqui apresentado – o conceito de amor.

A Violência no Namoro entre Estudantes do Ensino Superior: Breve Caracterização do Fenómeno

A literatura destaca o conceito de amor como um aspeto fundamental, tanto para o desenvolvimento e concretização pessoal de cada indivíduo, como para a construção das identidades individuais e cole-

tivas (Guedes, 2011; Monteiro, 2013; Torres, 1987) e também como um elemento relevante ao estabelecer em parte o que os sujeitos sentem e a forma como atuam nos seus relacionamentos amorosos (Santos, 2009). Não existe um consenso quanto à sua definição, mas pode-se verificar, por exemplo, que alguns/mas autores/as o situam como sendo um estado emocional e motivacional (Marzec & Lukasik, 2017) que pode ser experienciado ocasionalmente ou durante um período de tempo longo e apresentar distintas formas e intensidades (Morais, 2015), ou como “uma construção social que pode ser traduzida como uma experiência emocional não universal que é definida de forma diferenciada em função das culturas onde tem lugar” (Beall & Sternberg, citado por Júlio, 2011, p. 46). Assim, o amor surge como um conceito subjetivo e complexo, que sofre transformações segundo a temporalidade, a época ou a cultura na qual se insere, estando os seus diversos significados dependentes destes mesmos fatores (Dias, 2012; Júlio, 2011; Torres, 1987).

São várias as teorias e tipologias emergentes no que diz respeito a este fenómeno (Neto, 2007). De entre essas teorias destaca-se uma que é considerada como a mais sofisticada das teorias sobre o amor (Neto, 1992) e que tem vindo a ser cada vez mais utilizada em investigações neste âmbito, intitulada “As cores do amor” e apresentada por Lee na década de 70 (cf. González, 2007; Pérez, Fiol, Guzmán, Palmer & Buades, 2008; Pinto, 2009). O referido autor expõe seis estilos de amor diferentes (cf. Neto, 1992, 2001; Pinto, 2009), correspondendo, cada um desses estilos, à atitude que descreve como cada indivíduo conceptualiza o amor no contexto da sua relação amorosa (Vedes et al., 2016), sendo que estes podem variar ao longo da vida segundo fatores externos e internos ao próprio sujeito (Rodríguez-Santero et al., 2017).

Assim, Neto (1992) e Pinto (2009) expõem: 1) o estilo *Eros*, que representa o amor romântico e a paixão. Marcado por uma forte atração física e por um envolvimento a vários níveis, sendo uma das suas características, por exemplo, a crença no “amor à primeira vista”; 2) o estilo *Ludus*, que representa o amor como um jogo e surge associado ao amor sem a existência de compromisso, sendo que o indivíduo tem gosto em ter vários/as parceiros/as; 3) o estilo *Storge*, que diz respeito ao amor baseado na afeição, na amizade e em sentimentos de confiança, de aceitação, de partilha e de companheirismo; 4) o estilo *Pragma*, referente ao amor prático e racional. Caraterizado pela procura de um/a parceiro/a compatível, adaptado/a, com o qual o sujeito possa construir uma vida em comum que seja satisfatória e compensadora; 5) o estilo *Mania*, que representa o amor inseguro, ansioso, possessivo e dependente. Neste tipo de amor o sujeito vive uma preocupação obsessiva pelo/a parceiro/a e demonstra atitudes de ciúme intenso; 6) e por fim, o estilo *Ágape*, representante do amor desinteressado e

altruísta. Nele, o indivíduo predispõe-se a renunciar a tudo para trazer felicidade ao/à seu/sua parceiro/a. O amor é visto como um dever sem que existam expectativas de receber.

As investigações que se dedicaram à análise dos seis estilos de amor acima expostos demonstram que, de uma forma geral, os sujeitos têm tendência a identificar-se mais com os estilos Eros, Storge e Ágape, ao contrário do que acontece com os estilos *Ludus*, *Mania* e *Pragma* (e.g. Moyeda, Velasco & Ojeda, 2013; Neto, 2001, 2007; Rodríguez-Santero et al., 2017; Ruitiña, 2012).

No que diz respeito ao contexto português, Carvalho (2010) sublinha a atual solidificação de um modelo de amor mais democrático e igualitário, que implica, ao mesmo tempo, um maior envolvimento afetivo e emocional. Por outro lado, verifica-se a generalização de estilos “pós-modernos” de relação sexual e amorosa, como as amizades sexuais (cf. Oliveira, 2013), as relações afetivas ocasionais (cf. Antunes & Machado, 2012) ou as relações *online* (cf. Manuel, 2014). No entanto, como referido anteriormente, a violência entre parceiros íntimos persiste neste mesmo contexto.

Assim, alguns/mas autores/as referem a possibilidade de o conceito de amor influenciar tanto o surgimento ou manutenção desse tipo de violência, como o seu reconhecimento/legitimação (cf. Félix, 2012; Nascimento, 2009; Pérez et al., 2008; Ruitiña, 2012), apontando, inclusive, para a existência de uma forte ligação entre as atitudes em relação ao amor patentes nos indivíduos e a forma como estes gerem os conflitos que surgem nas respetivas relações íntimas (cf. Varas, 2016).

São escassos os estudos que abordam e analisam esta ligação, principalmente no que diz respeito à população mais jovem (cf. González, 2007), o que dificulta a intervenção sobre o fenómeno da violência no namoro e, por outro lado, a análise global do estado da arte, neste âmbito, revela uma falta de consenso quanto à relação entre os estilos/noções de amor e a ocorrência de violência entre parceiros íntimos. No entanto, a mesma aponta para o destaque dos estilos *Ludus* e *Mania* como preditores no que diz respeito à perpetração e vitimação desse tipo de violência (e.g. González, 2007; Varas, 2016) e dos estilos *Eros*, *Storge* e *Ágape* como fatores protetores relativamente às mesmas, em ambos os sexos (e.g. González, 2007; Ruitiña, 2012). Nesse sentido, González (2007) afirmou, inclusive, a essencialidade de intervir, junto da população jovem, objetivando a expressão de condutas amorosas características dos estilos *Eros*, *Storge* e *Ágape*.

Metodologia

Neste ponto pretende-se expor os objetivos específicos do estudo empírico e caracterizar a amostra, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos levados a cabo.

A investigação apresentada no presente artigo assumiu uma natureza quantitativa, apresentando como objetivos específicos os seguintes: (i) identificar as atitudes dos/as participantes, estudantes numa instituição de ensino superior pública portuguesa, em relação ao amor e à violência no namoro; (ii) explorar a existência de diferenças nas mesmas, segundo distintas variáveis sociodemográficas e contextuais; (iii) explorar a relação entre as atitudes dos/as participantes em relação ao amor e as atitudes dos/as mesmos/as acerca da violência no namoro e (iv) avaliar se as primeiras têm influência sobre as segundas.

A amostra era composta por 210 estudantes, a frequentar maioritariamente o 1.º ano de licenciatura numa instituição de ensino superior pública de Lisboa, tendo os/as mesmos/as idades compreendidas entre os 17 e os 34 anos ($M=19,81$; $DP=3,65$). A grande maioria dos/as participantes era de nacionalidade portuguesa (97,1%) e heterossexual (86,2%), sendo 87,6% do sexo feminino e 12,4% do sexo masculino. Para o estudo aqui apresentado foram ainda consideradas outras variáveis sociodemográficas e contextuais, algumas delas expostas na Tabela 1. Convém referir que a opção de selecionar os/as estudantes a frequentar o 1.º ano de licenciatura, se prendeu com o facto de um estudo, realizado recentemente por Gama et al. (2017), ter verificado que os/as estudantes de 1.º ano eram os/as que mais perpetravam e mais sofriam de abuso social e de violência física e também os/as que revelavam uma maior vitimação relativamente ao uso de estratégias abusivas na resolução de conflitos.

	N	%
Curso		
Licenciatura em Ensino Básico	89	42,4
Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias	61	29
Licenciatura em Animação Sociocultural	28	13,3
Licenciatura em Mediação Artística e Cultural	23	11
Licenciatura em Música na Comunidade	9	4,3
Estado Civil		
Solteiro/a	202	96,2
Coabita com o/a parceiro/a	4	1,9
Sem resposta	4	1,9
Religião		
Católica	78	37,1
Cristã	28	13,3
Ateu/Ateia	24	11,4
Outras	6	3
Sem resposta	74	35,2
Prática Religiosa		
Crente praticante	39	18,6
Crente não praticante	77	36,7
Nem crente nem praticante	63	30
Sem resposta	31	14,8
B.1.		
Namoro ou já namorei	169	80,5
Saio ou saí com alguém apesar de não existir um compromisso de namoro	27	12,9
Nunca namorei	14	6,7
B.3.		
Estou a pensar na pessoa que é o/a meu/minha namorado/a atualmente	97	46,2
Estou a pensar num/a ex-namorado/a do último ano	36	17,1
Estou a pensar num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	19	9
Estou a pensar numa pessoa com quem tive um relacionamento	42	20
Sem resposta	16	7,6
B.4. Esta relação dura ou durou quanto tempo?		
0 anos	62	29,5
Entre 1 e 3 anos	109	51,9
Entre 4 e 6 anos	9	4,3
Entre 7 e 9 anos	5	2,5
Sem resposta	25	11,9
B.5. Já viveste uma situação de violência no namoro?		
Sim	23	11
Não	177	84,3
Sem resposta	10	4,8

Tabela 1. - Caraterização da amostra (N=210)

Quanto ao instrumento de recolha de dados, este apresentava-se dividido em três partes: (i) o questionário de dados sociodemográficos e contextuais; (ii) a “Escala de atitudes em relação ao amor” (Neto, 1992)¹, baseada na *Love Attitude Scale*, esta última considerada como o instrumento de medida fidedigno e válido (cf. Neto, 1992) mais utilizado para analisar o modelo proposto por Lee a nível internacional (Cassepp-Borges & de Andrade, 2013) e (iii) a “Escala de atitudes acerca da violência no namoro” (Saavedra, Machado & Martins, 2017)², que representa um instrumento muito utilizado para avaliar o nível de legitimação dos sujeitos face à violência psicológica, física e sexual, perpetrada quer por rapazes, quer por raparigas (e.g. Antunes, 2016; Cristovão, 2012; Fonseca, 2015; Freitas, 2015; Gonçalves, 2013; Lopes, 2014; Monteiro, 2015; Moura, 2012; Saavedra, 2010; Saavedra, Martins & Machado, 2013).

No que diz respeito aos procedimentos, primeiro definiu-se a problemática, construiu-se o quadro teórico-conceitual e estabeleceram-se o objetivo geral, os objetivos específicos e as hipóteses de investigação.

1 Os resultados obtêm-se pela soma da pontuação dos sujeitos em cada subescala, sendo que, quanto mais baixo for o score, maior é a manifestação do estilo de amor correspondente (Júlio, 2011; Serrão, 2015).

2 O valor de cada subescala é calculado a partir da soma dos seus itens, sendo que quanto maior for a pontuação, maior é a legitimação do respetivo tipo de violência nas relações de namoro (Saavedra, 2010).

Após a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em consideração a sua adaptação a participantes não heterossexuais, fez-se a aplicação do questionário, que decorreu em Dezembro de 2017, numa instituição de ensino superior pública da área de Lisboa. A aplicação do questionário foi realizada de forma individual e presencial e em contexto de sala de aula, onde foi respeitado o anonimato e a confidencialidade. Por fim, efetuou-se o tratamento e análise estatística dos dados recolhidos, através do *software* IBM-SPSS *Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA), estabelecendo-se o nível de significância em $p < ,05$. Esta fase incluiu, também, uma análise das características psicométricas das escalas, que revelaram ter boa fiabilidade, validade e consistência interna, avaliando de forma adequada as atitudes em estudo.

Apresentação e Discussão de Resultados

O estudo empírico permitiu, assim, obter os seguintes resultados. Os/as participantes identificam-se mais com os estilos de amor companheiro (*Storge*), apaixonado (*Eros*) e altruísta (*Ágape*) e menos com os estilos prático (*Pragma*), ansioso (*Mania*) e lúdico (*Ludus*) (cf. Tabela 2). Estes resultados vão ao encontro das evidências expostas em outros estudos realizados neste âmbito (e.g. Moyeda et al., 2013; Neto, 2001, 2007; Rodríguez-Santero et al., 2017; Ruitiña, 2012) e sugerem uma aproximação dos/as participantes aos ideais de amizade, respeito, afeto (principalmente físico) e também de compromisso e estabilidade nas relações amorosas (Narváez et al., 2017).

	M	DP	Minimum	Maximum
Escala de Atitudes em relação ao Amor				
<i>Eros</i>	2,38	4,58	2,09	2,86
<i>Ludus</i>	3,90	4,17	3,15	4,58
<i>Storge</i>	2,30	4,15	1,49	2,99
<i>Pragma</i>	3,36	5,31	2,85	4,13
<i>Mania</i>	3,39	5,59	2,45	4,39
<i>Ágape</i>	2,71	4,99	1,27	3,54

Tabela 2. - Média, desvio padrão, mínimos e máximos obtidos nas subescalas da EAA

Por outro lado, os participantes do sexo masculino identificam-se mais com o estilo de amor altruísta (*Ágape*) (cf. Tabela 3). Um resultado que pode ser explicado pela atual influência da cultura na definição dos papéis de género (Jonason & Kavanagh, 2010). Neste sentido, Neto (2007) expõe que o facto de os homens se identificarem mais com o estilo de amor *Ágape* pode estar relacionado com a existência de uma maior idealização e presença de conceitos românticos, acerca das re-

lações heterossexuais, no sexo masculino. Já Marzec e Lukasik (2017) sublinham que esta associação pode estar relacionada com o facto de se observar uma maior independência social e económica por parte das mulheres, nos últimos tempos, o que levou e leva a uma alteração das suas expetativas relativamente ao papel do homem.

Tabela 3. - Influência da variável sexo no que diz respeito à EAA e à EAVN

			M	DP	F	Sig.
Atitudes em relação ao amor	Ágape	Feminino	19,68	5,01	23,021	,000
		Masculino	14,15	3,25		
Atitudes acerca da violência no namoro	VSM	Feminino	15,84	4,23	16,060	,000
		Masculino	20,20	6,61		
	VPF	Feminino	20,94	5,48	19,306	,000
		Masculino	26,85	6,81		
	VSF	Feminino	16,08	4,60	14,466	,000
		Masculino	20,50	6,64		

Quanto à violência nas relações de namoro, os/as participantes, no geral, manifestam uma baixa concordância com o uso da mesma (cf. Tabela 4), talvez devido aos esforços em termos preventivos que têm vindo a ser desenvolvidos, por parte da comunicação social, das escolas (Carvalho, 2010) e de outras entidades (cf. Gama et al., 2017), corroborando-se assim os resultados obtidos em outros estudos realizados neste âmbito (e.g. Machado et al., 2010; Monteiro, 2015; Oliveira, 2011; Price, Byers & The Dating Violence Research Team, 1999; Vieira, 2013).

Dentro dessa baixa concordância, os tipos de violência mais legitimados são a violência física e psicológica feminina e a violência psicológica masculina (cf. Tabela 4), o que indica uma tendência para a desvalorização da violência perpetrada pelas mulheres (Carlson, 1999) e também corrobora o facto de a violência psicológica/emocional surgir, em muitas investigações, como o tipo de abuso mais frequente (cf. Antunes, 2016; Antunes & Machado, 2012; Gama et al., 2017; Manuel, 2014; Otero & Martinez, 2016; Paiva & Figueiredo, 2004; Vieira, 2013).

Tabela 4. - Média, desvio padrão, mínimos e máximos obtidos nas subescalas da EAVN

		M	DP	Minimum	Maximum
Escala de Atitudes acerca da Violência no					
Namoro					
Tipos de violência	VPM	1,62	3,70	1,15	2,54
	VFM	1,40	3,20	1,17	1,83
	VSM	1,38	3,23	1,17	1,89
	VPF	1,48	4,62	1,25	2,02
	VFF	3,01	3,54	1,21	4,74
	VSF	1,42	3,53	1,26	1,65

Por outro lado, os participantes do sexo masculino manifestam mais atitudes legitimadoras face à violência psicológica feminina e face à violência sexual, tanto masculina como feminina, comparativamente ao sexo feminino (cf. Tabela 3), indo ao encontro dos resultados apresentados em outros estudos realizados neste âmbito (e.g. Antunes,

2016; Carlson, 1999; González, 2007; Hines & Reed, 2015; Machado et al., 2010; Price et al., 1999; Vieira, 2013). Este facto pode, assim, apontar para a existência de uma socialização do sexo masculino mais direcionada para a expressão de agressividade nas suas relações interpessoais (Saavedra, 2010) e para a tolerância de certas formas de violência (Antunes, 2016).

No que diz respeito ao curso frequentado, os/as estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias apresentam mais atitudes legitimadoras (i) face à Violência psicológica masculina do que os/as estudantes de Educação Básica, de Mediação Artística e Cultural e de Animação Sociocultural, (ii) face à violência sexual masculina e feminina do que os/as estudantes de Educação Básica e (iii) face à violência psicológica feminina, comparativamente aos/as estudantes de Animação Sociocultural (cf. Tabela 5). Tendo como base o exposto por Félix (2012), sugere-se que estes resultados possam estar relacionados com diferenças existentes entre os planos curriculares aplicados em cursos que envolvem, de alguma forma, o contacto com as pessoas e os cuidados pessoais e aqueles que não implicam dito envolvimento, como é o caso da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias.

			M	DP	F	Sig.
Atitudes acerca da violência no namoro	VPM	LEB	22,54	5,89	6,721	,000
		LAVT	28,26	7,63		
		LMAC	22,88	4,87		
		LASC	22,64	5,38		
	VSM	LEB	15,42	3,47	3,901	,005
		LAVT	18,46	6,70		
	VPF	LAVT	24,41	7,05	4,439	,002
		LASC	19,84	4,20		
	VSF	LEB	15,73	4,40	3,067	,018
		LAVT	18,76	6,26		

Tabela 5. - Influência da variável curso frequentado no que diz respeito à EAVN

Já os/as participantes heterossexuais são os/as que se identificam menos com o estilo de amor altruísta (*Ágape*) (cf. Tabela 6), o que aponta para uma maior dificuldade em se conceptualizar o amor de forma desinteressada quando o/a parceiro/a é do sexo oposto. No entanto, não se verificou a existência de uma ligação entre a orientação sexual e a presença de atitudes legitimadoras face à violência no namoro, um facto corroborado por outros estudos realizados junto de estudantes do ensino superior (e.g. Carlson, 1999; Crittenden, Policastro & Eigenberg, 2017). Por outro lado, os/as participantes solteiros/as são aqueles/as que se identificam mais com este último estilo de amor (*Ágape*), comparativamente aos/as que afirmam coabitar com o/a parceiro/a (cf. Tabela 7). Assim, coloca-se a hipótese de as exigências da vida em comum diminuírem o nível de paciência e a predisposição para o auto-sacrifício em prol do/a parceiro/a.

Tabela 6. - Influência da variável orientação sexual no que diz respeito à EAA

		M	DP	F	Sig.
Atitudes em relação ao amor	Heterossexual	19,28	4,91	3,796	,011
	Homossexual	17,00	2,45		
	Bissexual	15,92	5,45		
	Outras	12,67	0,58		

Tabela 7. - Influência da variável estado civil no que diz respeito à EAA

		M	DP	F	Sig.
Atitudes em relação ao amor	Solteiro/a	18,90	4,92	3,852	,023
	Coabita com o/a parceiro/a	28,50	0,71		

No que diz respeito à prática religiosa, os/as participantes que se definem como crentes e praticantes manifestam menos atitudes legitimadoras de violência física masculina, sendo que os/as que se definem como nem crentes nem praticantes são os/as que revelam mais este tipo de atitudes (cf. Tabela 8). Assim, o nível elevado de religiosidade parece estar associado a uma menor legitimação de violência no namoro, um facto corroborado no estudo de Crittenden et al. (2017) e no estudo de Oliveira (2011) que expõe que as instituições religiosas podem funcionar como um fator protetor no que diz respeito à violência.

Tabela 8. - Influência da variável prática religiosa no que diz respeito à EAVN

		M	DP	F	Sig.
Atitudes acerca da violência no namoro	Crente praticante	31,03	7,02	4,858	,009
	Crente não praticante	31,89	6,44		
	Nem crente nem praticante	34,68	5,72		

No caso dos/as participantes que se encontram numa relação de namoro atualmente ou que já vivenciaram uma relação de namoro no passado, estes/as identificam-se mais com o estilo de amor apaixonado (*Eros*), ao contrário daqueles/as que saem ou saíram com alguém sem compromisso de namoro que se identificam mais com o estilo de amor lúdico (*Ludus*). Sendo que, os/as participantes que afirmam estar a pensar no/a seu/sua namorado/a atual se identificam mais com os estilos de amor apaixonado (*Eros*) e altruísta (*Ágape*) e menos com o estilo de amor lúdico (*Ludus*) (cf. Tabela 9). Sublinha-se que estes últimos resultados são compreensíveis e coerentes, tendo em conta as características dos estilos de amor em questão.

Por outro lado, aqueles/as que referem estar a pensar numa pessoa com a qual tiveram um relacionamento não recente, são os/as que apresentam mais atitudes legitimadoras de violência sexual masculina e feminina (cf. Tabela 9). Sendo que os/as que afirmam estar a pensar no/a seu/sua namorado/a atual são os/as que apresentam menos ditas atitudes, no entanto, são os/as que manifestam mais atitudes legitimadoras de violência física feminina (cf. Tabela 9). Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Otero e Martínez (2016), que demos-

tra que quem teve uma relação de namoro nos 12 meses precedentes ao estudo, apresenta um nível superior de violência física e psicológica, contrastando com os/as participantes cujo último relacionamento sucedeu numa fase anterior ao referido período, revelando os/as mesmos/as uma maior perpetração de violência sexual.

			M	DP	F	Sig.
Atitudes em relação ao amor	Eros	No/a meu/minha namorado/a atual	14,33	3,72	22,961	,000
		Num/a ex-namorado/a do último ano	17,14	3,26		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	20,18	4,82		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	19,62	4,75		
	Ludus	No/a meu/minha namorado/a atual	28,91	3,41	11,033	,000
		Num/a ex-namorado/a do último ano	25,33	4,42		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	25,39	4,59		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	26,63	3,47		
	Ágape	No/a meu/minha namorado/a atual	17,67	5,07	3,932	,009
		Num/a ex-namorado/a do último ano	20,39	4,95		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	20,21	4,98		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	19,75	4,56		
Atitudes acerca da violência no namoro	VSM	No/a meu/minha namorado/a atual	15,50	4,44	4,187	,007
		Num/a ex-namorado/a do último ano	16,94	4,69		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	17,33	3,31		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	18,61	6,18		
	VFF	No/a meu/minha namorado/a atual	35,63	2,26	3,728	,012
		Num/a ex-namorado/a do último ano	34,41	3,19		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	33,76	2,99		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	35,07	2,43		
	VSF	No/a meu/minha namorado/a atual	16,06	5,10	3,026	,031
		Num/a ex-namorado/a do último ano	16,48	4,99		
		Num/a ex-namorado/a de há mais de um ano	18,33	4,74		
		Numa pessoa com quem tive um relacionamento	18,88	6,68		

Tabela 9. - Influência da pessoa na qual se está a pensar aquando o preenchimento do questionário no que diz respeito à EAA e à EAVN

Por fim, os/as participantes cujas relações tiveram ou têm uma maior duração identificam-se menos com o estilo de amor prático (*Pragma*) (cf. Tabela 10). Nesse sentido, sublinha-se a possibilidade de as características subjacentes a este estilo de amor serem mais consensuais com a fase inicial de um relacionamento, ou com a própria seleção do/a parceiro/a e não com as etapas mais avançadas de um relacionamento amoroso.

			M	DP	F	Sig.
Atitudes em relação ao amor	Pragma	0 anos	21,77	5,67	2,065	,030
		Entre 1 e 3 anos	23,59	4,96		
		Entre 4 e 6 anos	24,72	5,79		
		Entre 7 e 9 anos	28,83	4,54		

Tabela 10. - Influência da duração da relação no que diz respeito à EAA

No que diz respeito às correlações entre as subescalas da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro, verifica-se que os/as participantes que legitimam um tipo de violência perpetrada por rapazes, também legitimam o mesmo tipo de violência perpetrado por raparigas, sendo que aqueles/as que manifestam mais atitudes legitimadoras de violência psicológica, também revelam mais atitudes legitimadoras

de violência sexual, independentemente do sexo de quem perpetra (cf. Tabela 11). No entanto, os/as que revelam mais atitudes legitimadoras de violência física feminina, revelam igualmente menos atitudes legitimadoras de violência sexual feminina (cf. Tabela 11). Assim, os resultados parecem reforçar as evidências apresentadas por Monteiro (2015) e Price et al. (1999), que referem também a existência de uma relação entre a legitimação dos vários tipos de violência.

Tabela 11. - Correlações entre as subescalas que integram a EAVN

Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro							
	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF	
Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro	VPM	1					
	VFM	,034	1				
	VSM	,538**	-,038	1			
	VPF	,620**	,065	,494**	1		
	VFF	-,119	,145*	-,034	,005	1	
	VSF	,535**	-,107	,653**	,482**	-,161*	1

Nota. *p<0,05 e **p<0,01.

Por último, relativamente às correlações entre as subescalas da Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro e da Escala de Atitudes em relação ao Amor, verifica-se que os/as participantes que se identificam mais com o estilo *Pragma*, também legitimam mais o uso de violência física masculina e feminina e menos o uso de violência sexual feminina (cf. Tabela 12). Desta forma, sugere-se a possibilidade de as características subjacentes a este estilo de amor, nomeadamente, o desejo de que o/a parceiro/a seja compatível e se adapte aos objetivos próprios, levarem os/as jovens estudantes a forçar essa mesma compatibilidade e adaptação, ponderando inclusive o recurso à violência física.

Por outro lado, os/as participantes que se identificam mais com o estilo *Mania* também legitimam menos o uso de violência psicológica masculina e feminina e aqueles/as que se identificam mais com o estilo *Ágape* legitimam menos a violência psicológica masculina (cf. Tabela 12). Estes últimos resultados são algo contraditórios, tendo em conta a falta de consensualidade face às características dos estilos de amor mencionados e, por isso, seria interessante investigar de forma mais aprofundada ditas relações, no sentido de averiguar quais as especificidades existentes nos referidos estilos, que promovem a menor aceitação de violência psicológica. Até porque a literatura revela, inclusive, a existência de uma similaridade entre estes dois estilos (cf. Kanemasa, Taniguchi, Daibo & Ishimori, 2004).

Já os/as participantes que se identificam mais com o estilo *Ludus*, também legitimam mais a violência física feminina e menos a violência sexual masculina e feminina e a violência psicológica feminina (cf. Tabela 12). Aqui sublinha-se o estudo de Antunes e Machado (2012)

que evidencia que o tipo de agressão mais relatado no contexto de uma relação ocasional é efetivamente a violência física. Neste sentido, a literatura aponta algumas possíveis explicações para tal, como por exemplo, a escassa afetividade, as diferenças no grau de envolvimento e nas expectativas entre parceiros/as, a desvalorização emocional face à relação ou a objetificação do/a parceiro/a (Antunes & Machado, 2012; Dias, Manita, Gonçalves & Machado, 2013).

Por fim, os/as participantes que se identificam mais com o estilo Eros, também legitimam mais a violência sexual feminina (cf. Tabela 12). Talvez por se tratar de um estilo marcado por sentimentos fortes de atração física, onde é dada muita importância à componente sexual (Morais, 2015). Por outro lado, Dias et al. (2013) referem a existência de uma associação entre este estilo de amor e a ideia de irracionalidade e alteração do estado normal dos indivíduos, que podem levar a um descontrolo comportamental e atitudinal.

Importa, ainda, salientar que o estilo de amor companheiro, isto é, *Storge* não apresenta nenhum tipo de relação significativa com a legitimação de violência no namoro (cf. Tabela 12), apontando para uma possível neutralidade existente neste tipo de conceptualização de amor relativamente à mesma, que pode estar, inclusive, relacionada com o facto de o referido estilo estar isento de sentimentos emocionais intensos (Kanemasa et al., 2004).

		Escala de Atitudes em relação ao Amor					
		Eros	Ludus	Storge	Pragma	Mania	Ágape
Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro	VPM	,059	-,081	-,111	-,042	-,234**	-,238**
	VFM	-,068	,014	,012	,776**	,113	,091
	VSM	,088	-,219**	,023	-,081	-,128	-,120
	VPF	,064	-,202**	,120	-,032	-,204**	-,042
	VFF	-,110	,193**	,130	,174*	-,105	-,022
	VSF	,167*	-,149*	,067	-,152*	-,055	-,063

Nota. *p<0,05 e **p<0,01.

Tabela 12. - Correlações entre as subescalas que integram a EAA e a EAVN

Pistas Conclusivas

A análise dos resultados acima exposta permitiu não só responder aos objetivos específicos propostos, como também promoveu algumas reflexões acerca das temáticas em estudo.

Em primeiro lugar, destaca-se a importância de se considerar como público-alvo, face a futuros projetos de prevenção da violência no namoro, os/as estudantes do ensino superior, tendo em conta a etapa transitiva e intensa na qual se encontram em vários aspetos (cf. Mendes et al., 2013; Oliveira, 2013) e considerando que a violência no namoro

é um fenómeno que faz parte do seu contexto em particular e que pode afetar a sua saúde e o seu desenvolvimento psicossocial, bem como reproduzir-se em etapas posteriores de vida (Monteiro, 2013; Ruitiña, 2012).

Assim, torna-se urgente o desenvolvimento de projetos sociais e de programas de intervenção no referido contexto, que sejam eficazes e suportados por diagnósticos completos e por conhecimentos assentes em dados provenientes da investigação, devendo os mesmos apostar na desconstrução dos conceitos, valores, crenças e consequentes discursos e argumentos culturais que promovem a legitimação do uso de violência no namoro e que se encontram subjacentes às atitudes abordadas no estudo aqui apresentado. Neste ponto, sublinha-se, ainda, a relevância de considerar os/as estudantes de ensino superior como co-construtores/as ativos/as desses processos e práticas de prevenção e de intervenção.

Destaca-se, também, a importância de ter em conta a violência física praticada pelo sexo feminino e a violência psicológica praticada por ambos os sexos, aquando a planificação e implementação de medidas e programas de prevenção junto de estudantes do ensino superior, tendo em conta que estes emergem, no estudo acima exposto, como os tipos de violência mais legitimados no referido contexto. Assim, torna-se urgente solidificar a ideia de que a violência é inaceitável independentemente do sexo de quem perpetra (Price, Byers, Sears, Whelan & Saint-Pierre, 2000).

Por outro lado, sugere-se que, ditas medidas e programas, não devem negligenciar o facto de ser o sexo masculino a legitimar mais o uso de violência nas relações de namoro, embora devam prever a inclusão de ambos os sexos como público-alvo, devendo também considerar determinadas variáveis que, como o estudo acima exposto indica, parecem ter influência, tanto positiva (e.g. nível elevado de religiosidade) como negativa (e.g. frequência de cursos não orientados para o contacto com pessoas e/ou os cuidados pessoais), nas atitudes de legitimação de violência no namoro apresentadas pelos/as jovens estudantes.

Por último, destaca-se a necessidade e relevância de analisar as atitudes acerca da violência no namoro e as atitudes em relação ao amor em conjunto, tendo em conta que se verifica a existência de uma relação de influência entre as mesmas. Consequencialmente, sublinha-se a urgência de colocar o conceito de amor no centro da reflexão e atuação em termos preventivos e interventivos, no que diz respeito à violência no namoro, a par com outros fatores de risco e de proteção (cf. Dias et al., 2013). Isto porque os resultados acima descritos reforçam a literatura que indica que o conceito de amor, nomeadamente, alguns estilos e noções subjacentes ao mesmo ou alguns padrões de ligação e estruturação dos mesmos (cf. Dias et al., 2013), deve ser considerado

como um fator de influência relevante na existência ou não de violência nas relações amorosas (cf. Dias, 2012; Dias et al., 2013; Ruitiña, 2012; Varas, 2016).

Quanto às limitações do estudo subjacente ao presente artigo destacam-se: o desequilíbrio da amostra no que diz respeito ao sexo e à orientação sexual dos/as participantes, os aspetos relacionados com o viés de desejabilidade social que poderá estar patente nas respostas dadas ao questionário, a extensão do questionário, que poderá ter levado a uma eventual diminuição da atenção por parte dos/as participantes e o facto de a *Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro* não possibilitar a análise de questões relacionadas com comportamentos abusivos com recurso às novas tecnologias.

Como propostas para futuras investigações destaca-se a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos de recolha e análise de dados, que possa permitir uma leitura mais aprofundada da problemática em estudo. Sugere-se, também, o alargamento da amostra e um maior equilíbrio no que diz respeito às variáveis sexo e orientação sexual, bem como a realização de estudos longitudinais que analisem o desenvolvimento das atitudes em estudo, da relação entre estas e da influência das variáveis sociodemográficas e contextuais em ditas atitudes, ao longo da passagem dos/as estudantes por uma instituição de ensino superior.

Assim, face aos resultados obtidos, considera-se pertinente a continuidade desta linha de investigação e, como tal, espera-se que o estudo subjacente ao presente artigo possa inspirar e servir de suporte ao aprofundamento da pesquisa nesta área em Portugal, bem como promover a reflexão e a implementação de estratégias de intervenção que sirvam de suporte ao desenvolvimento pessoal no âmbito das relações de intimidade dos/as jovens portugueses/as.

Referências

Antunes, J. & Machado, C. (2012). Violência nas relações íntimas ocasionais de uma amostra estudantil. *Análise Psicológica*, 30(1-2), 93-107. Consultado em <http://tinyurl.com/zn7dsr3>

Antunes, O. (2016). *Violência nos relacionamentos íntimos em estudantes universitários* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultada em <https://tinyurl.com/y8gvdac9>

Barbosa, A. C. S. (2014). *Experiências adversas precoces, vinculação romântica e experiências de violência entre jovens adultos* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona do Porto. Consultada em <https://tinyurl.com/z5vjmf9>

Carlson, B. E. (1999). Student judgments about dating violence: A factorial vignette analysis. *Research in Higher Education*, 40(2), 201-220. Consultado em <https://tinyurl.com/ycntgrdb>

Carvalho, R. M. G. S. (2010). *Amores em (des)construção. Práticas e representações de jovens sobre o amor e as relações amorosas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa. Consultada em <https://tinyurl.com/y7los3lr>

Cassepp-Borges, V. & de Andrade, A. L. (2013). Uma breve história das tentativas para medir atributos dos relacionamentos amorosos em língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, 18(4), 631-638. Consultado em <https://tinyurl.com/y7ehdmsq>

Cristovão, C. M. (2012). *Quanto mais me bates mais gosto de ti: Um estudo exploratório sobre a violência no namoro* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Consultado em <https://tinyurl.com/y8wmkoeb>

Crittenden, C. A., Policastro, C. & Eigenberg, H. M. (2017). Attitudes Toward Dating Violence: How Does Sexual Identity Influence Perceptions Among College Students?. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(7), 804-824. Consultado em <https://tinyurl.com/y7nghkb5>

Dardis, C. M., Edwards, K. M., Kelley, E. L. & Gidycz, C. A. (2013). Dating violence perpetration: The predictive roles of maternally versus paternally perpetrated childhood abuse and subsequent dating violence attitudes and behaviors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(1), 6-25. Consultado em <https://tinyurl.com/y8pwdqy>

Delgado, J. B. (2016). Violencia en el noviazgo: Diferencias de género. *Informes Psicológicos*, 16(2), 27-36. Consultado em <https://tinyurl.com/yc2cv8ke>

Dias, A. R. C. (2012). *Repertórios interpretativos sobre o amor: Das narrativas culturais às conjugidades violentas* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho. Consultada em <https://tinyurl.com/gvmnnem>

Dias, A. R., Manita, C., Gonçalves, R. A. & Machado, C. (2013). Relações de intimidade juvenis e adultas, uma análise comparativa: Das narrativas de amor às conjugalidades violentas. *Psicologia*, 27(1), 63-89. Consultado em <https://tinyurl.com/y8olguq6>

Félix, D. S. S. (2012). *Crenças de legitimação da violência de género e efeitos de campanhas de prevenção: Um estudo exploratório* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa. Consultada em <https://tinyurl.com/jsf2kdm>

Fernandes, C. (2016). A violência doméstica. Enquadramento legal. In P. Guerra & L. Gago (Coords.), *Violência doméstica: Implicações sociológicas, psicológicas e jurídicas do fenómeno* (pp. 81-83). Centro de Estudos Judiciários; Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Filipe, S. A. (2013). *Modelos percebidos de causalidade da violência entre parceiros íntimos* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa. Consultada em <https://tinyurl.com/gq7sf5m>

Fonseca, C. C. (2015). *Violência no namoro e atitudes associadas: Estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e adolescentes não-institucionalizados* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra. Consultada em <https://tinyurl.com/y7crmdku>

Freitas, C. P. F. (2015). *A submissão associada a violência no namoro. Um contributo para a promoção de competências sociais e emocionais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade dos Açores. Consultada em <https://tinyurl.com/ycpzg7nu>

Gama, A., Veríssimo, A. & Tomás, C. (2017). Violência no Namoro na Escola Superior de Educação de Lisboa. *Ex aequo*, 36, 77-98. Consultado em <https://tinyurl.com/ycnpj7sh>

Gonçalves, M. A. S. (2013). *Namoro na adolescência: Atitudes de legitimação de violência e estratégias de resolução de conflitos em adolescentes nos Açores* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade dos Açores. Consultada em <https://tinyurl.com/yadl6c8t>

González, M. C. S. (2007). *Relaciones interpersonales violentas en las parejas jóvenes: Estilos de comunicación, estilos de amor y personalidad* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Valência. Consultado em <https://tinyurl.com/ycbnv8qk>

Guedes, M. J. M. (2011). *Satisfação com a vida amorosa nas relações de intimidade dos pares de namorados heterossexuais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto. Consultado em <https://tinyurl.com/y8opjpbj>

Hines, D. A. & Reed, K. M. P. (2015). An experimental evaluation of peer versus professional educators of a bystander program for the prevention of sexual and dating violence among college students. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(3), 279-298. Consultado em <https://tinyurl.com/y9249duw>

Jonason, P. K. & Kavanagh, P. (2010). The dark side of love: Love styles and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 606-610. Consultado em <https://tinyurl.com/yd63w7t9>

Júlio, C. M. F. (2011). *Amor, vinculação e bem-estar subjetivo. Um estudo com adultos de etnia cigana* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra. Consultada em <https://tinyurl.com/y76y9hrx>

Kanemasa, Y., Taniguchi, J., Daibo, I., & Ishimori, M. (2004). Love styles and romantic love experiences in Japan. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 265-282.

Leitão, M. N. C., Fernandes, M. I. D., Fabião, J. A. S. A. O., Sá, M. C. G. M. A., Veríssimo, C. M. F. & Dixe, M. A. C. R. (Coords.) (2013). *Prevenir a violência no namoro. N(Amor)O (Im)Perfeito: Fazer diferente para fazer a diferença* (pp. 17-21). Unidade de Investigação em Ciências da Saúde – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Consultado em <https://tinyurl.com/yazun648>

Lopes, A. I. S. (2014). *Afetos, desafetos e abuso relacional na adolescência* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Viseu. Consultado em <https://tinyurl.com/y992v3lo>

Machado, C., Caridade, S. & Martins, C. (2010). Violence in juvenile dating relationships self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence*, 25(1), 43-52. Consultado em <https://tinyurl.com/yd5yhjvd>

Manuel, S. C. G. (2014). *A violência no namoro entre jovens adultos* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto. Consultado em <https://tinyurl.com/yab3bmnj>

Marzec, M. & Łukasik, A. (2017). Love Styles in the Context of Life

History Theory. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 237-249. Consultado em <https://tinyurl.com/ybbjnynb>

Mendes, J. M., Duarte, M., Araújo, P. & Lopes, R. (2013). Violência e relações de intimidade no ensino superior em Portugal: Representações e práticas. *Revista Teoria & Sociedade*, 21(2), 87-112. Consultado em <http://tinyurl.com/z73tenp>

Monteiro, A. S. C. (2015). *Avaliar atitudes para prevenir comportamentos: As atitudes dos jovens universitários acerca da violência no namoro* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto. Consultado em <https://tinyurl.com/hlb8nkj>

Monteiro, M. S. P. (2013). *Prevenção da violência no namoro. Avaliação do workshop ver, pensar e agir - Projeto (O)usar & Ser laço branco* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra. Consultado em <https://tinyurl.com/y89fgyoq>

Morais, L. (2015). *A natureza do amor romântico* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado em <https://tinyurl.com/yccyhnq8>

Moura, G. A. (2012). *Violência no namoro e estilos parentais na adolescência. Compreensão das atitudes face à violência nas relações de namoro em adolescentes e a relação com a sua percepção dos estilos parentais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Consultado em <https://tinyurl.com/ycw2fdcd>

Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S. & Ojeda, F. J. R. (2013). Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 211-235. Consultado em <https://tinyurl.com/ya5prcj>

Murray, C. E., Wester, K. L. & Paladino, D. A. (2008). Dating Violence and Self-Injury Among Undergraduate College Students: Attitudes and Experiences. *Journal of College Counseling*, 11(1), 42-57. Consultado em <https://tinyurl.com/ycujtww9>

Narváez, B. L. R., Parra, C. E. A., Alonso, M. A. B. & Madera, A. P. (2017). Actitudes hacia el amor en relaciones románticas de jóvenes universitarios. *Praxis & Saber*, 8(16), 155-178. Consultado em <https://tinyurl.com/y7hhyrt>

Nascimento, F. S. (2009). *Namoro e violência: Um estudo sobre amor,*

namoro e violência entre jovens de grupos populares e camadas médias [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Pernambuco. Consultado em <https://tinyurl.com/ycvfdeyd>

Neto, F. (1992). *Solidão, embaraço e amor*. Centro de Psicologia Social.

Neto, F. (2001). Love styles of three generations of women. *Marriage & Family Review*, 33(4), 19-30. Consultado em <https://tinyurl.com/ybw-csq8e>

Neto, F. (2007). Love styles: A cross-cultural study of British, Indian, and Portuguese college students. *Journal of comparative family studies*, 239-254. Consultado em <https://tinyurl.com/y9qn7jjs>

Oliveira, C. S. (2013). *Conceções dos Estudantes Universitários acerca das Relações Amorosas na sua faixa etária* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Évora. Consultada em <https://tinyurl.com/y972v7nk>

Oliveira, J. A. (2011). *Violência no Namoro. Adaptação de um Programa de Prevenção em Jovens Universitárias* ([Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade da Beira Interior. Consultado em <https://tinyurl.com/y7cjovas>

Otero, L. M. R. & Martínez, L. T. (2016). Violencia en pareja, amor romántico y trabajo social. Voces desde futuros trabajadores sociales mexicanos. *Trabajo social hoy*, 79, 99-130. Consultado em <https://tinyurl.com/y7xvxq9q>

Paiva, C. & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107. Consultado em <https://tinyurl.com/y9hjouzz>

Pérez, V. A. F., Fiol, E. B., Guzmán, C. N., Palmer, M. C. R. & Buades, E. G. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595. Consultado em <https://tinyurl.com/y7xzjfqe>

Pinto, M. C. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Consultado em <https://tinyurl.com/y7cd654k>

Price, E. L., Byers, E. S., Sears, H. A., Whelan, J. & Saint-Pierre M. (2000). Dating violence amongst New Brunswick adolescents: A summary of two studies. *Research Paper Series*, 2(1), 81-88. Consultado em <https://>

Price, E. L., Byers, E. S. & The Dating Violence Research Team (1999). The Attitudes Towards Dating Violence Scales: Development and Initial Validation. *Journal of Family Violence*, 14(4), 351-375. Consultado em <https://tinyurl.com/ycmadtyg~>

Quaresma, C. (2012). *Violência doméstica: Da participação da ocorrência à investigação criminal*. Cadernos da Administração Interna. Consultado em <https://tinyurl.com/yavn6gtg>

Rey-Anacona, C. A. (2015). Variables asociadas a los malos tratos en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 159-171. Consultado em <https://tinyurl.com/y83zcnap>

Ribeiro, P. A. F. M. (2013). *A dimensão juspsicológica da violência no namoro: Um estudo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado em <https://tinyurl.com/yc993s9t>

Rodríguez-Santero, J., Muñoz, M. A. G. C. & Gálvez, A. P. M. (2017). Los estilos de amor en estudiantes universitarios. Diferencias en función del sexo-género. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 1-13. Consultado em <https://tinyurl.com/ya9zlcr2>

Ruitiña, C. V. (2012). *Factores de riesgo a nivel macrosistémico para la violencia de género: El papel de los mitos del amor en las relaciones de noviazgo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Oviedo, Oviedo). Consultado em <https://tinyurl.com/yamx4bnt>

Saavedra, R. M. M. (2010). *Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho. Consultado em <https://tinyurl.com/yd5sc6s7>

Saavedra, R., Machado, C. & Martins, C. (2017). Escala de Atitudes acerca da violência no namoro. In M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. II). Almedina.

Saavedra, R., Martins, C. & Machado, C. (2013). Relacionamentos íntimos juvenis: Programa para a prevenção da violência. *Psicologia*, 27(1), 115-132. Consultado em <https://tinyurl.com/y8erpa38>

Santos, C. M. V. (2009). *Amor, paixão e atracção: Compreensão e delimitação de conceitos* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Consultada em <https://tinyurl.com/y9xffrej>

Santos, E. O. (2015). *Intervenção social na violência no namoro: Estratégias de prevenção* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultada em <https://tinyurl.com/ybepcqud>

Serrão, H. C. M. R. (2015). *Deus, o Meu Amor e o Meu Eu. Estudo Correlacional entre Espiritualidade, Tipos de Amor e Representação do Self* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Évora. Consultada em <https://tinyurl.com/y98n3xyn>

Teixeira, A. I. G. S. (2015). *Violência Física no Namoro em Jovens Universitários* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultada em <https://tinyurl.com/yavjntvk>

Thompson, E. H., Jr. (1991). The maleness of violence in dating relationships: An appraisal of stereotypes. *Sex Roles*, 24(5-6), 261-278. Consultado em <https://tinyurl.com/y82r7tec>

Torres, A. (1987). Amores e Desamores: Para uma análise sociológica das relações afectivas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 21-33. Consultado em <https://tinyurl.com/y9dj3eol>

Varas, A. M. (2016). *Relaciones de pareja adolescentes: Estilos de amor y tácticas violentas en la resolución de conflictos* [Dissertação de licenciatura]. Universidade de Salamanca. Consultada em <https://tinyurl.com/ybj89pl6>

Vedes, A., Hilpert, P., Nussbeck, F. W., Randall, A. K., Bodenmann, G. & Lind, W. R. (2016). Love styles, coping, and relationship satisfaction: A dyadic approach. *Personal Relationships*, 23(1), 84-97. Consultado em <https://tinyurl.com/y86zqhss>

Vieira, A. M. S. (2013). *Representações sociais da violência entre parceiros íntimos numa amostra de estudantes do ensino superior: O género fará a diferença?* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra. Consultada em <https://tinyurl.com/y7eyahg2>

DA INTEGRAÇÃO DE SABERES... PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL...¹

Joana Humberto Pimentel de Sousa Branco

jhsbranco@gmail.com

Mestranda, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.107>

Introdução

O presente texto emerge da intervenção educativa realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação (Eselx), do Politécnico de Lisboa.

A intervenção em 1.º Ciclo decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, e, em 2.º Ciclo, com duas turmas 5.º ano de escolaridade, uma constituída por 22 e a outra por 25. Considerando as características e potencialidades deste grupo-turma, a problemática que sustenta a investigação realizada no presente estudo apresenta a seguinte formulação: *um processo de ensino e de aprendizagem promotor de integração social e cultural pressupõe uma abordagem integrada do currículo que mobilize a diversidade dos contextos e de conhecimentos e vivências dos alunos.*

Importa destacar que se pretende analisar a importância da valorização e integração de saberes dos alunos para a construção do co-

1 O presente estudo mobiliza informação resultante do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2018-19.

nhecimento na sala de aula e para a sua integração social. Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que “o levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos proporciona também informação importante ao professor. Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar os bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 17).

Para responder à problemática colocada definem-se os seguintes objetivos específicos: (i) explicar os contributos da mobilização dos conhecimentos prévios e vivências dos alunos na promoção da integração de saberes em sala de aula; e (ii) compreender os contributos de um processo de ensino e de aprendizagem integrador de saberes e contextualizado na integração social e cultural dos alunos. Para tal, considerou-se relevante aprofundar os seguintes tópicos: (a) conhecimentos prévios; (b) integração de saberes; e (c) integração social.

O texto encontra-se organizado em quatro partes. Num primeiro momento, é feita a discussão teórica sobre os conceitos estruturantes da problemática: (1) conhecimentos prévios; (2) integração de saberes; e (3) integração social. Num segundo momento, é apresentada a metodologia adotada neste estudo, técnicas e instrumentos para recolha de dados. Num terceiro momento, é feita uma breve explicação do processo realizado em sala de aula e apresentados os resultados. Por fim, num quarto momento, apresentam-se aspetos conclusivos deste estudo.

Conhecimentos Prévios, Integração de Saberes e Integração Social

Os atuais desafios pedagógicos e educacionais centram-se num novo paradigma de atores em que o aluno assume um papel fundamental, em sala de aula. De facto, a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem significa conferir a este ator um lugar de destaque na comunicação e partilha de vivências e expectativas relativas a um determinado assunto ou conteúdo e, ao professor, a tarefa de saber gerir e mobilizar esses contributos, integrando-os na construção do conhecimento. Cadima et al. (1997) salientam que “a escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença” (p. 13).

Nesta perspetiva, o professor deverá possibilitar dinâmicas de processo de ensino e de aprendizagem que integrem os saberes diversos e que possibilitem um conhecimento enriquecido pela diversidade. Des-

ta forma, o grande desafio é envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo o levantamento dos conhecimentos prévios, de forma a identificar os seus conhecimentos e a tê-los como ponto de partida para o trabalho a ser realizado. Tal como refere Cachinho (2000),

o levantamento e análise das ideias prévias dos alunos, quando efectuados com rigor, têm um papel fundamental na aprendizagem. Esta é a única via do professor poder conhecer as imagens dos alunos ... de se inteirar da sua motivação” (p. 82).

Desta forma, a incorporação dos conhecimentos prévios dos alunos assume um papel fundamental na introdução de um novo conteúdo, uma vez que, por um lado, permite que o ponto de partida tenha um significado para os alunos e, por outro lado, favoreça a construção do conhecimento de uma forma mais significativa. Santana (2000) refere que “o grande desafio que se nos coloca actualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam (p. 30). Assim, a mobilização dos conhecimentos prévios poderá ser uma estratégia adequada para um envolvimento mais ativo de cada aluno, possibilitando uma maior consciencialização das experiências pessoais e coletivas, tornando-se um ponto de partida enriquecedor e profícuo. De acordo com Cadima et al. (1997), “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo (p. 14).

A integração dos saberes e das vivências dos alunos pode ser colocada como uma oportunidade que decorre da flexibilização e maior autonomia na gestão do currículo, e que facilita a construção de conhecimentos mais significativos e contextualizados. Para os docentes significa responder ao desafio de integrar, em sala de aula, as mais variadas vivências e experiências (sociais e culturais), permitindo aprendizagens significativas. De acordo com Beane (2003), “para que a integração da experiência ocorra, é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que acreditam poderem vir a ajudá-los na aprendizagem” (p. 98).

O professor assume, neste processo, um papel fundamental, uma vez que se torna preponderante um conhecimento objetivo do grupo de alunos, de forma a integrar os diferentes contextos. Tal como Alonso et al. (2013) salientam para a integração curricular, a integração de saberes apela “a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa

e das suas diversas capacidades . . . susceptíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem” (p. 54). Um processo de ensino e de aprendizagem sustentado nas questões e nas experiências dos alunos implica que o professor promova e favoreça o envolvimento e a participação destes atores na construção do próprio currículo. Segundo Beane (2003), é extremamente importante “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94).

Neste processo, o professor deve estar consciente que os alunos de hoje habitam um mundo em que povos, culturas e tradições deixaram de se restringir a um determinado espaço geográfico, mas sim a vários e diversificados territórios. Para os atores educacionais respeitar e promover o encontro na diversidade (Calado, 2014; Hortas, 2013) significa possibilitar o diálogo entre as diferenças e incluí-las em sala de aula. Segundo Leite (2016), “a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões” (p. 2).

De facto, a integração social é uma questão muito mais abrangente, podendo ser assumida como um processo dinâmico que se constrói na interação entre diferentes atores. Integrar significa acolher aquele que chega, conhecer as suas experiências e potencializá-las para que sejam promotoras de enriquecimento mútuo e de aproximação, contrapondo-se à ideia de que a diferença é fraturante e que cria distanciamento. De acordo com Monteiro (2013), “as escolas começam a assumir o seu papel de construção de uma sociedade inclusiva, promovendo o combate à discriminação através de uma educação adequada a todas as crianças, com os mais diversificados percursos de escolarização” (p. 67).

Assim integração social significa, a priori, identificar as características, potencialidades, expectativas e experiências de cada aluno de forma a que, partindo daquilo que conhece e que sabe, possa contruir o seu conhecimento e enriquecê-lo com as vivências e diferenças dos restantes colegas. Este é um processo complexo e interativo que envolve o desenvolvimento de interdependências entre diversos atores alunos e professor (Hortas, 2013). Desta forma, o professor assume um papel fundamental, visto que deverá ser capaz de selecionar estratégias e desenvolver práticas que permitam acolher e unir as diferenças de forma a proporcionar a cada aluno espaço para uma participação ativa e integrada. Tal como refere Monteiro (2013), “o êxito da inclusão depende da motivação daqueles que se encontram diretamente envolvidos na sua implementação ao nível da sala de aula e na capacidade destes para gizar estratégias de mudança” (p. 68).

Assim, a integração social pressupõe o envolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro da cons-

trução do seu próprio conhecimento, de forma a que este se sinta parte envolvente e ativa nos conteúdos abordados (figura 1). Tal como refere Calado (2014), “as competências sociais referem-se sobretudo a capacidades interpessoais de relacionamento que ajudam os jovens a partilhar sentimentos, a pensar, a conseguir objetivos sociais e interpessoais, gerando soluções eficazes” (p. 70).

Este complexo processo implica, consequentemente, um papel ativo e criterioso do professor de forma a construir práticas que possibilitem uma participação ativa e consciente, de si e do outro, para que a sala de aula seja simultaneamente um espaço de recetividade e de construção de novos saberes. De acordo com Canário (2005), “é na maneira como tratamos os alunos que reside a chave do problema . . . para construir uma escola baseada na hospitalidade, o que precisamos não é de mais “reformas”, nem de mais “formação”, precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de “desaprender” para construir alguma coisa de novo” (p. 48).

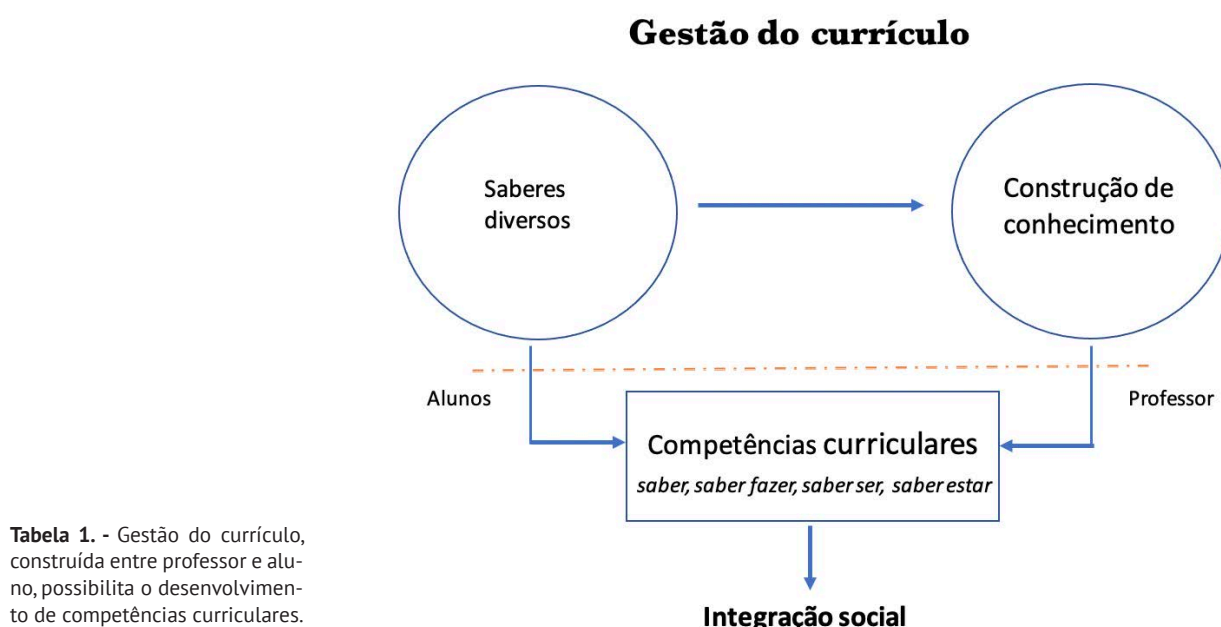


Tabela 1. - Gestão do currículo, construída entre professor e aluno, possibilita o desenvolvimento de competências curriculares.

Metodologia

Para responder aos objetivos anteriormente definidos optou-se por um estudo de natureza qualitativa, apresentando procedimentos próximos aos que são contemplados na metodologia de investigação-ação,

visto que implicou a identificação das potencialidades e fragilidades das referidas turmas de forma a perspetivar melhorias nas práticas educativas – ação/mudança (Haro et al., 2016; Lundin, 2016; Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998). Desta forma, o estudo qualitativo pressupõe um processo dinâmico dado que o desenvolvimento e a implementação das atividades tiveram como ponto de partida os dados analisados quanto à integração social e cultural do aluno recolhidos através da observação direta participante. Importa destacar que a natureza desta investigação contempla a descrição dos dados, de forma objetiva e rigorosa (Haro et al., 2016; Maxwell, 2009; Pocinho, 2012; Quivy et al., 1998), recolhidos através da observação e da produção escrita dos alunos.

A investigação desenvolvida implicou um processo contínuo, participativo e colaborativo, visto que pressupõe a opção por procedimentos metodológicos adequados, o envolvimento do investigador e dos participantes (Haro et al., 2016; Lundin, 2016).

Desta forma, quanto às técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação direta – participante e não participante.

O recurso à observação direta possibilitou um conhecimento mais detalhado dos contextos (Quivy et al., 1998; P. R. Reis, 1999), bem como a identificação das características dos grupos-turma e a consequente recolha de dados para o estudo (Quivy et al., 1998). Assim, optou-se por dois tipos de observação, participante e não participante. A observação participante implica a interação entre o investigador e o grupo de participantes, visto que a observação participante “fornece oportunidade para a recolha de dados num estudo de caso. O investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados” (Reis, 2018, p. 89). Relativamente à observação não participante, esta ocorre quando o investigador observa os participantes sem interação com os mesmos para que não influencie o grupo-alvo (Bogdan & Biklen, 2013; Haro et al., 2016). Os dados recolhidos pela observação direta participante e não participante foram tratados com recurso à análise de conteúdo do vocabulário utilizado pelos alunos.

Como instrumentos de recolha de dados optou-se pelos seguintes: (i) análise de conteúdo de planos de aulas; e (ii) análise de conteúdo de produções escritas dos alunos. Tal como referem Haro et al. (2016), “numa investigação, um dos mais importantes desafios é saber como obter e recolher a informação empírica fidedigna e pertinente para o avanço da pesquisa” (p. 71).

Quanto ao primeiro instrumento de recolha de dados, análise de planos de aulas, esta permitiu recolher informação relativa à participação e envolvimento dos alunos, em sala de aula, segundo os conteúdos abordados.

Relativamente ao segundo instrumento de recolha de dados, a aná-

lise das produções escritas dos alunos, esta revelou-se fundamental, uma vez que o estudo se centra na mobilização dos conhecimentos prévios e num processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno (Haro et al., 2016; Reis, 2018). Desta forma, a referida técnica permitiu a recolha de dados de acordo com o objeto de estudo e os seus objetivos. As produções escritas foram organizadas em grelhas, a partir dos indicadores delineados e tendo como critério as características e potencialidades dos grupos-turma: (i) expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados; (ii) escuta os colegas com atenção; (iii) realiza as tarefas que lhe são solicitadas; e (iv) ajuda os colegas na realização das tarefas. Na sua análise optou-se por uma escala ordinal qualitativa, de 1 a 4: 1 (fraco); 2 (não satisfaz); 3 (satisfaz); e 4 (satisfaz bastante).

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa Excel, organizados em tabelas e em gráficos. Quivy et al. (1998) afirmam que “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (p. 223).

Resultados

Após a recolha de dados no 4.º e 5.º ano de escolaridade, passou-se à sua apresentação e discussão nas secções seguintes: (i) mobilização dos conhecimentos prévios (União Europeia e Domus Municipalis); e (ii) contributos para a integração social.

Mobilização dos conhecimentos prévios

No período de intervenção, os conteúdos que foram abordados tiveram como ponto de partida as experiências e os conhecimentos dos alunos. Esta mobilização dos conhecimentos era feita oralmente em grande grupo e, à medida que os alunos apresentavam as suas ideias, o professor registava no quadro de forma a que todos os alunos pudessem visualizar as respostas dadas pelos colegas. Após este levantamento, o professor aprofundava o conteúdo, neste caso o da União Europeia, associando-o a experiências próximas dos alunos. Para tal, o professor tomou como exemplo uma decisão que deveria ser escolhida pela turma. Perante um problema na escola, todos os alunos teriam de encontrar uma resolução. Os alunos refletiram sobre o exemplo, estabelecendo relações com a União Europeia. De seguida, o professor solicitou aos alunos que elaborassem um panfleto, tendo como recolha de informação um texto sobre a União Europeia. No término da abor-

dagem deste conteúdo, os alunos apresentaram o trabalho aos restantes colegas e o professor voltou a registar as ideias referidas pelos alunos. A mobilização dos conhecimentos prévios permitiu a integração de diferentes experiências e saberes, favorecendo a participação de todos os alunos. É ainda de salientar que esta estratégia facilitou a compreensão de um conteúdo complexo, tornando-o mais significativo para os alunos.

No que diz respeito à mobilização dos conhecimentos prévios, com base na análise dos resultados recolhidos, registados na figura 2, é possível verificar que a maioria dos alunos, quando questionados sobre o que seria a União Europeia, referiu a palavra “Euro”, de seguida “Países” e “Portugal”.

A word cloud in a cursive font. The word "Euro" is the largest and most central, in blue. Above it, "Países" is written in green. To the left of "Euro" is "Espanha" in green, and to the right is "Portugal" in green. Below "Euro" is "Bandeiras" in green.

Figura 2. - Conhecimentos prévios sobre a União Europeia (4.º ano de escolaridade).

No que concerne às aprendizagens realizadas sobre a União Europeia, é possível verificar na figura 3 que os alunos apresentaram vocabulário mais diversificado, destacando-se as palavras “28 Países-Membros”, “Paz”, “Respeito”, “Decisão”, “Euro”, “União”, “Solidariedade” e “Comunidade”.

A word cloud in a cursive font. The words "28 Países-Membros" and "União" are the largest and most central, in blue. Above them, "Comunidade" is in purple, "Solidariedade" is in green, and "Respeito" is in blue. To the left of "28 Países-Membros" is "Decisão" in blue. To the right is "Euro" in blue. Below "28 Países-Membros" is "2.ª Guerra Mundial" in green. Below "União" is "Bandeiras" in green. At the bottom left is "Hino" in green, and at the bottom center is "Paz" in blue.

Figura 3. - Aprendizagens realizadas sobre a União Europeia (4.º ano de escolaridade).

Quanto ao conteúdo abordado no 5.º ano de escolaridade, Domus Municipalis, é possível verificar na figura 4, que a maioria dos alunos referiu a palavra “Edifício”, “Assembleia da República” e “Cidade”.

Figura 4. - Conhecimentos prévios sobre Domus Municipalis (5.º ano de escolaridade).

Assembleia da República
Edifício
Cidade

Relativamente às aprendizagens realizadas sobre o Domus Municipalis, tal como se observa na figura 5, os alunos referiram as palavras “Cidade”, “Edifício”, “Decisão”, “Deputados”, “Eleição” e “Reunião”.

Figura 5. - Aprendizagens realizadas sobre Domus Municipalis (5.º ano de escolaridade).

Deputados
Eleição **Edifício**
Cidade
Decisão *Reunião*

Contributos para a integração social

A integração social é um processo que pressupõe o envolvimento de dois tipos atores, o que acolhe e o que deseja ser acolhido. Em contextos educativos, o professor é o ator que deverá acolher aquele que deseja ser acolhido na sua especificidade, o aluno. Assim, a integração social, por um lado, implica uma abertura e um espaço para que as experiências e os saberes possam ser partilhados e, por outro lado, um envolvimento e participação na vida da comunidade, neste caso, nos diferentes trabalhos realizados em sala de aula. A integração social encontra-se, assim, intimamente associada ao processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno e, desta forma, considerou-se adequado definir os seguintes indicadores: (i) expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados; (ii) escuta os colegas com atenção; (iii) realiza as tarefas que lhe são solicitadas; e (iv) ajuda os colegas na realização das tarefas.

No que diz respeito aos contributos para a integração social, com base na análise dos dados recolhidos no 4.º ano de escolaridade, quan-

to ao indicador “expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início da intervenção, tal como se verifica na figura 6, apenas 11 alunos expressaram as suas ideias no nível satisfaz: “A costa é uma praia”, “O planeta Vénus é um planeta do sistema solar”, “A União Europeia faz moedas”, “O 25 de abril aconteceu há muito tempo”.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, é possível verificar que todos os alunos expressaram as suas ideias quanto aos conteúdos abordados, nos níveis *satisfaz* e *satisfaz bastante*: “A costa portuguesa tem uma porção de terra rodeada pelo mar”, “O planeta Vénus está envolvido por uma camada de nuvens”, “Os 28 países-membros reúnem-se no Parlamento Europeu com o objetivo de ajudarem na defesa da democracia”, “A democracia é uma forma de governar o país em que o povo pode escolher o seu governante”.

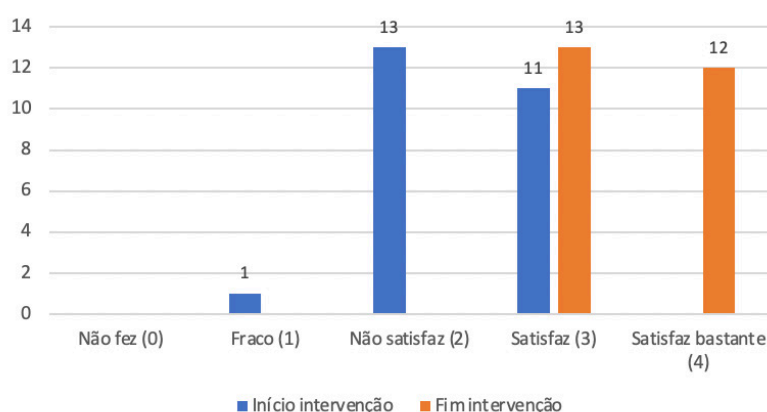


Figura 6. - Resultados do indicador “Expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.

A análise do indicador “escuta os colegas com atenção”, tal como se observa na figura 7, no início da intervenção apenas 11 alunos obtiveram *satisfaz* na escuta dos colegas, sendo que a restante a turma não o fez satisfatoriamente.

No que diz respeito aos dados recolhidos no fim da intervenção, observa-se que no nível *satisfaz bastante* se posicionam 20 alunos e 4 no nível *satisfaz*.

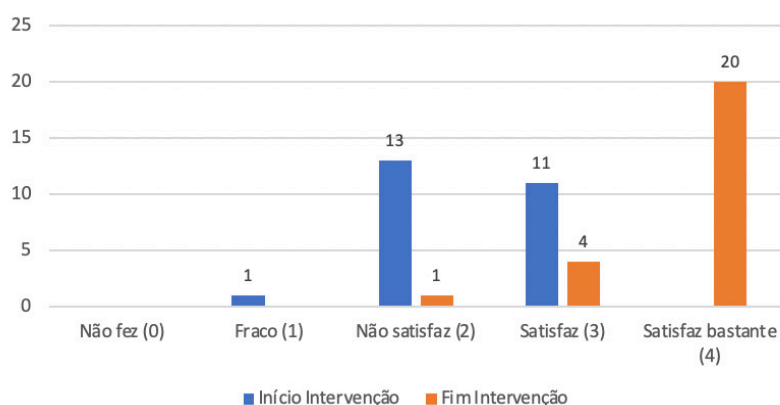
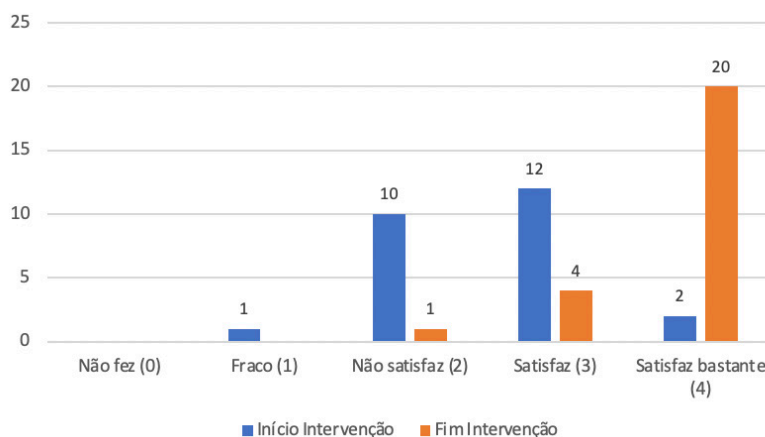


Figura 7. - Resultados do indicador “Escuta os colegas com atenção”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.

No que concerne à realização das tarefas que lhe são solicitadas, verifica-se, na figura 8, que no início da intervenção, apenas 2 alunos o fizeram no nível *satisfaz bastante*.

Os dados recolhidos no fim da intervenção permitem verificar que no nível *satisfaz bastante* posicionam-se 20 alunos.

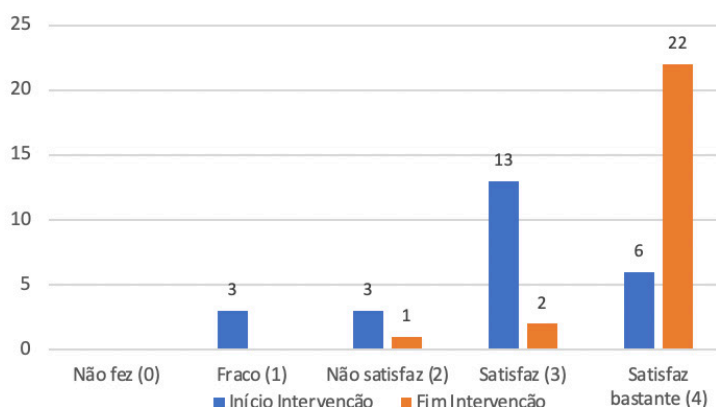
Figura 8. - Resultados do indicador “Realiza as tarefas que lhe são solicitadas”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.



No que diz respeito ao indicador “ajuda os colegas na realização das tarefas”, tal como se verifica na figura 9, no início da intervenção, que apenas 13 alunos ajudaram os colegas de forma *satisfaz* e 4 alunos ajudaram no nível *satisfaz bastante*.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, 22 alunos ajudaram os colegas na realização das tarefas no nível *satisfaz bastante*.

Figura 9. - Resultados do indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.



Com base na análise dos dados recolhidos no 5.º ano de escolaridade, no que diz respeito ao indicador “expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início da intervenção, tal como se verifica na figura 10, apenas 18 alunos expressaram a sua opinião no nível *satisfaz* e 11 alunos fizeram-no de forma *fraca*.

Quanto aos dados relativos ao fim da intervenção, 21 alunos expressaram as suas ideias no nível *satisfaz* e 18 posicionam-se no nível *satisfaz bastante*.

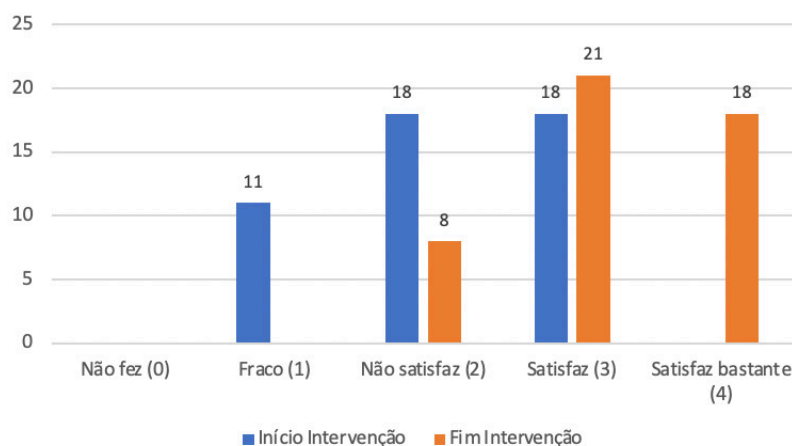


Figura 10. - Resultados do indicador "Expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados", no início e no fim da intervenção, 5.º ano de escolaridade.

Relativamente ao indicador "escuta os colegas com atenção", tal como se observa na figura 11, no início da intervenção, 25 alunos fizeram-no no nível *não satisfaz* e apenas 14 alunos escutaram os colegas satisfatoriamente.

No que concerne aos dados recolhidos no fim da intervenção, verifica-se que 22 alunos escutam no nível *satisfaz* e 21 alunos posicionam-se no nível *satisfaz bastante*.

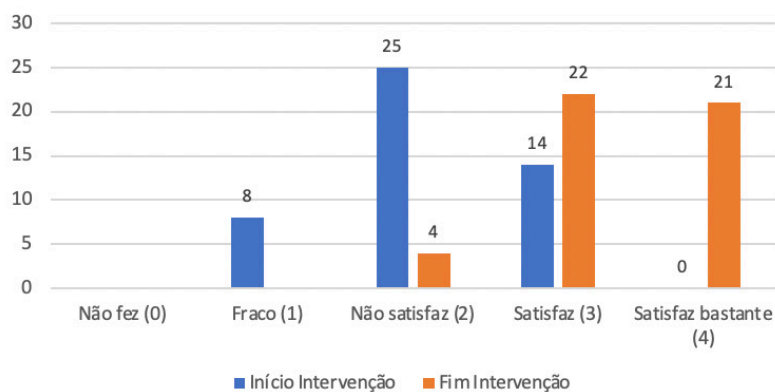
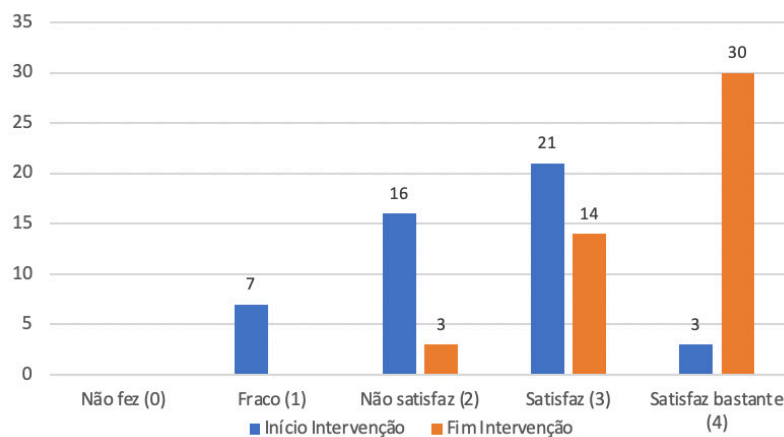


Figura 11. - Resultados do indicador "Escuta os colegas com atenção", no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.

Quanto ao indicador relativa à realização das tarefas que lhe são solicitadas, tal como se verifica na figura 12, no início da intervenção, 21 alunos fizeram-no no nível *satisfaz* e 7 alunos tiveram um desempenho *fraco* nas tarefas.

No que diz respeito aos dados recolhidos no fim da intervenção, 30 alunos realizaram as tarefas no nível *satisfaz bastante* e 14 alunos posicionam-se no nível *satisfaz*.

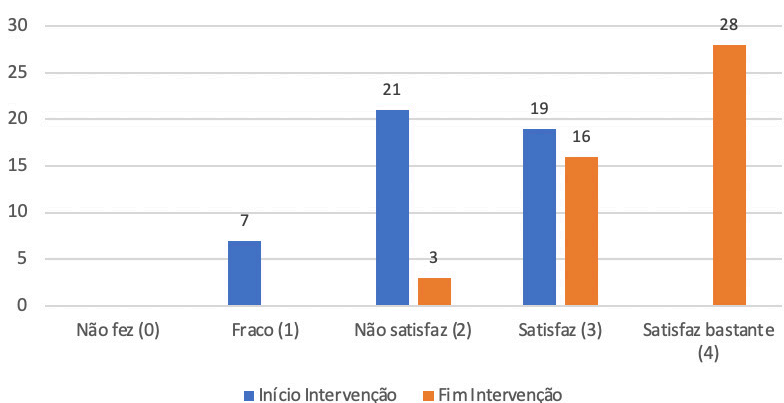
Figura 12. - Resultados do indicador “Realiza as tarefas que lhe são solicitadas”, no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.



No que concerne ao indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, tal como se observa na figura 13, no início da intervenção, 21 alunos tiveram um desempenho *não satisfaz* na interajuda com os colegas e 19 alunos ajudaram os colegas no nível *satisfaz*.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, 28 alunos ajudaram os colegas no nível *satisfaz bastante* e 16 alunos posicionaram-se no nível *satisfaz*.

Figura 13. - Resultados do indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.



Conclusões

As práticas educativas de um docente exigem, cada vez mais, uma preparação e uma reflexão investigativas, dados os desafios educacionais que se vivem nos contextos. Hortas (2013) destaca que “as escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração dos indivíduos de origens socioculturais diversas”

(p. 41). De facto, o professor deve ter a capacidade de saber acolher os seus alunos nas suas diversidades, quer seja os seus interesses, as suas motivações, as suas experiências e as suas heranças sociais. Rusen (2009) refere que “a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente” (p. 164).

Promover a integração social pressupõe, desde logo, o acolhimento das especificidades dos alunos e a opção por colocar o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. A mudança do paradigma educacional possibilita a gestão e a abordagem do currículo, tendo como ponto de partida os conhecimentos dos alunos, as suas experiências e ideias relativas a um determinado conteúdo. Tal como referem Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

A construção do conhecimento, construído em diálogo e em troca de vivências, permite um saber (des)integrado, uma vez que possibilitará um maior enriquecimento curricular, social e cultural. Para Freinet (1996), “se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe” (p. 58). Práticas, que promovam a reconstrução dos saberes irão permitir que a integração de cada aluno e o seu envolvimento seja cada vez mais ativos e conscientes, uma vez que a construção do conhecimento assumirá um desenho em espiral, dado que no centro estão as experiências dos alunos e os novos conhecimentos terão como alicerce os saberes partilhados e dialogados. De acordo com Heacox (2006), “o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem” (p. 12).

A problemática apresentada *“um processo de ensino e de aprendizagem promotor de integração social e cultural pressupõe uma abordagem integrada do currículo que mobilize a diversidade dos contextos e de conhecimentos e de vivências dos alunos”* permitiu analisar a importância da valorização e integração dos saberes dos alunos para a construção do conhecimento, em sala de aula, e para a sua integração social e cultural. Para tal, definiram-se, como já mencionado, os seguintes objetivos: (i) mobilizar os conhecimentos prévios para promover a integração de saberes em sala de aula; e (ii) compreender os contributos para a integração social de um processo de ensino e de aprendizagem centrado na integração de saberes.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, mobilizar os conhecimentos prévios para promover a integração de saberes em sala de aula, conclui-se que ocorreu uma evolução positiva na participação e no envolvimento dos alunos e que estabelecer os conhecimentos prévios

como ponto de partida para a abordagem de conteúdos favorece a integração de saberes e a integração de cada um dos alunos, permitindo-lhes a construção de novos saberes a partir das suas experiências e dos seus conhecimentos.

Importa ainda destacar que a partilha de saberes diversos favorece, igualmente, o respeito, a interajuda e um enriquecimento pessoal e curricular, favorecendo o desenvolvimento das competências curriculares: saber, saber fazer, saber ser e saber estar. De acordo com Gomes et al. (2016), “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (p. 6).

De facto, a mobilização dos conhecimentos prévios desafia os atores educacionais a compreenderem e a assumirem um novo papel (Beane, 2003; Morgado, 2003). O professor e o aluno constroem e gerem o currículo à luz de um processo de ensino e de aprendizagem centrado nas vivências e saberes individuais, favorecendo-se um conhecimento individual e coletivo (figura 13).

O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais . . . Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas . . . constituem significados fluídos e dinâmicos (Beane, 2003, p. 94).

Desta forma, a construção e aprofundamento dos conhecimentos permitirá um maior envolvimento de cada aluno e a sua plena integração, uma vez que os seus conhecimentos se assumem como alicerce e como patamar de conhecimento e envolvimento (Beane, 2003; Heacox, 2006).

Por outro lado, a mobilização dos conhecimentos prévios permitirá que o professor tome consciência e identifique as ideias e/ou experiências dos alunos sobre um determinado conteúdo, de forma a que a gestão do currículo e as práticas a adotar, em sala de aula, sejam integradoras das vivências pessoais e promotoras de inclusão social e cultural. Tal como referem Hortas et al. (2014), “é deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante [aluno] e, por outro, a sociedade de acolhimento [escola/professor] que se processa a integração” (p. 12)

Relativamente ao segundo objetivo, compreender os contributos para a integração social de um processo de ensino e de aprendizagem centrado na integração de saberes, é possível concluir que houve um

efeito expressivo, visto que os alunos apresentaram melhorias ao nível da expressão das suas ideias, da escuta atenta dos colegas, na realização das tarefas que lhes eram solicitadas e na ajuda aos colegas na realização das mesmas.

Estes indicadores permitem concluir que um processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno e na diversidade de saberes contribui para uma maior integração, para um maior acolhimento das experiências de cada aluno e, conseqüentemente, para o seu envolvimento na realização das tarefas e na socialização entre pares.

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção” (Roldão, 1999, p.115).

A integração social em sala de aula pressupõe, assim, uma gestão do currículo que corresponda à diversidade de experiência e de contextos de forma a integrar cada aluno, favorecendo um processo de ensino e de aprendizagem centrado nas experiências e vivências dos alunos.

Referências

Alonso, L., Sousa, F., & Roldão, M. C. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Almedina.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91–110.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: Da prática à práxis. *Investigar em Educação*, 2, 39–53.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: Orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgo* 15, 69–90.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.

Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: A experiência do programa escolhas. *Interacções*, 29, 60–94.

Canário, R. (2005). A escola e as dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 21, 33–51.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Estampa.

Freitas, C., Vieira, M. M., Abrantes, P., Aido, J. P., Gargaté, C., Araújo, M. M., Barbeitos, C., Domingues, M. J., & Roldão. (2001). *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Texto Editora.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. S., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Hortas, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2016). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Ministério da Educação.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia prático do estudante*. Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Observatório da Imigração/50.

Hortas, M. J., Martins, C., & Dias, A. (2014). Escola, Comunidade e Território: Dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa. *Interacções*, 29, 8–36.

Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818>

Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative study. Em *The sage handbook of applied social research methods* (pp. 214–253). Sage Publications.

Monteiro, S. C. S. (2013). Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 1o ciclo do Ensino Básico. *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2714>

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lidel.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V., Marques, J. M., Mendes, M. A., & Carvalho, M. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2a ed). Gradiva.

Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: Guia prático*. Edições Silabo.

Reis, P. R. (1999). A discussão de assuntos controversos no ensino das ciências. *Inovação*, 12, 107–112.

Roldão, M. C. (1999). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. Em *Os professores e a gestão do currículo*. (pp. 111–124). Porto Editora.

Rusen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: Questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), 163-209.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 29–33.

Silvestre, M.J. (2015). O desafio que se impõe: Que currículo para o século XXI? *Revista Educação: Temas e problemas*, 15, 3–16.

INSTALAÇÃO «TECER» - DA CRIAÇÃO PLÁSTICA À REFLEXÃO SOBRE PROCESSOS DE INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Lúcia Grave Magueta

lucia.magueta@ipleiria.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria

CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.108>

Introdução

O curso de licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria integra no seu plano de estudos a unidade curricular de Práticas Artísticas e Intervenção Socioeducativa, cujos conteúdos programáticos incidem sobre: os elementos estruturais das linguagens artísticas – linguagem plástica, música, teatro e dança; processos subjacentes à experimentação e criação artística; e práticas de criação artística na intervenção socioeducativa, com foco nas linguagens artísticas como instrumentos facilitadores do desenvolvimento pessoal e social.

No ano letivo de 2018-2019, numa lógica de investigação da práxis, considerámos importante estudar uma experiência formativa realizada numa das componentes desta unidade curricular – a componente de Linguagem Plástica – frequentada por 45 estudantes do 3º ano, prestes a finalizar o curso e a ingressar no mercado de trabalho. Com esta experiência procurava-se proporcionar aos estudantes momentos de criação plástica em grupo, promover aprendizagens relativas à pre-

paração e implementação de experiências artísticas em contexto de intervenção socioeducativa, e provocar a reflexão sobre as experiências vivenciadas e a sua relação com processos de inclusão. O estudo procurou responder à questão «Em que medida a criação plástica realizada em grupo permite a reflexão sobre processos de inclusão em contextos educativos?».

Foi seguida uma metodologia de investigação-ação que se estruturou nos momentos de (1) Diagnóstico, (2) Planificação, (3) Implementação e (4) Reflexão, sugeridos por Pérez Serrano (2004). A observação participante e os registos fotográficos realizados ao longo do processo e a análise ao conteúdo das respostas obtidas em questionários preenchidos pelos estudantes fizeram sobressair o valor formativo da experiência e permitiram caracterizar as aprendizagens que os estudantes construíram através da mesma.

Beve Contextualização Teórica

O estudo apresentado é relativo a um contexto de formação, no qual se procura criar as condições para o desenvolvimento da profissionalidade do Educador Social. Para Gorzoni e Davis (2017), uma profissão resulta de um aperfeiçoamento que surge pelas interações entre aqueles que a exercem, implicando também um aprimoramento da pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício dessa profissão. Nesta definição de ‘profissionalidade’ entende-se que existe uma construção que resulta do exercício da profissão, da formação continuada e das relações de trabalho estabelecidas entre pares. Na profissionalidade do educador social destacam-se saberes específicos, nomeadamente, conhecer e aplicar estratégias e metodologias de intervenção socioeducativa junto de populações culturalmente diversas no sentido do desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades. Igualmente importante é a sua capacidade para conceber, desenvolver e avaliar projetos de ação socioeducativa em contextos diferenciados e para diferentes grupos de pessoas. Nestas competências profissionais ressalta, sem dúvida, a capacidade de promoção da inclusão social.

É neste entendimento que é enquadrada a importância de práticas artísticas em contextos socioeducativos, pois estimulam novas formas de comunicação e de participação ativa das pessoas no seu próprio desenvolvimento social e cultural.

Fortuna (2014) diz-nos que a aprendizagem cultural e artística, o estímulo à descoberta das artes e à experimentação artística e o envolvimento em dinâmicas criativas e de cariz coletivo e criativo, devem

ser promovidas pelos setores cultural, educativo e social, reconhecendo que «o contributo social das artes é predominantemente entendido como um contributo formativo e capacitante em si mesmo. Tais competências são decisivas para a formação das pessoas e a sua capacitação para ultrapassar as barreiras sociais, económicas e simbólicas que definem a sua condição vulnerável ou estigmatizada» (p.127).

Estes aspetos poderão ser facilmente entendidos se atendermos à importância da experiência artística para o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas, intelectuais, expressivas, emocionais e relacionais.

Civit & Colell (2004), focando particularmente o uso da «linguagem plástica», referem que a vivência de experiências com esta linguagem é importante para que as pessoas tenham capacidade de observação, para saber ver, entender, selecionar e elaborar pensamento; tenham espírito crítico, para poder dar a sua opinião e avaliar para atuar em consequência; saibam comunicar e relacionar-se com o meio, estabelecendo um diálogo com os outros, sabendo escutar e dar; sejam imaginativas, inovadoras e criativas para procurar novas soluções para as suas dificuldades e construir uma sociedade melhor; tenham sensibilidade para os outros e para o seu meio; e tenham uma mentalidade aberta, tolerante e que se adapta à mudança.

Através das práticas artísticas o educador social pode criar estratégias de acolhimento e de inclusão dos seus públicos, proporcionando espaços de interação (artística) que valorizem os seus percursos históricos, geográficos, culturais e linguísticos. Tal como afirma Almeida (2010, p.48), coloca-se ao educador social o «desafio de transformar a diversidade numa mais-valia educativa, permitindo aprendizagens mútuas entre os vários atores em presença». Para este autor, o sentido de pertença diz respeito ao domínio das referências simbólicas, assim como a autoestima, a autoconfiança, as perspetivas de futuro, a capacidade de iniciativa ou as motivações. Estes são elementos centrais aos processos de inclusão/ exclusão e estão naturalmente implicados nos processos de socialização, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social dos atores, que podem ocorrer nos espaços onde se materializa a expressão artística.

Metodologia

Tendo em conta os objetivos apresentados, o estudo, de caráter descritivo e qualitativo, seguiu uma metodologia de investigação-ação que, nas palavras de Pérez Serrano (2004, p.111), é uma metodologia

«orientada para o aperfeiçoamento da prática», que privilegia a reflexão sobre a ação para, a partir da mesma, construir conhecimento científico e conseguir uma mudança social através da intervenção. O processo de investigação-ação, para esta autora, desenvolve-se de acordo com a seguinte sequência: (1) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática ou um problema; (2) Construir um plano de ação; (3) Implementar o plano e observar a maneira como funciona; e, por último, (4) Refletir, interpretar e fazer a integração dos resultados. Desta última etapa, resulta uma nova planificação que introduz mudança na prática.

Tal como também já foi referido, o estudo orientou-se pela questão «Em que medida a criação plástica realizada em grupo permite a reflexão sobre processos de inclusão em contextos educativos?» e foi realizado no contexto de uma unidade curricular do 3º ano do Curso de Licenciatura em Educação Social – Práticas Artísticas e Intervenção Socioeducativa, componente de Linguagem plástica – tendo sido envolvidos 45 alunos. O grupo era heterogéneo em idades, género, nacionalidade e grupos de referência/ representações de identidade e, no momento em que decorreu a experiência formativa descrita neste estudo, preparava-se para iniciar a formação em contexto de trabalho (Estágio).

A recolha de dados concretizou-se através da observação participante, da aplicação de questionários e da realização de registos fotográficos para documentar o progresso do trabalho prático.

O estudo seguiu a sequência de fases proposta por Pérez Serrano (2004), correspondendo a cada uma delas um conjunto de ações desenvolvidas por todos os intervenientes. Assim sendo, a fase de Diagnóstico incluiu a aplicação de um questionário com questões abertas sobre o conceito de «linguagem plástica» e a sua importância enquanto ferramenta para a intervenção socioeducativa; a fase de Planificação incluiu a planificação das ações a desenvolver tendo em conta a intencionalidade expressiva da composição visual a construir; na fase de Implementação realizou-se a criação plástica, aplicando técnicas de tecelagem e pintura com materiais diversificados; por último, a fase de Reflexão concretizou-se através da aplicação de um questionário final para recolha de evidências.

Desenvolvimento da investigação-ação

Diagnóstico

Tendo em vista a concretização das finalidades da unidade curricular e os objetivos do estudo a empreender, procurou-se nesta fase inicial fazer um levantamento de dados que permitisse conhecer as ideias dos alunos sobre «linguagem plástica» e sobre a importância que atribuem

a experiências nesta área em contextos socioeducativos. Para tal, responderam por escrito a um questionário constituído por duas questões abertas: «O que é a linguagem plástica?» e «Que papel poderão ter as experiências com a linguagem plástica na intervenção socioeducativa?». O Quadro 1 apresenta alguns excertos mais representativos das respostas dadas pelos alunos. Fazendo análise ao conteúdo das respostas, identificaram-se três categorias: *Linguagem*; *Meio de expressão e comunicação*; e *Meio de criação*. Fazendo uma interpretação global destas respostas, nesta fase inicial, os alunos revelaram que conheciam elementos da linguagem plástica, meios, técnicas e domínios em que esta se materializa (o desenho, a pintura, entre outros). Revelaram ainda que entendiam que a linguagem plástica está ao alcance de todos para a expressão e comunicação de «ideias, emoções, sentimentos» e associavam-na a atos de imaginação e criatividade também presentes noutras linguagens artísticas que conheciam experiencialmente, como o teatro e a dança criativa.

Quadro 1. – Alguns registos representativos das respostas à questão «O que é a linguagem plástica?»

Categoria «Linguagem»
«Materializa-se com elementos específicos – a cor, o traço, o plano, ...»
«Tem um «alfabeto próprio»
«Concretiza-se através de diferentes meios, como o desenho, a pintura, a escultura, entre outros»
«É universal e o seu uso pode estar ao alcance de todos»
Categoria «Meio de expressão e comunicação»
«Permite representar ideias, emoções, sentimentos, o que já vivemos ou que esperamos viver»
«Podemos mostrar o mundo interior e o imaginário»
«Permite transmitir ideias a quem vê»
«Facilita a expressão de quem não se sente à vontade a falar ou a escrever»
«Podemos descrever experiências e sentimentos»
«Interessa a “expressão plástica” e não a “produção plástica”»
Categoria «Meio de criação»
«Permite criar coisas, partindo de algo já existente»
«Podemos mostrar a nossa criatividade»
«A arte é criatividade»

No que respeita à análise das respostas à segunda questão, identificaram-se as categorias: *Ferramenta para a mediação*; *Desenvolvimento pessoal*; e *Desenvolvimento social* (ver no Quadro 2 alguns excertos das respostas mais representativas). Na sua globalidade, os estudantes revelaram que viam as atividades com a linguagem plástica como metodologia para o seu trabalho, vendo-as como algo que facilita a interação inicial entre o educador social e o grupo com que vai trabalhar, pois é algo que «capta a atenção». Ficou saliente em algumas respostas que é necessária uma «leitura» dos contextos previamente à realização de qualquer intervenção educativa com as artes e que, não obstante, é necessária uma boa capacidade de adaptação e de cooperação com todos os intervenientes, fazendo sempre uma adequação.

Nestas respostas sobressaíram também referências a dimensões de

desenvolvimento pessoal que a expressão possibilita, tais como a vivência de momentos de reflexão e fruição, o autoconhecimento, a autoestima, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Por último, ficou também saliente a vertente do desenvolvimento social. Tomando em consideração que a intervenção socioeducativa se associa com mais frequência ao trabalho com grupos, foram referidos aspetos relacionados com as relações entre indivíduos – a «cooperação», o «trabalho de equipa», a «partilha», a «interação», a «participação» e a «inclusão». Apesar destas menções, as respostas foram vagas no sentido de não explicitarem modos de concretização destes aspetos. Contudo, é de destacar que se reconhece que as experiências com a linguagem plástica podem ser promotoras da inclusão.

Categoria «Ferramenta para a mediação»
«Pode ser uma forma de “chegarmos ao grupo”»
«Desbloqueia, “quebra-gelo”»
«Capta a atenção para o que vamos fazer (...) Há um interesse imediato quando observam os materiais»
«As atividades têm de ser adequadas ao público»
Categoria «Desenvolvimento pessoal»
«Promove a reflexão e o autoconhecimento»
«Treina a capacidade de resolver problemas»
«Proporciona momentos de fruição»
«Trabalha a autoestima, e isso pode ser determinante para alguns públicos»
«Trabalha o pensamento crítico»
Categoria «Desenvolvimento social»
«Possibilita o trabalho em equipa e a cooperação»
«Ao comunicar, provoca a relação com o outro»
«Promove a capacidade de interação, facilita a inclusão»
«Aprende-se a partilhar o espaço com o outro»
«Facilita processos de participação»
«Amplia as oportunidades na construção da relação com o outro»

Quadro 2. – Alguns registos representativos das respostas à questão «Que papel poderão ter as experiências com a linguagem plástica na intervenção socioeducativa?»

Planificação

Tratando-se do contexto do desenvolvimento de uma unidade curricular de práticas artísticas, obviamente, os alunos teriam de vivenciar situações de experimentação e criação plástica. Assim sendo, previu-se uma sequência de experiências educativas que se iniciava com a pesquisa sobre materiais e referências artísticas, essencialmente, artistas plásticos, obras e movimentos artísticos e respetivo contexto social e cultural em que estes surgiram. Nesta fase de planificação, realizada em conjunto entre investigadora/ professora e estudantes, foi também opção do grupo fazer a reutilização criativa de materiais – *upcycling* – fazendo a conversão de materiais de desperdício em novos produtos, neste caso num produto artístico. Neste âmbito, a pesquisa passou pelo

conhecimento de obras de alguns artistas, em particular de El Anatsui, escultor ganês cujo trabalho artístico tem sido exibido por todo o mundo, que utiliza nas suas obras materiais de desperdício.

Após o conhecimento destas referências, concretizou-se a planificação das ações a desenvolver tendo em conta a intencionalidade expressiva da composição visual a construir pelo grande grupo de alunos. Nesta fase, decidiu-se que se trataria de uma instalação, que representaria visualmente aspetos da ação do educador social, tendo como base uma tecelagem de grandes dimensões – tal como muitas obras de El Anatsui. Para tal, foram realizados esboços e projetos; foram discutidas soluções técnicas; fez-se a inventariação de materiais disponíveis e a recolher (integralmente, o reaproveitamento de materiais e de objetos já existentes e sem uso); fez-se a seleção de técnicas (tecelagens, construções e assemblagem) a utilizar; e, por fim, formaram-se pequenas equipas e distribuíram-se tarefas tendo em conta o tempo disponível – 4 sessões com a duração de 3 horas cada uma.

Neste processo, foi privilegiada a escuta dos alunos, dando autonomia para que tomassem decisões sobre o processo criativo já iniciado em todos os momentos de diálogo/debate do grupo. Nesta fase, foi possível constatar que o perfil destes alunos, moldado certamente por outras experiências de formação vivenciadas no curso, permitiu que demonstrassem uma grande capacidade de comunicação, de valorização dos contributos de todos, de procura de complementaridade entre ideias diferentes, flexibilidade e autonomia de decisão.

Implementação

Após a definição de um plano de trabalho, teve início a criação plástica realizada em grupo, aplicando técnicas de tecelagem, construções, assemblagem e pintura com materiais diversificados. O processo de criação plástica incluiu a transformação de materiais em elementos possíveis de formar a «teia» e a «trama»; a ligação de elementos que foram construídos pelas várias equipas; a construção da composição agregando elementos heterogêneos e procurando harmonia visual e complementaridade no conjunto, formando um «todo».

Os materiais utilizados foram muito diversos – papel de jornal, redes e plásticos recolhidos em praias, desperdícios de tecido, rodas de bicicletas, entre outros. A união de elementos fez-se também através de técnicas diversas - atando, entrelaçando, encaixando e cosendo – procurando conseguir uma continuidade entre formas e materiais.



Figura 1. – Momentos do processo de criação da instalação

Este processo culminou com a montagem da instalação, com o título «Tecer», e apresentação da mesma à comunidade da ESECS. A tabela identificativa do trabalho referia o seguinte: «A instalação «TECER» é uma criação plástica coletiva que representa uma associação entre o significado de «tecer» e a ação do educador social. Os diferentes materiais enredam-se, entrelaçam-se e cruzam-se formando uma estrutura forte e bela. Ao promover processos de inclusão, o educador social cria elos entre diferentes grupos de pessoas e «tece», igualmente, estruturas fortes e belas.» Este texto, redigido em grupo, denota uma associação e um posicionamento dos alunos perante a «inclusão».



Figura 2. – Pormenores da composição final



Figura 3. – Pormenores da composição final

Figura 4. – Instalação «Tecer»,
exposta no átrio principal da
ESECS



Reflexão

Nesta fase, os alunos foram novamente envolvidos num diálogo/ debate sobre o processo vivenciado, no sentido de identificarem as suas aprendizagens e a transferibilidade desta experiência para contextos educativos onde, no futuro, serão intervenientes enquanto educadores sociais. Após uma reflexão oral, os alunos foram convidados a registar, por escrito, as suas respostas às perguntas: «O que aprendeu ao participar no trabalho coletivo de criação plástica?»; «O que é necessário saber e/ou fazer para organizar e dinamizar uma atividade com estas características?»; e «Que aspetos desta experiência têm sentido para a ação do educador social?».

No que respeita à primeira pergunta, as respostas dos alunos distribuíram-se por três categorias: *Domínio de técnicas, Relações interpessoais e Desafio criativo* (ver Quadro 3 que inclui alguns excertos das respostas obtidas). Nestas respostas sobressaíram as aprendizagens relativas ao uso de técnicas – tecelagem, construções, assemblagem e pintura – e a experiência nova de utilizar alguns materiais de desperdício, como por exemplo, a transformação de papel de jornal em tecelagem - «Foi surpreendente fazer um tecido com jornais». Dado o pouco tempo de que se dispôs para a execução do trabalho, foi fundamental uma divisão de tarefas, havendo partes da composição que foram construídas separadamente por pequenos grupos. Houve também necessidade de haver alunos apenas a preparar materiais enquanto outros «teciam». Esta circunstância justifica que nas suas respostas tenham valorizado as «Relações interpessoais», pois apesar de todos os alunos se conhecerem, estavam a viver em conjunto uma nova experiência que trouxe ao grupo, também, novos modos de sociabilidade - «Foi uma maneira de conhecer melhor as pessoas da turma». Foi também salientado o carácter criativo da experiência de formação, havendo registos que mencionam a importância de haver liberdade para criar, tendo sido necessário, igualmente, criar soluções para problemas que

foram surgindo – o peso das peças a suspender, a dificuldade de ligar elementos heterogêneos na composição para conseguir a coerência visual do conjunto, chegar à mensagem de texto que se inscreveu na composição, entre outras.

Categoria «Domínio de técnicas»
«Aprendi novas formas de utilizar materiais que eu pensava que não iriam servir para nada» «Neste trabalho aprendeu-se a conjugar materiais, como unir elementos, colando, agrafando, atando, encaixando» «Foi surpreendente fazer um tecido com jornais»
Categoria «Relações interpessoais»
«Percebi que trabalhar em grupo dá resultados mais satisfatórios do que trabalhar sozinho» «Aprendi a partilhar o meu espaço com os outros» «Tínhamos de contribuir com algo e aceitar o contributo dos outros também» «Comecei a relacionar-me com pessoas com quem não tinha ligação» «Foi uma maneira de conhecer melhor as pessoas da turma»
Categoria «Desafio criativo»
«Uma proposta deste género dá muita liberdade e isso envolve-nos logo à partida. Se fosse algo muito conduzido, eu não iria gostar tanto» «Devemos propor fazer algo que seja do interesse das pessoas e deixá-las fazer escolhas. Foi o que aconteceu neste trabalho»

Quadro 3. – Alguns registos representativos das respostas à questão «O que aprendeu ao participar no trabalho coletivo de criação plástica?»

A segunda questão requeria aos alunos que enumerassem alguns procedimentos a considerar na organização e dinamização de uma atividade, com as características da que foi desenvolvida, num contexto de intervenção socioeducativa. Ao recuperarem a sequência de etapas realizadas, perspetivaram a transferibilidade do processo para um contexto real de trabalho. E, assim sendo, as suas respostas distribuíram-se entre as categorias *Conhecimentos teóricos* e *Conhecimentos práticos* (ver Quadro 4 com excertos das respostas mais representativas). Nas suas respostas os alunos evidenciaram conhecimentos relativos a metodologias de intervenção socioeducativa, próprios de quem está no final da formação. Assim sendo, referiram-se ao diagnóstico das situações sociais, previamente ao planeamento da intervenção; ao conhecimento de estratégias de dinamização cultural e social; ao papel do educador social; entre outras. Nos conhecimentos práticos evidenciaram-se componentes relativas ao planeamento, como o «tempo», o «espaço», os «recursos» e também o domínio de saberes técnicos que permitem operacionalizar as atividades – saber selecionar materiais e saber transformá-los, por exemplo. Foi reconhecido que os contextos de intervenção socioeducativa são também contextos onde se pode fazer a sensibilização para a reutilização criativa de materiais, contribuindo para a extensão do ciclo de vida dos mesmos e que, no âmbito da criação plástica, tem sentido fazer esta reflexão acerca da utilização circular dos materiais.

Quadro 4. – Alguns registos representativos das respostas à questão « O que é necessário saber e/ou fazer para organizar e dinamizar uma atividade com estas características?»

Categoria «Conhecimentos teóricos»
«Temos de ser conhecedores do contexto e do grupo com quem vamos trabalhar»
«Temos de conhecer dinâmicas para comunicar e envolver o grupo»
«É importante contextualizar as experiências. A plástica pode aparecer numa sequência de outras experiências de um projeto»
«É importante que as propostas sejam consistentes com os objetivos da intervenção»
«Temos de ter consciência do papel que desempenhamos no decurso da experiência»
Categoria «Conhecimentos práticos»
«Temos de conhecer potencialidades dos materiais e técnicas para os trabalhar»
«Importa muito saber fazer o reaproveitamento de materiais»
«Saber organizar um espaço e recursos necessários, tendo em conta o grupo e o contexto»
«O tempo que temos disponível tem de se ajustar ao que vamos propor. Neste trabalho que fizemos, se tivéssemos mais tempo o resultado teria sido diferente, certamente».

A última questão solicitava uma reflexão mais abrangente sobre toda a experiência de formação e a relação que estabeleciam entre a mesma e a ação do educador social. As respostas foram em direções distintas, mas traduziam-se em *Importância das artes e em Modos de agir*, sendo assim denominadas as duas categorias resultantes (ver Quadro 5 com excertos das respostas mais representativas). As respostas evidenciaram a importância que as artes podem ter na intervenção, pois são facilitadoras do envolvimento das pessoas no seu próprio desenvolvimento social e cultural. Tal como disse uma das alunas, citando a autora Isabel Batista, «O educador social é um profissional da arte de tecer laços sociais». A possibilidade de estes alunos, em final de formação, poderem vivenciar uma experiência artística em grupo, fê-los estabelecer o paralelismo entre o «seu» grupo de pares e os futuros grupos com que intervirão enquanto educadores sociais. Nesta fase final, a «inclusão» esteve presente no seu discurso. De várias formas, reconheceram o valor desta experiência salientando modos de agir do educador social, no que respeita a opções pedagógicas para a promoção da inclusão - «Neste trabalho todos davam ideias, apesar da diversidade existente todos estavam incluídos e é isso que temos de fazer acontecer quando estivermos no terreno».

Quadro 5. – Alguns registos representativos das respostas à questão «Que aspetos desta experiência têm sentido para a ação do educador social?»

Categoria «Importância das artes»
«Percebi o sentido de aliar as artes à intervenção»
«O educador social é um profissional da arte de tecer laços sociais» (citava a autora Isabel Batista)
Categoria «Modos de agir»
«Teremos de acompanhar e apoiar, mas não devemos dizer o que deve ser feito, pois assim estaríamos a impor as nossas ideias»
«Uma atividade deste género tem de ser espontânea e prazerosa e o educador social tem de ter isso em conta»
«Neste trabalho todos davam ideias, apesar da diversidade existente todos estavam incluídos e é isso que temos de fazer acontecer quando estivermos no terreno»
«O bom ambiente que se cria. Houve liberdade para decidirmos que rumo é que seguíamos»
«Mesmo no momento da montagem da instalação no átrio, estivemos todos envolvidos e orgulhosos do trabalho perante quem passava e perguntava o que era»

Conclusão

Num plano geral, os resultados encontrados com este estudo permitem concluir que a experiência artística que foi proporcionada aos estudantes foi um contributo muito positivo para a sua formação enquanto educadores sociais. Os objetivos inicialmente formulados foram atingidos e encontraram-se contributos relevantes para a resposta à questão orientadora da investigação. Assim sendo, conclui-se que as experiências vivenciadas permitiram aos estudantes:

- Compreender o valor das práticas artísticas vivenciadas em grupo para a construção de redes de sociabilidade;
- Refletir sobre «diversidade» e «inclusão», partindo do próprio grupo;
- Perceber que em justaposição à criação plástica existe um processo que envolve a construção de consensos e a participação em algo que se «constrói», com avanços e recuos;
- Compreender a importância de ter conhecimento e de o mobilizar em situações específicas;
- Rever o percurso vivenciado no exercício de criação artística realizado em grupo, reconhecendo referências teóricas e práticas transferíveis para a ação do educador social;
- Perspetivar modos de agir e discursos pedagógicos favoráveis à promoção da inclusão e construção de sentimentos de pertença.

Referências

Almeida, V. M. (2010). *O Mediador Sócio-Cultural em Contexto Escolar*. Contributos para a compreensão da sua função social. Edições Pedagogo.

Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt: intervención educativa y Expresión Plástica. *Educación Social*, 28, 99-118.

Fortuna, C. (2014). *Cultura, Formação e Cidadania*. Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais – Secretaria de Estado da Cultura.

Gorzoni, S. P. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.

Pérez Serrano, G. (2004). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. In Jaume Trilla (ed.), *Animação Sociocultural* (pp. 101-119). Instituto Piaget.

A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR : REALIDADE E DIREITO NO BRASIL.

Marli de Souza Alves

2019573@alunos.eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

Sandra Maciel de Almeida

sandramacieldealmeida@gmail.com

Universidade Federal Fluminense

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.109>

A Inclusão do Educando com Deficiência no Espaço Escolar: Realidade e Direito no Brasil.

As práticas pedagógicas no Brasil são marcadas por uma concepção de homogeneidade e padrões de normalidade (Brasil, 2001), e romper com essas práticas é um desafio para os profissionais que atuam no campo da educação. É urgente problematizar como a diversidade está presente no contexto escolar, modificando valores e lógicas sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos na sociedade. Assumir a responsabilidade na redução das desigualdades e discriminações sociais é um dos papéis de escola. Mesmo com os avanços na legislação que trata da educação inclusiva, no Brasil as práticas não avançaram suficientemente e os alunos com deficiência ainda são excluídos no cotidiano das práticas escolares (Brasil, 2017). A valorização das diferenças, o combate ao mito da homogeneidade e da deficiência cultural e a formação de educadores, na perspectiva da educação inclusiva, são desafios que precisam ser

enfrentados na contemporaneidade.

Incluir, neste trabalho, é entendido também como a diminuição de desigualdades sociais, preconceitos e a promoção de justiça, não apenas para pessoas com deficiências, mas para todos e todas que são excluídos de seus direitos. Incluir, no contexto educacional e escolar, é dar condições aos alunos e alunas, com ou sem deficiência, de fazerem parte da escola e terem acesso ao serviço educacional de qualidade.

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. (Sasaki, 2005, p.21).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (2010), 24,3% da população no Brasil possui algum tipo de deficiência, ficando evidente a necessidade de professores e professoras estarem habilitados para atender a demanda de formação desses sujeitos, que têm seus direitos garantidos por lei, e entre eles, o direito a educação (BRASIL, 1988, 1996, 2015). Uma escola emancipatória, deve estar preparada para atender a esta parcela significativa da população, que por muito tempo foi excluída do espaço escolar. A construção da cidadania para todos é um direito garantido no artigo 205 da Constituição Federal na Seção I – da Educação, no capítulo III – da Educação, da Cultura e dos Desportos (Brasil, 1988).

Todos os sujeitos possuem diferenças e semelhanças, no entanto, as pessoas com deficiência têm sido tratadas como se fossem as únicas que as possuem. Suas vidas são marcadas pelas barreiras sociais que muitas vezes impedem que os preconceitos, as injustiças e as desigualdades vividas por esses sujeitos sejam percebidas e enfrentadas. Assim como as camadas populares, estudadas por Soares (2017), as pessoas com deficiência vêm conquistando um espaço mais amplo na escola, porém a escola ainda não está devidamente preparada para acolher a demanda por inclusão.

Neste sentido, almeja-se uma educação que não precise ser “nomeada” especial, porque todas as pessoas, não só as com deficiências ou laudos, deveriam ter acesso a uma educação que seja especial, ou seja, que atenda as suas particularidades e que permita a inclusão em todos os seus aspectos.

Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, perde sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas. (Mantoan et al, 2010, p.07).

Montessori, uma das pioneiras da educação da criança pequena, inicialmente dedicou-se a solucionar problemas educativos e pedagógicos devido a seu incômodo com o tratamento que era oferecido as crianças com deficiência. Hoje seu método ainda é utilizado, pois o que Montessori enfatiza é que toda criança, com ou sem deficiência, tem o potencial de aprender:

A história de Montessori na educação teve seu início quando, seguindo naturalmente o percurso de seus estudos no curso de medicina, ela foi ao “lar para crianças” em Monpiano (Brescia) para participar de um trabalho na faculdade. Ali estando, incomodou-se com o tratamento dado às crianças deficientes e então, passou a dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos delas, ou melhor, à solução desses problemas. Inicialmente ela propôs novos procedimentos de ensino diferenciados para elas, os quais mais tarde foram adaptados às crianças de desenvolvimento dito “normal”, dando origem ao que ficou conhecido como Método Montessori ou Montessoriano. (Vivela, 2014, p. 33).

Em termos legais, a legislação nacional (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2015) já garante o direito a educação às pessoas com deficiência. A Constituição Federal do Brasil (1988) garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos e alunas com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular.

A lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente garante em seu art. 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular

de ensino.

A lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, reforça, nos artigos 58 e 59, a importância do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, ministrado preferencialmente em escolas regulares. Destaca ainda a necessidade de capacitar profissionais do ensino regular para o atendimento desses educandos em classes regulares afirmando que os sistemas de ensino, além de assegurar professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento devem assegurar também professores do ensino regular que estejam capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, garante entre outras coisas, os direitos da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Define ainda as funções do poder público e os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos de nível superior e educação profissional e tecnológica, pública e privada.

Crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, se inseridas nas salas de aula regulares, sem o apoio devido, podem acabar sendo excluídas dos processos educacionais (Brasil, 1996, 2001, 2015). Amparadas pela LDB (1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) podemos apontar algumas ações necessárias para garantir a inclusão do estudante no ambiente escolar:

- Serviços de apoio especializado;
- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica,
- Materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- Medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante;
- Programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- Tradutores e intérpretes da Libras;
- Ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes;
- Profissionais de apoio escolar.

Promover a acessibilidade é permitir a todos o direito de ir e vir e de ter suas singularidades respeitadas e atendidas nos espaços públicos e privados, rompendo as barreiras que impossibilitem essa garantia.

Sassaki (2005) subdivide acessibilidade em: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Acessibilidade é muito mais do que apenas adaptar um banheiro ou construir uma rampa, é mais do que garantir matrículas nas escolas. A sociedade excludente trabalha priorizando e privilegiando padrões e negando as tentativas de reversão das injustiças sociais. A educação especial, muitas vezes fica restrita a ações ligadas a instituições de caridade, e não a um direito de todo cidadão, garantido no âmbito das políticas públicas. Como constata o Conselho Nacional de Educação no relatório sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 07) “sempre estiveram em situação de maior desvantagem ocupando o imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação”. Sobre a exclusão que a pessoa com deficiência enfrenta cotidianamente Mrech (2012) afirma:

O que volta sempre é uma situação constante de exclusão do portador de deficiência. Contudo, não mais acreditamos que isto aconteça por acaso. Há uma intencionalidade perversa no processo: a manutenção do mesmo. As pessoas têm medo de mudar. Medo de optar por algo novo e implementar sua escolha. E daí o que acaba acontecendo é a repetição do mesmo, em vez da produção do novo. Queiramos ou não, o movimento da inclusão já começou no Brasil. Ele já está sendo implantado em nossas escolas através da inclusão incipiente de alunos que apresentam necessidades educativas especiais (Mrech, 2012, p.26).

Documentos como o Referencial Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) e Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, editado no ano 2000, como parte do RCNEI, apontam características primordiais para a inclusão escolar na educação infantil, são elas: adequação, coerência, flexibilidade, multiplicidade e abrangência. Diz ainda (Brasil, 2000):

Contempla essa declaração a necessidade de implementação de uma pedagogia voltada para a diversidade e necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar a todos os alunos. No que diz respeito ao período da infância, considera Inclusão escolar como alternativa necessária, a ser implantada desde os primeiros anos de vida. Para a efetivação desse modelo, requer positiva participação da Instituição, da família e também da própria

criança, em um esforço conjunto de aprendizagem compartilhada. (Brasil, 2000)

O projeto de resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, parte integrante do Parecer CNE/CEB nº20/2009 (Brasil, 2009b), garante a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Num cenário em que as minorias (sociais), caso das pessoas com deficiência, ainda estão sujeitas a práticas que as excluem diariamente, infelizmente ainda precisamos falar e reivindicar a inclusão como direito.

Historicamente, as pessoas com deficiências têm lutado até para terem garantido o direito de falar por elas mesmas e o lema “Nada sobre nós sem nós” é fruto dessa luta, em que muitas vezes é negada a participação dessas pessoas em diversos aspectos da sua própria vida e da sociedade (Sassaki, 2007a, 2007b). O que elas infelizmente ainda precisam reivindicar é que tudo que se refira a elas tenha a participação delas próprias, mesmo que a legislação, como o decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009a), que promulga a convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York, considere que as pessoas com deficiência devam ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhe dizem respeito diretamente.

A convenção sobre o direito das pessoas com deficiência, com propósito de equidade para todos, acordou em 47 artigos princípios para promoção de práticas não exclusivas, salientando que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, sem distinção de qualquer espécie (Brasil, 2009a). Já o artigo 24 da mesma convenção, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, e assegura um sistema educacional inclusivo, com acessibilidade, adaptações, apoio geral especializado e apoio individualizado, quando necessário. O compromisso coletivo para promoção de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva é de suma importância, pois, além de dar mais visibilidade a este tema, possibilita maior fundamentação e respaldo, aumentando as possibilidades de incorporação pela sociedade como um todo.

O acesso à informação tem contribuído para um maior esclarecimento sobre direitos das pessoas com deficiência. Elas estão mais conscientes de seus direitos e têm buscado que eles sejam cumpridos (Mantoan, 2005). Torna-se primordial, no entanto, que os direitos sejam do conhecimento de todas as pessoas para que, cada um, assuma seu

papel e a responsabilidade para que sejam cumpridos e respeitados.

Em 2015 representantes de 160 países adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030 que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, relatando que nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida se não tiver sido atingida por todos, ou seja, não excluiu nenhum grupo, por nenhum motivo. Todos são todos, sem exceção, sem exclusão:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentramos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015).

Reconhecendo a diversidade, podemos pensar que a melhor maneira de se obter êxito no processo de inclusão é utilizar o atendimento individualizado, de acordo com as necessidades de cada pessoa, dentro e fora da sala de aula regular, ou seja, o público deve frequentar instituições especializadas e escola regular (inclusiva) de acordo com a indicação feita por profissionais especializados. O trabalho em equipe, englobando os profissionais de educação e da saúde, é fundamental para que o acompanhamento seja global e produtivo. Entre os profissionais que podem estar envolvidos nesse atendimento, destacam-se: pedagogos, professores, médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e nutricionistas.

Apesar da legislação, a realidade aponta para um cenário em que a exclusão ainda predomina. Estudantes atendidos na Educação Especial ainda são vítimas do fracasso escolar. Patto (1999) e Soares (2017) relacionam o fracasso escolar às classes sociais desfavorecidas, analisando principalmente fatores sócio-econômicos. Mesmo reconhecendo que o fator econômico está intimamente ligado a práticas excludentes e desiguais, é importante refletir sobre o fracasso escolar que atinge o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação. É preciso que haja a reflexão sobre os parâmetros usados para avaliar crianças que possuem características diferentes da tida como referência, mesmo sabendo que também neste grupo não se deve ignorar a individualidade de cada aluno. Dentre os aspectos que afetam esses sujeitos, destaca-se a realização de uma avaliação padronizada, ainda usada pelas escolas,

que desrespeita a diversidade de sujeitos e aprendizados e tende a ser uma das responsáveis pelo chamado fracasso escolar, que atinge majoritariamente os pertencentes das classes desfavorecidas.

Segundo Soares (2017), a democratização do acesso, não reflete uma democratização da permanência na escola. No caso específico da educação especial, embora a matrícula seja obrigatória, a escola ainda não está preparada para receber esses alunos, as políticas públicas ainda são pensadas para receber e atender a uma demanda socialmente dominante (Soares, 2017). E quando falamos que a escola não está preparada, estamos nos referindo a todos os seus aspectos, desde o espaço físico até a formação de professores, e isso inclui a relação ensino-aprendizagem, e consequentemente as práticas de avaliação. Se hoje sabemos que as avaliações engessadas e padronizadas podem levar ao fracasso escolar, em especial os das classes sociais desfavorecidas (Soares, 2017), no que diz respeito à educação especial essa realidade pode ser mais grave.

Por fracasso escolar entende-se tanto fracasso na escola quanto fracasso da escola. A expressão fracasso na escola põe o foco nos alunos, em seu insucesso no processo de escolarização. [...] Grande parte desse fracasso de crianças e jovens na escola é consequência do fracasso da escola brasileira, resultante de políticas públicas ausentes ou ineficientes. (Soares, 2017, p.133)

O fracasso escolar atribuído a uma criança na educação especial não pode ser válido quando o avaliador está esperando um resultado que não está comprometido com a construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva, emancipatória e democrática.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (Brasil, 2008)

Entende-se, neste estudo, que a inclusão de fato demanda respeito às diferenças e atendimento de todos os alunos e alunas da educação

especial de forma que eles tenham as mesmas oportunidades oferecidas aos considerados “normativos”, de receber educação respeitando suas especificidades. O que muitas vezes acontece é que o diagnóstico ou o laudo do aluno passa a ser um dos “motivos” para o insucesso desse sujeito e consequente fracasso. O laudo, quando entregue a uma equipe pouco comprometida com a educação inclusiva, pode ser um passe livre para colocar o aluno no lugar de incapaz. Ainda faltam recursos adequados que atendam e permitam que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade e seja avaliado de forma justa.

A escola inclusiva necessita de articulação entre as políticas públicas, com o propósito de os sujeitos usufruírem o direito à educação com qualidade. É preciso fazer da educação prioridade, proporcionar condições físicas, materiais, humanas e, sobretudo desestabilizar as padronizações de desenvolvimento humano. A educação inclusiva requer o envolvimento de todos no sistema educacional, para que as diversidades dos alunos possam ser vistas e vividas de maneira plena e satisfatória, criando condições de responder aos seus desejos e necessidades, como sujeitos autônomos. (Caimi & Luz, p.13, 2018)

As pessoas com deficiência vêm conquistando um espaço mais amplo na escola, porém a escola ainda não está devidamente preparada para acolher essa demanda. A legislação avança, mas as práticas não acompanham esses avanços. Segundo Soares (2017, p.10) “do ponto de vista qualitativo, ainda é negado a crianças e jovens o direito de aprender, finalidade primordial da escola, imprescindível à conquista da cidadania plena.”

Referências

Censo Escolar (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil (1989). Decreto Lei 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Re-

gulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil (1990). Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF.

Brasil (1994). Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Brasília, DF.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional – MEC. Brasília, DF.

Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF.

Brasil (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC. SEESP.

Brasil (2002). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF.

Brasil (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF.

Brasil (2009a). Decreto Lei 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF.

Brasil (2009b). Parecer CNE/CEB nº20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.

Brasil (2011). Decreto Lei 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil (2014). Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Brasil (2015). Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF.

PATTO, M. H. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de*

Submissão e Rebelia. (1999). Casa do Psicólogo.

CAIMI, F. & LUZ, R. (2018) Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. *Revista Educação Especial*, 31(62), 665-682. Santa Maria. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29202>

MANTOAN, M. T. E. et al (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará.

SASSAKI, Romeu Kazumi (2005). Inclusão: O paradigma do século XXI. Inclusão – *Revista da Educação Especial*, cap. 19, 1(1), 19-23.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (1999). Os Desafios da Educação Especial, O Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira. *Revista Brasileira da Educação Especial*, Piracicaba. v.3, n.5 (pp.127-146). Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art10.pdf.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. (2005) A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, cap. 7, v.1, n.1 (pp.7-18). Brasília.

SOARES, Magda. (2017). *Linguagem e escola: Uma perspectiva Social*. 12. ed. Ática.

UNESCO (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon, Coreia do Sul.

TELECOLABORAÇÃO: OPORTUNIDADE PARA DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Rodrigo Schaefer

rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Brusque/ Brasil

Christiane Heemann

chrisheemann@gmail.com

Universidade do Vale do Itajai (UNIVALI)/Brasil e Universidade Aberta de Portugal (UAB)/Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.110>

Introdução

O uso de recursos tecnológicos *online* tem ampliado as possibilidades de comunicação. Por exemplo, recursos como computadores, mídias sociais, celulares, *tablets*, *notebooks*, mensagens de texto, jogos *online*, mundos virtuais, *blogs*, *sites*, vídeos, entre outros, têm facilitado a comunicação e o contato entre pessoas de diferentes países e culturas. Isso permite afirmar que as pessoas não estão mais restritas à comunicação face a face, já que elas podem também utilizar recursos *online* para isso, não importando os limites de tempo e espaço. Nesta perspectiva, Byram, Golubeva, Hui e Wagner (2016) explicam que inovações tecnológicas têm favorecido a comunicação e a troca de informações com pessoas de vários lugares do mundo e de forma instantânea.

A educação se constitui como um mecanismo privilegiado para a formação de estudantes para os valores de cidadania que promovem a consolidação de uma sociedade inclusiva para todos. Para Schaefer e Luna (2018), embora, tradicionalmente, a escola tenha sido sempre

considerada como a instituição fomentadora do processo de ensino e aprendizagem, bem como da construção do indivíduo enquanto cidadão, as oportunidades para tal processo ampliaram-se com o advento da Internet e de seus recursos tecnológicos. Para os autores, concernente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), recursos *online* têm oferecido oportunidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas¹ (doravante HLs). A esse respeito, Thorne (2006, p. 3) já punha em relevo que o uso de tecnologias digitais permitia aos aprendizes “interação real com falantes especialistas da língua que eles estão estudando” (tradução nossa), o que pode resultar no desenvolvimento de HLs.

Uma possível maneira de propiciar o contato entre pessoas de diferentes países e culturas é por meio de projetos telecolaborativos. Para O'Dowd (2013, p. 123), telecolaboração diz respeito à “aplicação de ferramentas de comunicação *online* para encontro de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (tradução nossa).

Para Belz (2002), existe a possibilidade de lidar com assuntos interculturais em projetos de telecolaboração. Um exemplo é o projeto *The Cultnet Intercultural Citizenship*, cujo objetivo é compreender como a educação para a cidadania pode ser incluída no ensino e aprendizagem de LE através de subprojetos (Byram, 2016). Outro exemplo é o *The Cultura Exchange Programme*, o qual se propõe a facilitar o contato intercultural entre alunos de diferentes países (Furstenberg, 2016). No Brasil, um exemplo de projeto telecolaborativo é o *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (doravante TTB²) (Telles & Vassallo, 2006). Desenvolvido em uma universidade pública estadual brasileira e criado em 2006, tem como objetivo facilitar o contato entre estudantes brasileiros e de outros países. No TTB, as sessões de interação *online* podem ocorrer por meio de ferramentas como o *Zoom*³ ou o *Skype*⁴. Segundo Sehnem e Schaefer (2018, p. 4), o teletandem “favorece uma prática significativa da LE”.

O teletandem (Telles & Vassallo, 2006; Telles, 2015a, 2015b) possui recursos como voz, imagem e escrita, e pode ser definido como videoconferência entre dois interagentes⁵ que estão aprendendo, de maneira autônoma, a língua um do outro (Vassallo, 2009). Telles (2015a, p. 604) define teletandem como “um modo de telecolaboração - um contexto virtual, colaborativo e autônomo para aprender línguas estrangeiras no qual dois alunos ajudam um ao outro a aprender suas próprias línguas (ou língua de proficiência)” (tradução nossa).

Esse contexto online de aprendizagem de línguas tem três princípios norteadores: reciprocidade, autonomia e uso separado das línguas (Telles, 2009). Reciprocidade, de acordo com Brammerts (1996), refere-

1 Por habilidades linguísticas, referimo-nos a habilidades essenciais para o aprendizado de uma LE, tais como ler, escrever, ouvir e falar.

2 Mais informações sobre o TTB podem ser encontradas no website <http://www.teletandembrasil.org/>

3 O aplicativo *Zoom* combina videoconferências, encontros *online* e colaboração móvel, além de oferecer comunicação por vídeo baseada em nuvem.

4 O *Skype* é um *software* que propicia comunicação de voz e vídeo através da Internet.

5 No teletandem, “interagente” refere-se ao aprendiz de uma LE.

-se ao apoio mútuo e à interdependência entre os dois aprendizes, ao passo que autonomia está relacionada com o compromisso de ambos interagentes no que tange à sua própria aprendizagem assim como à de seu (sua) parceiro (a). O uso separado de línguas, por seu turno, estabelece que as duas línguas não podem ser misturadas (Vassallo & Telles, 2006).

O presente estudo, de abordagem qualitativa, tem o objetivo de discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas (língua portuguesa e LE, por exemplo, o inglês e o espanhol) em instituições de ensino no Brasil, tais como em Instituições de Ensino Superior (doravante IES) e Institutos Federais (doravante IFs). Para alcançar esse objetivo, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: como a telecolaboração pode contribuir para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil?

Este texto está dividido em quatro seções. Antes, apresentou-se o objetivo desta investigação assim como uma breve contextualização do objeto de estudo; a seção 1 se concentra no referencial teórico que ajudou a fundamentar a análise dos dados. Na seção 2, descrevemos a metodologia a fim de explicar como ocorreu o processo de coleta de dados e, na seção 3, apresentamos a análise dos dados. Finalmente, na seção 4, além de propormos uma discussão com base nos resultados das análises, apresentamos algumas considerações e possíveis encaminhamentos.

Alguns fundamentos

Desde pelo menos o final da década de 1990, a utilização de recursos digitais no ensino de LE, facilitado pelo advento da Internet, tem propiciado o contato entre pessoas de diferentes culturas e línguas. Sobre isso, Warschauer (1997) destacou que recursos *online* vinham exercendo um enorme impacto não somente na área da Educação de um modo geral, mas também na Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (doravante ALAC⁶). Por este ângulo, O'Dowd (2013, p. 123) recorda que “uma das principais contribuições da Internet para o ensino de LE tem sido o seu potencial de favorecer aos aprendizes de línguas o contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas” (tradução nossa).

De acordo com Helm (2015), a telecolaboração, facilitada pela utilização de tecnologias digitais, é tida como um subcampo da ALAC. Para O'Dowd (2013), esse modelo *online* de ensino e aprendizagem de línguas tem tido grande presença em pesquisas e atividades na área da

6 Esta área, de um modo geral, dedica-se ao estudo da relação entre tecnologia e ensino de línguas. Levy (1997) explica que o foco dos estudos da ALAC se concentra na utilização do computador no ensino e aprendizagem de LE.

ALAC há mais de três décadas. Para Belz (2003, p. 2), a telecolaboração

envolve a aplicação de redes de computadores globais ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (e segunda língua) em contextos institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes internacionalmente dispersos em aulas de línguas paralelas usam ferramentas de comunicação da Internet, como e-mail, *chat* síncrono, fóruns de discussão e MOOs⁷ (assim como outras formas de comunicação mediadas eletronicamente), no intuito de apoiar a interação social, o diálogo, o debate e o intercâmbio intercultural. (tradução nossa).

Thorne (2006) explica que a telecolaboração oferece diferentes oportunidades para a interação, como pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas. Para o autor, atividades “em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas” (p. 7, tradução nossa) podem fazer parte de projetos telecolaborativos.

Para Belz (2007), a telecolaboração pode ser caracterizada como etnográfica, dialógica e crítica. Etnográfica porque os alunos podem observar, analisar e interpretar o comportamento dos seus parceiros *online*. Dialógica no sentido de que os discursos dos aprendizes surgem a partir da interação com os outros. Finalmente, crítica uma vez que “os aprendizes não são receptáculos passivos de conhecimento recebido [...] mas sim participantes ativos em um processo dinâmico de construção de conhecimento” (Belz, 2007, p. 138, tradução nossa).

No estudo de O'Dowd (2003, p. 134), os aprendizes de línguas, por meio do diálogo em atividades telecolaborativas, “foram encorajados a refletir criticamente sobre sua própria cultura mediante perguntas feitas pelos seus parceiros” (tradução nossa). De tal modo, atividades telecolaborativas podem se voltar tanto para o desenvolvimento das HLs dos alunos quanto para o desenvolvimento da competência intercultural (doravante CI) (O'Dowd, 2013). Sobre isso, O'Dowd (2006, p. 86) defende que

Além de conhecimento sobre a outra cultura e atitudes de abertura e interesses por outras culturas, a interação intercultural eficaz inclui as habilidades de ser capaz de descobrir e entender o significado simbólico que é atribuído aos comportamentos em diferentes culturas. (tradução nossa).

O termo intercultural surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. A conceitualização de

7 MOO significa, em inglês, *Multi-user Object Oriented*, e refere-se a um ambiente virtual de interações com múltiplos usuários na Internet.

educação e de comunicação intercultural estava ligada à tentativa de expandir tanto o diálogo quanto a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais (Kramsch, 1993). O conceito de CI, por sua vez, foi introduzido com o intuito de entender como pessoas, organizações e grupos específicos interagem em situações entre pessoas de culturas distintas. Relacionado especificamente à área de ensino e de aprendizagem de LE, esse conceito surgiu na Europa juntamente com a conceitualização de competência comunicativa⁸ (Byram, 1997).

Praticamente todas as conceitualizações de CI transcendem a ideia de meramente dispor de conhecimento sobre outras culturas, já que esse tipo de conhecimento não é suficiente para um indivíduo ser interculturalmente competente. Nesta perspectiva, Deardorff (2004) afirma que a referida competência envolve também o desenvolvimento de habilidades e atitudes para interagir de forma bem sucedida com pessoas de diferentes horizontes culturais. Por outro lado, de acordo com Wagner e Byram (2017), a CI prepara os indivíduos para o desempenho de diferentes ações na comunidade assim como de atividades enquanto cidadãos.

Segundo Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Phillipou (2013), CI diz respeito a uma combinação de atitudes, conhecimentos, entendimentos e habilidades. Essas habilidades, para os autores, possibilitam ao indivíduo os seguintes aspectos:

- 1 - entender e respeitar pessoas que possuem outros referentes culturais;
- 2 - responder apropriadamente, e de forma respeitosa, ao se comunicar com tais pessoas;
- 3 - estabelecer relacionamentos positivos e construtivos com estas pessoas;
- 4 - entender a si mesmo e a seus próprios referentes culturais;

Kramsch (1993, p. 205) observou que a área de ensino e aprendizagem de LE ainda não havia considerado que “a cultura é um construto social, o produto do próprio indivíduo e do outro” (tradução nossa). Para a autora, a interação entre “o eu” e “o outro” pressupõe a desconstrução de representações culturais, e acrescenta que a CI implica “uma consciência e um respeito em relação à diferença, bem como a capacidade socioafetiva de ver a si mesmo através dos olhos dos outros” (Kramsch, 2005, p. 553, tradução nossa).

Com relação a diferentes contextos virtuais de ensino e aprendizagem, pesquisas têm destacado a importância da educação intercultural, além de ter ocorrido esforços para reconceitualização da noção de CI. Por exemplo, Kern e Warschauer (2000) e Thorne (2003) explicam que a referida competência está vinculada à necessidade de se promover a interação em LE entre falantes nativos e não nativos e entre falantes não nativos, e, além disso, de capacitá-los para terem acesso a ambien-

8 Para Hymes (1972), competência comunicativa é a capacidade de um indivíduo estabelecer interação social por meio da língua. Para o autor, é preciso que esse indivíduo saiba utilizar as regras do discurso específico da comunidade na qual está inserido.

tes culturais não nacionais. Shuter (2012), por seu turno, sugere que as interações internacionais online propiciam a aprendizagem da LE estudada bem como da CI. Ademais, na visão de Lam (2008) e Pavlenko e Lantolf (2000), a CI permite a participação em comunidades virtuais.

Em suma, ser competente interculturalmente, seja em espaços *online* como a telecolaboração ou em ambientes não virtuais, por exemplo, a sala de aula, pode ser entendido como crucial para a participação dos indivíduos no diálogo com pessoas de outras culturas. De acordo com Sequeira (2018), o diálogo é, por si só, sempre intercultural, tendo em vista as “várias culturas” que fazem parte de um mesmo país, de uma mesma região, de uma mesma pessoa, e assim por diante. E este diálogo, consequentemente, pode contribuir para o desenvolvimento da CI (Wagner & Byram, 2017).

Metodologia

Os dados utilizados neste estudo⁹ foram coletados em um projeto de telecolaboração específico, o TTB (Telles & Vassallo, 2006; Telles, 2015a, 2015b), referido na primeira sessão, entre setembro a dezembro de 2016. Escolhemos especificamente esse projeto porque um dos autores deste estudo atuou em tal projeto, em 2016, como professor-mediador¹⁰, em 2016.

Esta pesquisa qualitativa, por incluir uma parceria em específico, conforme explicaremos a seguir, pode ser considerada como “estudo de caso” (Duff, 2014; Yin, 2015), pois se trata de um estudo empírico que abordou um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Para Yin (2015), a preferência por estudos de caso deve existir quando a atenção recair em situações nas quais é possível se fazer observações diretas e entrevistas com as pessoas envolvidas. Na visão de Yin (2015, p. 11), o estudo de caso se caracteriza pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (tradução nossa), além de possibilitar a investigação de questões sobre as quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Duff (2014, p. 233), por seu turno, explica que estudos de caso podem ser utilizados “a fim de proporcionar uma compreensão das experiências dos indivíduos [...] dentro de um contexto linguístico, social, ou educacional específico” (tradução nossa).

Desse modo, precisamente por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa incluiu dois participantes em particular: Pedro e Anna^{11,12}. Eles fizeram parte de uma parceria de teletandem entre uma universidade estadual pública do Brasil, onde o TTB é desenvolvido, e uma uni-

9 Os dados usados neste estudo são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) sob o Número do Parecer 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121. O título do projeto é: “The construction of interculturality in Teletandem sessions”.

10 Em sessões de mediação no TTB (Salomão, 2012; Funo, 2015; Telles, 2015b), o professor-mediador pode discutir com os aprendizes de LE diferentes assuntos relacionados com a sua experiência nas sessões de teletandem.

11 Nomes fictícios para proteger a identidade desses participantes / interagentes.

12 Por questões éticas, um termo de consentimento foi assinado pelos participantes dessa pesquisa. Em outras palavras, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

versidade dos Estados Unidos. Pedro, brasileiro, tinha 21 anos de idade no período da coleta e era aprendiz de inglês. Anna, estado-unidense, tinha 19 anos e era aprendiz de português.

Os dados utilizados neste estudo são provenientes de uma sessão de teletandem e de uma entrevista semiestruturada. Os vídeos da sessão de teletandem entre Pedro e Anna foram gravados através do aplicativo *Zoom*. A entrevista foi elaborada com o intuito de compreender melhor o que o participante Pedro havia abordado em seus relatos de experiência¹³. A entrevista foi gravada em áudio.

Para transcrição dos dados, utilizamos o programa *Transana*¹⁴. Os dados não foram inteiramente transcritos, mas somente aqueles que foram considerados relevantes para as análises (Erickson & Shultz, 1981). Analisamos todos os excertos selecionados para este estudo na língua original, ou seja, em português.

No que se refere às transcrições dos excertos, as informações que estão entre dois parênteses, ou seja, (()), como norma de transcrição, dizem respeito a comentários dos pesquisadores.

Análise dos Dados

Como dito anteriormente, este estudo se propõe a discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas (portuguesa e estrangeira) em instituições de ensino do Brasil, tais como em IES e IFS.

Com base na percepção dos participantes (conforme os cinco excertos subsequentes), a análise dos dados evidenciou dois temas referentes à contribuição da telecolaboração para instituições de ensino do Brasil: (1) oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos e (2) o contato intercultural. A seguir, serão apresentados e discutidos os dois temas referidos.

Tema 1 - Oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos

O excerto seguinte, de uma sessão de teletandem em particular, mostra como Pedro destacou a oportunidade de praticar o inglês nas sessões de teletandem:

1. Pedro: Porque nossa eu adoro inglês.
2. Anna: Ahm você gosta?
3. Pedro: NOSSA SE MEU DEUS demais!
4. Anna: Não cê tá pegando muito ra... é tipo você é muito forçado com o inglês entendeu?
5. Pedro: Sim eu preci eu tô estudando bastante muito muito mui-

13 Por meio de relatos de experiência, o participante Pedro teve a oportunidade de registrar por escrito diferentes aspectos relacionados à sua interação *online* com sua parceira estado-unidense. No entanto, por razões ligadas ao escopo deste trabalho, optamos por não utilizar dados dos referidos relatos.

14 Mais informações sobre esse programa podem ser encontradas no sítio <https://www.transana.com/>.

to. (Excerto 1 / sessão de teletandem / Pedro e Anna / 26/10/2016)

Este excerto ilustra como Pedro e Anna puderam, por meio da prática da língua, em sintonia com Byram (1997), interagir um com o outro. Na linha (4), após Pedro ter comentado nas linhas (1) e (2) que gostava de estudar inglês, Anna considerou que seu parceiro estava aprendendo muito bem essa língua. Na concepção dessa participante, este aprendizado foi resultado da dedicação de Pedro. Na linha (5), ele afirmou que, de fato, estava se dedicando a seus estudos. Conforme nos lembrou Schaefer e Luna (2018), os recursos digitais têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento das HLs dos aprendizes. Nesta linha de raciocínio, O'Dowd (2013) argumenta que a telecolaboração torna possível a prática da LE estudada. Do mesmo modo, como referido anteriormente, Thorne (2006) já enfatizava que o uso de tecnologias digitais vinha possibilitando a prática de LE por meio da interação com falantes da língua alvo.

Em uma entrevista, Pedro foi convidado pelo pesquisador a explicar como havia sido sua experiência nas sessões de teletandem até aquele momento. O Excerto 2 a seguir apresenta o posicionamento favorável deste participante quanto a sua participação nessas sessões:

1. Pesquisador: Como é para você participar das sessões de teletandem?

2. Pedro: Cem por cento produtivo [...] está sendo inacreditável porque... a Anna tá me ensinando muito... e eu acredito que o mesmo com ela.

3. Pesquisador: Ahm.

4. Pedro: E... pra mim o teletandem ta sendo uma forma de fazer um intercâmbio sem sair de casa.

5. Pesquisador: Ahm.

6. Pedro: É... e como eu tô no processo de aprendizado do idioma eu to vendo muito resultado principalmente com ((nome da universidade estado-unidense onde Anna estava interagindo)) porque eu vejo que é uma conversa que flui sabe?

7. Pesquisador: Sim. (Excerto 2 / entrevista semiestruturada / Pedro e o pesquisador, 07/11/2016)

Na linha 2, Pedro explicou que sua parceira estava lhe auxiliando no processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso vai ao encontro de Telles (2015a), conforme já vimos, para quem no teletandem os interagentes podem ensinar um ao outro a sua língua materna (ou outra língua, por exemplo, língua de proficiência). Outrossim, Sehnem e Schaefer (2018) anunciaram anteriormente que o teletandem proporciona uma prática significativa da LE estudada pelos alunos. Na linha 6, Pedro observou que a conversa com Anna “fluía” nas sessões de

teletandem. Nesse sentido, é possível dizer que existe a oportunidade de praticar oralmente a LE ou interagir por meio dela em ambientes telecolaborativos, ao contrário de alguns contextos de ensino e aprendizagem em que os aprendizes nem sempre têm essa oportunidade. Efetivamente, conforme explicado anteriormente, Warschauer (1997) já salientava o impacto que as ferramentas tecnológicas vinham exercendo no ensino e aprendizagem de LE, e, no caso do Excerto 2, esse “impacto” pode ser entendido como a ocasião oportuna que Pedro teve para praticar e, na percepção dele, desenvolver suas habilidades em inglês com sua parceira nas sessões de teletandem.

Tema 2 - O contato intercultural

O próximo excerto da entrevista apresenta o momento em que o pesquisador indagou a Pedro algo que ele já havia mencionado anteriormente:

1. Pesquisador: Você disse ((referente ao que Pedro já havia mencionado)) que um dos motivos que levou você a fazer teletandem foi o objetivo de, nas suas palavras, “conhecer uma nova cultura”.

2. Pedro: Isso.

3. Pesquisador: Poderia explicar isso melhor?

4. Pedro: Conhecer a cultura americana com certeza assim o que eles gostam de comer é... lei é... cultura ... tudo. (Excerto 3 / entrevista semiestruturada / Pedro e o Pesquisador, 07/11/2016)

Na linha 4, em resposta ao questionamento do pesquisador nas linhas 1 e 3, Pedro explicou que uma de suas motivações para participar das sessões de teletandem foi para conhecer aspectos culturais relacionados aos Estados Unidos, país de sua parceira Anna. Portanto, essas sessões permitiram o contato intercultural entre dois estudantes de dois países diferentes. Consequentemente, as sessões de teletandem proporcionaram para Pedro, na sua concepção, a oportunidade de conhecer referentes culturais dos Estados Unidos. A oportunidade mencionada converge com Byram (1997) e Rodrigues (2013), para quem conhecimento sobre outras culturas é essencial nos contatos interculturais. Do mesmo modo, no que concerne a espaços telecolaborativos, na sessão 2 foi ressaltada a necessidade do conhecimento e interesse em relação a outras culturas, o que converge com a ideia de O'Dowd (2006).

O excerto a seguir, também da entrevista, mostra como Pedro realçou o fato de ter podido negociar significados com sua parceira Anna acerca de diferentes assuntos relacionados ao país dela:

1. Pesquisador: Você escreveu ((referente ao que Pedro havia mencionado em algum momento anteriormente)) que uma das coisas que gostaria de aprender nas sessões de teletandem é, principalmente, nas suas palavras, “a respeito dos países dos meus parceiros” no caso.

2. Pedro: Isso.

3. Pesquisador: Né? explique melhor isso.

4. Pedro: Ah Rodrigo conhecer tudo porque tipo assim eu tentei tirar o meu visto pra mim ir pra lá ((Estados Unidos))... eu iria conhecer aí vivenciando ali sabe? Agora como eu não consegui... tipo o visto... eles ((outras parceiras / outros parceiros de Pedro no teletandem)) puderam falar pra mim sabe? principalmente a Anna.

5. Pesquisador: Ahm.

(...)

6. Pedro: Política é... como que é eleição lá é... como que é o campus deles.

7. Pesquisador: Ahm.

8. Pedro: Sabe? compartilhar experiência tipo assim ela ((Anna)) já veio aqui ((Brasil)) [...] (Excerto 4, entrevista semiestruturada / Pedro e o pesquisador / 07/11/2016)

Na linha 4, Pedro esclareceu que, tendo em vista que ele não havia conseguido obter o visto para viver nos Estados Unidos, as sessões de teletandem permitiram que ele se inteirasse de aspectos culturais por meio das explicações de seus parceiros / suas parceiras estado-unienses. Assim, é possível argumentar que o contato intercultural durante as sessões de teletandem criou situações favoráveis para Pedro conhecer aspectos culturais dos Estados Unidos, por exemplo, as eleições desse país (linha 6), e isso foi possível por meio das explicações de suas parceiras / seus parceiros que viviam naquele país. Sobre isso, Byram (1997) destaca que nos contatos interculturais é imprescindível discutir diferentes assuntos, tais como instituições, produtos culturais e tradições, sob a perspectiva de pessoas que vivem no país ou contexto cultural. Da mesma forma, é possível afirmar que o contato intercultural no teletandem entre Pedro e Anna possibilitou que ele praticasse suas habilidades de descoberta e interação (Byram, 1997).

No excerto seguinte da sessão de teletandem, depois de uma longa discussão sobre o sistema educacional do Brasil e dos Estados Unidos, Pedro e Anna começaram a discorrer sobre assuntos relacionados à política no Brasil:

1. Anna: Eu sempre gosto tipo assim eu sei uma coisa meio... sensível, mas... não sensível, mas tem pessoas que ficam... o que tô curiosa é com as opiniões nas coisas políticas no Brasil.

2. Pedro: Ah sim... nossa eu adoro falar disso.
3. Anna: Ahm.
4. Pedro: A minha opinião a respeito da política do Brasil?
5. Anna: Eu sei que é complicado é uma coisa...
6. Pedro: NÃO ((movendo as mãos)).
7. Anna: Eu ((incompreensível)) [...] também o sistema daqui e daí é muito diferente [...] não é a mesma coisa assim é muito complicado. (Excerto 5 / sessão de teletandem / Pedro e Anna, 26/10/2016)

Nesse excerto, percebe-se como teve lugar a negociação de significados a respeito de um assunto específico, qual fora, política do Brasil, no decorrer daquela sessão telecolaborativa. Sob esta ótica, na sessão 2 foi chamada a atenção para o fato de que os significados nos encontros interculturais deveriam ser negociados e discutidos através da interação e levando em consideração diferentes perspectivas entre o “eu” e o “outro” (Kramsch, 1993). Na linha 1, fica implícito que, na visão de Anna, Pedro quiçá não estivesse disposto a falar sobre política do Brasil. Contudo, na linha 6 está subentendido que ele gostaria de dialogar sobre o assunto em pauta. Para Byram (1997), há a necessidade, nos contatos interculturais, de se abrir para o “outro” e comparar diferentes culturas, tal como Anna o fez na Linha 7 e como, de fato, aconteceu entre os dois participantes ao longo daquela sessão de teletandem. Do mesmo modo, Anna demonstrou curiosidade sobre um aspecto cultural do país de Pedro, outro elemento necessário, de acordo com Byram (1997), ao contato entre pessoas de diferentes países e culturas.

Discussão, algumas considerações e encaminhamentos

Conforme explicado na primeira sessão, para alcançar o objetivo desse estudo, qual fora, discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil, tais como em IES e IFs, esboçamos a seguinte pergunta de pesquisa: como a telecolaboração pode contribuir para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil?

Em resposta à essa pergunta, a análise dos dados revelou dois aspectos relativos à contribuição da telecolaboração para o ensino de línguas: (1) oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos e; (2) contato intercultural. Em relação ao primeiro aspecto, oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos, a análise dos dados mostrou que Pedro teve a oportunidade de praticar a língua alvo com uma falante de inglês, no caso, sua parceira Anna. No que se refere

ao segundo aspecto, contato intercultural, a análise evidenciou que os participantes puderam discutir diferentes assuntos com alguém de outro país ou de outros referentes culturais.

Apesar de os resultados dessa pesquisa terem sido possíveis com base em dados de um projeto de telecolaboração específico, qual seja, o TTB (Telles & Vassallo, 2006), desenvolvido, conforme já dito, numa universidade brasileira, sugerimos que a oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos assim como o contato intercultural sejam possíveis igualmente em outros modelos telecolaborativos, e ligados ou não ao contexto das universidades. Por exemplo, os projetos *The Cultnet Intercultural Citizenship* (Byram, 2016) e o *The Cultura Exchange Programme* (Furstenberg, 2016), descritos na primeira sessão, buscam promover o desenvolvimento de HLs através da interação entre aprendizes de línguas de diferentes países. Isto posto, pensamos que existem diversas possibilidades de se implementar projetos ou atividades de telecolaboração em diferentes instituições de ensino do Brasil, tais como em IES e IFs. Com efeito, relacionado especificamente ao contexto das universidades brasileiras, Schaefer e Heemann (2019, p. 87) sugerem as seguintes possibilidades de implementação de atividades telecolaborativas:

- 1) através da utilização do Skype, como o faz o TTB, descrito anteriormente, e/ou; 2) através da utilização de *websites* como o *The Evaluate Project* ou o *Schoology*, plataformas que permitem práticas telecolaborativas com universidades em várias partes do mundo.

No estudo de O'Dowd (2006), a interação telecolaborativa proporcionou, além da prática e desenvolvimento das habilidades em LE (inglês) por parte de um grupo de estudantes alemães, o desenvolvimento da CI. E isso se deu em razão de que os aprendizes tiveram a oportunidade, através do diálogo, de levantar questionamentos e esclarecer dúvidas relativas a questões culturais do outro país. Similarmente aos resultados da pesquisa de O'Dowd (2006) descrita anteriormente, a análise dos dados do presente estudo mostrou que o contato intercultural, possibilitado pelas sessões telecolaborativas no teletandem, favoreceu a prática de uma LE através da elaboração de questionamentos, de comentários diversos, explicações acerca de assuntos culturais de ambos os países, e assim por diante. Visto por este prisma, reiteramos que a telecolaboração pode apresentar-se como uma valiosa oportunidade para praticar línguas, além de promover o contato intercultural. De modo semelhante, Schaefer, Heemann e Belli (2017, p. 241) asseveram

que “a telecolaboração pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a abordagem intercultural”.

Dito isto, acreditamos que seja possível, por meio da implementação de projetos telecolaborativos, propiciar não somente o desenvolvimento de HLs e o contato entre estudantes de diferentes culturas, mas também o desenvolvimento propriamente dito da CI dos estudantes, tal como foi possível no estudo de O'Dowd (2006) mencionado anteriormente. Efetivamente, Byram (1997) relacionou o desenvolvimento das HLs à necessidade do desenvolvimento da CI dos alunos. Do mesmo modo, projetos de telecolaboração podem ajudar a desenvolver nos alunos o entendimento da diversidade cultural, bem como a capacidade para reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais. Outrosim, projetos dessa sorte podem ser adequados para lidar com valores culturais, atitudes e visões de mundo, propiciando o diálogo acerca de questões globais assim como de questões locais, aspectos necessários para um cidadão intercultural (Byram et al., 2016).

Ao ensinar uma LE, os professores não estão, inevitavelmente, ajudando os alunos a desenvolver sua CI (Byram & Wagner, 2018). Semelhantemente a autores como Belz (2002), Lopes e Freschi (2016), O'Dowd (2013) e Telles (2015b), o contato intercultural online não garante necessariamente o desenvolvimento da CI. Por isso, sugerimos que as atividades telecolaborativas implementadas em instituições de ensino do Brasil sejam constantemente acompanhadas por um professor mediador, tal como no contexto do TTB¹⁵ (Salomão, 2012; Funo, 2015; Telles, 2015b). A propósito, a investigação de Schaefer (2019) evidenciou que a presença do professor mediador foi de suma importância para a construção da interculturalidade no contexto do teletandem. Ware e Kramsch (2005, p. 203), por sua vez, enfatizam que “à medida que os alunos exploram a natureza da língua e da comunicação em outras culturas através das suas interações mediadas pela tecnologia, os docentes serão essenciais para ajudá-los a adotar [...] uma postura intercultural” (tradução nossa).

Recomendamos que os projetos de telecolaboração, para que obtenham resultados eficientes e satisfatórios, sejam desenvolvidos com base no estabelecimento de uma relação de confiança entre os professores responsáveis (O'Dowd, 2006), ou seja, tanto por parte dos professores de instituições de ensino do Brasil assim como dos professores de instituições de ensino de outros países. Além dessa relação mútua de confiança entre os professores, é necessário desenvolver “muito trabalho extra em nome dos professores” (O'Dowd, 2006, p. 95). Portanto, reiteramos que dedicação e confiança são necessárias ao sucesso de práticas telecolaborativas em instituições de ensino do Brasil.

Para possibilitar o contato cultural e a prática de LE por meio de projetos de telecolaboração, recomendamos também a observância a

15 Para Funo (2015), as sessões de mediação no contexto do teletandem facilitam o apoio à aprendizagem.

alguns fatores socioculturais relacionados ao país dos professores e alunos. Por exemplo, O'Dowd (2006) deixa claro que diferenças de fuso-horário podem comprometer a parceria e levar a desentendimentos. Por esse e outros motivos, segundo Belz e Müller-Hartmann (2003), o contato constante entre os professores é imprescindível para o conhecimento de características socioculturais dos países-participantes envolvidos no desenvolvimento de projetos telecolaborativos.

É importante ressaltar que os resultados da presente pesquisa emergiram com base na análise das percepções dos próprios participantes, e que esses resultados apontaram tão-somente a possibilidade de desenvolvimento de HLs e da CI dos participantes. Por isso, sugerimos que pesquisas futuras analisem também a interação propriamente dita entre os participantes em projetos de telecolaboração, a fim de propiciar um melhor entendimento acerca de como ocorre de fato o desenvolvimento de HLs e da CI dos participantes. Igualmente, pesquisas vindouras podem evidenciar outros aspectos para os quais a telecolaboração pode contribuir no ensino de línguas de instituições de ensino no Brasil.

Em suma, com o propósito de promover o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, as instituições de ensino têm a tarefa de preparar intelectual e culturalmente os seus alunos (Deardorff, 2004). Assim, sugerimos que a implementação de projetos telecolaborativos em instituições de ensino no Brasil pode contribuir para a discussão de diferentes questões relacionadas a sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade culturais, diferenças étnico-raciais e discriminação, o que pode resultar no desenvolvimento da CI.

Referências

Barrett, M.; Byram, M.; Lázár, I.; Mompoin-Gaillard, P. & Phillipou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.

Belz, J.A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81.

Belz, J.A. (2003). From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7(2), 2-5. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2423>

Belz, J.A. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd, *Online Intercultural Exchange: an Introduction for foreign language teachers* (pp. 127-166). Multilingual Matters.

Belz, J. A. & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration Along the Institutional Fault Line. *Modern Language Journal*, 87(1), 71–89.

Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In D. Little; H. Brammerts (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the internet* (pp.9-22). CLCS Occasional, 46. Trinity College. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2016). The Culnet Intercultural Citizenship Project. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (pp.248-262). Routledge.

Byram, M.; Golubeva, I.; Hui, H. & Wagner, M. (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matter.

Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151.

Deardorff, D. K. (2004). Internationalization: in search of intercultural competence. *International Educator*, 13(3), 13–15.

Duff, P. A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233-255.

Erickson, F. & Shultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In J. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Ablex.

Funio, L. B. A. (2015). *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Estadual Paulista.

Furstenberg, G. (2016). The Cultura Exchange Programme. In R. O'Do-

wd & Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice* (pp.248-255). Routledge.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277597511_The_practices_and_challenges_of_telecollaboration_in_higher_education_in_Europe

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Penguin.

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.). *Network-based Language teaching: Concepts and Practice* (pp.1-19). Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2005). Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26 (4), 545-567.

Lam, E. (2008). Language socialization in online communities. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of language and education* (pp.2859-2869). Springer.

Levy, Michael. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Clarendon Press-Oxford University Press.

Lopes, Q. B. & Freschi, A. C. (2016). Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do Gel*, 13(3), 49-74.

O'Dowd, R. (2003). Understanding "the other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7, 118-144.

O'Dowd, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In J.A. Belz, J.A. & S.L. Thorne (Eds.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp.86-120). Heinle & Heinle.

O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas; H. Reindeers & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp.123-141). Bloomsbury Academic.

Pavlenko, A.; Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and (re)construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-178). Oxford University Press.

Rodrigues, D. G. (2013). *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol)* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93880/rodrigues_dg_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salomão, A. C. B. (2012). *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista.

Schaefer, R. (2019). *The co-construction of interculturality in the project teletandem Brasil: foreign languages for all* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.

Schaefer, R; Heemann, C. & Belli, M. (2017). O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In J.M.F. Luna & P.R. Sehnem (Eds), *O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação* (pp. 231-248). Pontes Editores.

Sehnem, P. R & Schaefer, R. (2018). O ensino de línguas estrangeiras como atividade na educação básica: apresentação de elementos para uma proposta teórico-metodológica. In *Congresso Internacional de Educação e Tecnologia e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, 1. São Carlos. Anais CIET: EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica (pp. 1-6). Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/724>

Schaefer, R. & Heemann, C. (2019). Entendimento Intercultural por meio de atividades telecolaborativas. In G.R. Ferreira, *Educação e Tecnologias: experiências, desafios e perspectivas* (pp. 83-87). Atena Editora.

Schaefer, R. & Luna, J. M. F. (2018). Negociação de assuntos interculturais em espaços telecolaborativos, *Entretextos*, 18(2), 121-141.

Sequeira, R. M. (2018). Interculturalidade Crítica e Globalização. In J.M.F. Luna, *Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global* (pp.55-70). Pontes Editores.

Shuter, R. (2012). Intercultural New Media Studies: The Next Frontier in Intercultural Communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219-237.

Telles, J.A. & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, 27(2), 189-212.

Telles, J. A. (2009). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Pontes Editores.

Telles, J. A. (2015a). Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(3), 603-632.

Telles, J. A. (2015b). Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(1), 1-30.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. *Language Learning and Technology*, 7, 38-67.

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In J.A. Belz & S.L. Thorne (Eds.), *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 2-30). Heinle & Heinle.

Vassallo, M. L. & Telles, J.A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 83-118.

Vassallo, M. L. (2009). Teletandem ou tandem tele-presencial? In J. Telles. *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI* (pp.185-197). Pontes Editores.

Wagner, M. & Byram, M. (2017). Intercultural Citizenship. *The International Encyclopedia of International Communication*. John Wiley & Sons.

Ware, P. & kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Tea-

ching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2), 190–205.

Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(3), 470-481.

Yin, R.K. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Bookman.

O CINEMA COMO LINGUAGEM: MULTIPLICIDADE DE INTERPRETAÇÕES... PLURALIDADE DE SUJEITOS...¹

Carlos António Gonçalves Pereira

carlosagpereira@gmail.com

Mestrando, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.111>

Introdução

O presente texto é fruto do trabalho desenvolvido durante a unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

Focada na intervenção realizada no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, a presente investigação sustenta-se na utilização do Cinema, na sala de aula, enquanto mecanismo potenciador da multiplicidade de interpretações cruzadas de uma pluralidade de sujeitos. Importa, assim, analisar as estratégias desenvolvidas para assegurar maiores níveis de interesse e de envolvimento dos alunos, fulcrais para garantir maiores taxas de sucesso, a partir, neste caso, da munção “de múltiplas literacias que lhe[s] permitam analisar e questionar criticamente a realidade” (Martins et al., 2017, p. 15).

Nesta sequência, a seguinte problemática é apresentada enquanto condutora do texto: «*o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspetiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos*». Nesse sentido, o objeto de estudo,

1 O presente estudo mobiliza informação resultante do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, no ano letivo de 2018/2019.

nesta investigação, concretiza-se na pesquisa das ideias, na percepção dos significados construídos, na ação individual de cada participante e nas interações sociais do conjunto de atores (Bogdan & Biklen, 1994/2013; Coutinho, 2016), através da análise da introdução de dois filmes, *Aniki Bóbo* (1942) e *Capitães de Abril* (2000), em sala de aula, e do seu contributo para a construção de conhecimento e, posterior, produção de um filme sobre a mesma temática.

São, assim, propostos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a relevância da exploração de filmes, em sala de aula, com alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB; (ii) refletir de forma crítica sobre a oportunidade de potenciar a multiplicidade de interpretações na construção de conhecimento e na integração da pluralidade de sujeitos a partir da exploração de filmes; e (iii) explorar os contributos resultantes da assunção do papel de criadores, por parte de alunos, na construção de um objeto fílmico, espelho das suas conceções plurais.

No que concerne à estrutura do texto, este divide-se em quatro secções. A primeira corresponde à discussão teórica de conceitos essenciais para o texto: o Cinema na Educação; a construção e a expressão de conhecimento; e a integração de diferentes perspetivas na construção de conhecimento. Esta secção contém, em suma, a revisão de literatura que fundamenta teoricamente o estudo. As opções metodológicas do estudo são apresentadas na segunda secção do texto. No que se refere à terceira secção, esta concretiza-se através da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos inicialmente definidos, enquanto condutores do estudo. A quarta e última secção apresenta as conclusões extraídas do estudo empírico.

O Cinema na Construção de Conhecimento e na Integração de Diferentes Perspetivas

Cinema na Educação

A relação entre o Cinema e a Educação não é, de todo, recente (García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007). Em Portugal, a título de exemplo, o governo de Sidónio Pais decretava, em 1918, que os liceus deveriam possuir uma sala adaptada para a exibição de filmes (C. Ribeiro & Alves, 2014). Da mesma forma que o Cinema deve ter nas escolas “o lugar que lhe corresponde como um feito cultural básico do mundo de hoje e, também, porque tem um potencial motivador e educativo de primeira grandeza”² (Breu & Ambròs, 2011, p. 12), deve ser tido em conta que a sua utilização descontextualizada e desintegrada, em aula, “não é

2 Tradução livre do autor. No original, “el lugar que le corresponde como hecho cultural básico del mundo de hoy y, también, porque posee una potencialidad motivadora y educativa de primera magnitud” (Breu & Ambròs, 2011, p. 12).

didaticamente recomendável” (Cunha, 2018, p. 47). O Cinema enquanto recurso na aprendizagem da História e da Geografia tem sido legitimado, em particular, nas últimas décadas (Alves, 2017; Arias, 2018; Reigada, 2015; C. Ribeiro & Alves, 2014). Considerando-os enquanto documentos histórico-geográficos, há um interesse “pelas representações que os filmes dão de momentos da nossa história” (Gardies, 2006/2011, p.134), pelo que, quando devidamente contextualizados, podem ser utilizados enquanto recursos para a aprendizagem da História e da Geografia (Cardona, 2002). A História pode ser um caminho “para decodificar imagens de acontecimentos, lugares, personalidades e emoções do passado”³ (Cooper, 2002, p. 123), enquanto a Geografia pode ser uma via para compreender os “meios em relação à presença humana e ... a percepção subjetiva do meio”⁴ (Palma, 2009, p. 47). O Cinema nasce, precisamente, nesta fusão de descodificação subjetiva, ainda que seja captado pelo instrumento objetivo. A manipulação desse instrumento, por parte de quem dirige o filme, cria um discurso, tangível de uma segunda descodificação, por parte de quem vê, que é, evidentemente, própria de cada indivíduo, devendo ir “além da tradicional dicotomia entre ‘realismo’ ou ‘ficção’” (Napolitano, 2005, p. 21).

Aniki Bóbo é um clássico construído enquanto alegoria, como forma de escapar à repressão (Pina, 2012), é associado ao realismo português (idem; ibidem; Torgal, 2011). A narrativa, que é, em si, iniciativa, pelo caminho percorrido por Carlitos “para um melhor conhecimento de si próprio” (Lopes, 2007, p. 130), foi mal recebida pelo público da altura (Pina, 2012). É uma história de amores infantis – o romântico e o fraterno –, em que comédia e drama se interlaçam, tomando um Porto, como pano de fundo, que, não sendo mencionado, é facilmente reconhecível.

O recurso a este filme justifica-se na abordagem de conteúdos alusivos ao Estado Novo, na área curricular de Estudo do Meio, como forma de reconhecimento da sociedade portuguesa na década de 1940. Uma “obra que, «relevando» o seu tempo, o seu tempo no entanto não esgota” (idem, p. 61), permite que as crianças se identifiquem com as personagens (Cunha, 2018). Não obstante o imaginário retratado, o recurso a este filme tem, por intuito, possibilitar a comparação da escola e dos hábitos da camada infantil da sociedade estadonovista com a atual, sustentada na discussão de valores humanistas e solidários, incentivando o aluno a “construir o seu pensamento e modo de atuar através da reflexão e da própria experiência” (idem, pp. 41-42) e, por conseguinte, a cruzar e debater as suas reflexões com as dos seus colegas.

Enquadrada na tipologia *mainstream*, Capitães de Abril aproxima-se do registo espetacular, fazendo cruzar factos verídicos com ficcionais. Permeado de uma subjetividade que a crítica desaprova, o filme é visto enquanto a “fantasia do que ‘podia ter sido’ o 25 de Abril para a realizadora” (Dias, 2011, p. 532). Noutra perspetiva, que, de resto, é a assumida

³ Tradução livre do autor. No original, “para decodificar imágenes de acontecimientos, lugares, personalidades y emociones del pasado” (Cooper, 2002, p. 123).

⁴ Tradução livre do autor. No original, “environments in relation to human presence, and ... the subjective perception of the environment” (Palma, 2009, p. 47).

para o uso do filme, no presente estudo, a obra “recupera o passado, atualiza-o, torna-o presente e passível de ser experimentado e vivido pelos espectadores” (Alves, 2017, p. 80). É à luz dessa experimentação e vivência que o filme surge enquanto recurso para explorar o movimento revolucionário que trouxe a democracia de volta a Portugal. Dessarte, selecionam-se cenas do filme, adequando-o à faixa etária em questão, para promover o questionamento crítico e a compreensão deste episódio da História de Portugal, em particular, e dos períodos imediatamente anterior e posterior, nomeadamente: (i) a atitude da população face à Guerra Colonial; (ii) o apoio dado, pelos portugueses, aos militares; (iii) a instauração de direitos e liberdades fundamentais; (iv) a utilização de senhas durante a revolução; e (v) a postura da política política e do governo.

Cinema enquanto veículo na construção e expressão do conhecimento a partir da integração de diferentes perspetivas

A abordagem de “temas e questões distintas que estão diretamente relacionadas com a realidade em que o aluno se insere” (Antunes & Cruz, 2016, p. 134) permite ao aluno desenvolver atitudes e valores que se coadunam com as de um cidadão ativamente interventivo no mundo que o rodeia. A História e a Geografia, enquanto ciências sociais, requerem a abordagem das chamadas «questões socialmente relevantes» para o desenvolvimento de uma compreensão empática (Santisteban, 2010), em que tempo e espaço são conceptualizados através da interpretação própria de cada pessoa contraposta às de outros, proporcionando a integração de uma multiplicidade de perspetivas acerca de uma mesma questão.

Tendo em conta que os filmes “podem ser utilizados para a discussão de temáticas sociais” (Cunha, 2018, p. 50), é natural que o espectador construa interpretações, através das relações que estabelece entre o que vê e “o contexto da sua vida pessoal e sociocultural”⁵ (Alves, 2014, p. 69). Nesse sentido, as questões socialmente relevantes podem ser interpretadas numa perspetiva de comparação, em que se coloca o aluno no papel de investigador de uma questão global, a partir de uma questão que é do seu foro local (Antunes & Cruz, 2016), experienciando a vida própria num diálogo constante entre o que é o seu «eu» e o que é o ambiente que o rodeia (Sousa, 2003/2017). Este paralelismo é conseguido, através do Cinema, pela capacidade que lhe é intrínseca de “aproximar gerações, perspetivas e sociedades através da representação dos seus modelos e da oportunidade de contactarmos com eles” (Alves, 2017, p. 78). As expectativas e vivências dos alunos, quando colocadas sob o ponto de vista de uma situação específica, oferecem-lhes

5 Tradução livre do autor. No original, “el contexto de su vida personal y sociocultural” (Alves, 2014, p. 69).

a oportunidade de, em contacto com interpretações distintas, examinar condutas e acontecimentos, que são, de facto, parte do quotidiano (Cooper, 2002, p. 80). É nesta valorização ética e social, conseguida “por meio do descobrimento dos valores e contravalores”⁶ (García & Ruíz, 2014, p. 128) de uma sociedade ou de um pluralismo de sociedades, que o aluno é capaz de contextualizar “o passado de acordo com as suas percepções contemporâneas e os seus juízos morais”⁷ (Santisteban, 2010, p. 46).

Na lógica de raciocínio do supramencionado, é fundamental o desenvolvimento de consciência e pensamento críticos, que tornam o aluno apto para reestruturar as suas visões do mundo social e relacioná-las com fenómenos sociais (*idem, ibidem*). Em aula, o recurso ao Cinema “é um fator-chave dinamizador para ajudar a promover valores humanizadores, de forma transversal e interdisciplinar, e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e elementos de identidade pessoal e de pertença”⁸ (Breu & Ambròs, 2011, p. 8). Uma das finalidades das ciências sociais é, precisamente, formar o pensamento crítico e criativo (Santisteban, 2010).

O pensamento crítico traduz-se, no que concerne ao papel da escola, na orientação de um caminho em que o aluno é encorajado “a formular questões, a procurar e investigar alternativas” (Moura & Gonçalves, 2014, p. 294), atestando-lhe uma autonomia reflexiva, que permite, por um lado, observar criticamente a realidade envolvente (Cunha, 2018) e, por outro, a construção de uma representação sua do passado, em que os acontecimentos históricos são conscientemente distanciados do presente (Santisteban, 2010).

As fontes utilizadas no ensino da História e da Geografia são registos de memória social, derivados da necessidade do ser humano de sistematizar e organizar a informação (*idem, ibidem*). É sob um pensamento crítico que essas fontes devem ser analisadas e, devidamente, contextualizadas, num desafio constante que tal acarreta para aquele que olha. Nesse sentido, recorrer ao Cinema para ensinar significa despertar a perspetiva crítica, levando quem vê a perceber “que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 167). Como Santisteban (2010) afirma, as fontes utilizadas não devem ser meramente informativas, “como se fossem construções epistemológicas”⁹ (p. 50), meras teorias do conhecimento, mas, antes, geradoras da discussão e do debate. São estas fontes que promovem o pensamento crítico, “ao suscitarem a presença de capacidade de análise, avaliação, síntese, comparação, argumentação, elaboração de opinião” (Alich & Pereira, 2015, p. 248).

6 Tradução livre do autor. No original, “mediante el descubrimiento de los valores y contravalores” (García & Ruíz, 2014, p. 128).

7 Tradução livre do autor. No original, “el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales” (Santisteban, 2010, p. 46).

8 Tradução livre do autor. No original, “es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia” (Breu & Ambròs, 2011, p. 8).

9 Tradução livre do autor. No original, “como si fueran construcciones epistemológicas” (Santisteban, 2010, p. 50).

O Cinema estabelece um convite à reflexão sobre mundos. Reflexão não apenas sobre a realidade per se, mas também sobre as versões e perspectivas diferentes e subjetivas sobre o real, estabelecidas por autores filmicos e reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras. (Alves, 2017, p. 78)

O pensamento crítico é, precisamente, a base dessa reconfiguração interpretativa, ancorado numa atitude crítica e ativa sobre o que é visto e como é visto, interpretado à luz da sociedade atual e à luz da sociedade em que cada objeto fílmico foi construído. É nesta construção, com premissas e opiniões plurais, com recurso à argumentação, que se desenvolvem competências, ao nível de um pensamento abrangente e profundo, dotado da empregabilidade de diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de novas ideias, ou seja, é nesta construção que se integra a pluralidade de sujeitos e a multiplicidade de interpretações destes que, colocadas em debate, permitem compreender, concordar ou refutar diferentes perspectivas, de forma crítica e argumentada.

Metodologia

Alicerçado num paradigma sociocrítico (Coutinho, 2016), o presente estudo segue uma lógica de raciocínio indutivo, visto pretender recolher racionalidades, através da análise das respostas dos participantes (idem, ibidem; Bogdan & Biklen, 1994/2013; Guerra, 2006/2014). Nesse sentido, o presente estudo ajusta-se a “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994/2013, p. 293), com uma função exploratória, com o objetivo de obter interpretações hipotéticas (Guerra, 2006/2014).

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, designadamente o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada, a observação e a análise documental.

Relativamente ao questionário, as questões de natureza fechada serviram, sobretudo, para caracterizar os participantes. As de natureza aberta permitiram aliar a esta técnica maleabilidade para, daí, retirar conclusões, como explicam Quivy e Campenhoudt (1992/2008). Foram aplicados em dois momentos, no início e no final da investigação, de forma a aferir eventuais mudanças nas perspectivas dos participantes.

A observação aplicada no estudo foi, sobretudo, indireta. Definida como aquela em que o investigador se dirige “ao sujeito para obter a

informação procurada” (idem, p. 164), desenvolveu-se, particularmente, nas questões colocadas aos participantes, após a exibição de cada uma das obras. O registo, via áudio, permitiu a posterior análise, conjugada com aquela feita aos guiões de visualização e escuta ativas.

A análise documental debruçou-se nos guiões entregues aos participantes. Todos os guiões apresentaram itens de construção de resposta curta, restrita e extensa, com exceção das fichas técnicas, colocadas no início de cada guião, sustentadas no completamento da informação solicitada. Esta opção de não colocar um «guião único» para todos os filmes, permite contornar as desvantagens apresentadas por C. Ribeiro e Alves (2014), para este género de abordagem, já que se “pode induzir em erro ao solicitar o preenchimento de campos que não são possíveis de completar com a visualização de determinados films [sic]” (p. 173). A partir dos guiões, procedeu-se a uma análise de conteúdo, organizada, a posteriori, categorialmente (Guerra, 2006/2014). Crê-se, assim, que os resultados levantados, a partir dessa análise, permitem “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992/2008, p. 227).

Os participantes

O estudo foi realizado com um grupo de participantes, composto por um total de 25 alunos, pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, com 13 elementos do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

Desenho da intervenção para o estudo

Para a concretização deste estudo, todas as sessões referentes à exibição de filmes, foram precedidas de uma apresentação de cada filme e procedidas de discussões orais, com questões fomentadoras de análises plurais e críticas.

Os filmes analisados, associados aos conteúdos abordados interdisciplinarmente, foram: *Aniki Bóbo*, com o intuito de reconhecer a sociedade estadonovista; e *Capitães de Abril*, como veículo para a análise da Revolução dos Cravos. Foram ainda explorados outros filmes não considerados pertinentes nos resultados expostos neste texto. Posteriormente à continuada visualização de filmes, que permitiu aos alunos adquirirem algum conhecimento sobre o Cinema, foi produzindo, por este grupo, um filme – *Sempre, 25 de Abril Sempre!* –, que foi apresentado à comunidade.

Resultados

Exploração de filmes em sala de aula

Considerando que “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’” (Napolitano, 2005, p. 239), a análise da viabilidade da utilização do Cinema para a construção de conhecimento é feita a partir de três pontos: (i) a perspectiva final dos alunos (comparada com a inicial); (ii) a adequação dos filmes, através da análise dos objetivos específicos associados a cada filme; e (iii) a análise das aprendizagens construídas. Estes dois últimos pontos serão analisados, em paralelo, considerando cada uma das obras.

No que diz respeito à perspectiva dos alunos, como se verifica na Tabela 1, 7 dos 25 alunos concordam que não é possível aprender conteúdos da História e da Geografia, a partir de filmes. No final do estudo, a quase totalidade dos envolvidos, com exceção de dois participantes, admitia ser possível aprender História e Geografia, a partir de filmes. Num total de 25 alunos em concordância com esta afirmação (Tabela 1), enaltece-se a facilidade de aprendizagem proporcionada pelos filmes, através da sua ludicidade (Tabela 2). Destarte, é possível argumentar que existe, para os alunos, viabilidade da utilização do Cinema, passível de lhes permitir a realização de aprendizagens.

Respostas	Frequência absoluta	
	Inquérito inicial	Inquérito final
Sim	18	25
Não	7	0

Tabela 1. - Sistematização das respostas obtidas nos inquéritos inicial e final, à possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Respostas	Frequência absoluta	
	Inquérito inicial	Inquérito final
Conteúdos programáticos	5	46
Facilitação	4	12
Ludicidade	2	10
Sem resposta	10	0

Tabela 2. - Sistematização das frequências das categorias, nos inquéritos inicial e final, relativamente às razões que justificam a possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Em análise, é possível validar que, findo o estudo, houve um crescimento no número de referências à facilitação da aprendizagem e à ludicidade da utilização de filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Este posicionamento, pode assumir-se, vai ao encontro

do postulado por C. Ribeiro e Alves (2014), quando afirmam que há no Cinema, enquanto recurso de sala de aula, a possibilidade de motivar e interessar o aluno, numa aprendizagem realizada “de modo menos formal” (p. 173), despertando-lhe um maior grau de atenção (idem, ibidem; Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Reigada, 2015). Sendo o Cinema “um meio de reflexão da sociedade” (Lopes, 2007, p. 48), o engajamento dos alunos é, aqui, fruto de uma pedagogia socio-construtivista, fomentadora do diálogo e da discussão de diferentes ideias e pontos de vista.

Relativamente aos objetivos específicos selecionados para a implementação dos filmes *Aniki Bóbo* e *Capitães de Abril*, a sua boa adequação e a realização plena das aprendizagens foram colocadas em evidência, pelas respostas plurais obtidas nos guiões. Esta afirmação é corroborada, como se expõe adiante, também, na produção do filme da turma, sobre o 25 de Abril.

Multiplicidade de interpretações

Existem cinco dimensões fundamentais trabalhadas, numa perspectiva analítico-crítica, no conjunto de filmes proposto, durante o estudo, que permitiram averiguar, a concretização das potencialidades da visualização de obras cinematográficas na análise crítica em História e Geografia, e, por consequência, a pluralidade de interpretações colocadas em diálogo, nomeadamente: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iv) a compreensão histórico-geográfica; e (v) a problematização da realidade social. Apreciar-se-ão as dimensões enquadradas em cada um dos filmes.

Aniki Bóbo focaliza quatro das dimensões supramencionadas: (i) a manipulação do tempo histórico; (ii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iii) a compreensão histórico-geográfica; e (iv) a problematização da realidade social.

A manipulação do tempo histórico, em que era intenção verificar a capacidade de construção de pontes entre passado e presente, foi analisada a partir das razões pelas quais os alunos gostariam (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista. Dos 21 guiões respondidos, obtiveram-se 15 respostas, com uma razão apontada em cada (Tabela 3), com exceção de uma resposta (Figura 1), considerada em duas categorias: relações aluno-aluno e relações aluno-professor.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Sim	1
	Não	18
Razões pelas quais gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Relações aluno-aluno	6
	Relações aluno-professor	4
	Gestão de comportamentos	3
	Ambiente escolar	2
	Processo de ensino-aprendizagem	1

Tabela 3. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

É inegável o enfoque, dado na maioria das respostas, às relações interpessoais. Esta observação deixa transparecer que o conceito de escola atual é visto enquanto espaço de confraternização, em contraste com a escola representada no filme, que “se opõe à liberdade *natural* e à espontaneidade da infância” (Pina, 2012, p. 39).

Não porque gosto de comer com meus amigos.

Figura 1. - Razão pela qual não gostaria de ter aulas numa escola estadonovista, dada por um aluno.

Estas razões estão, também, intimamente ligadas à dimensão de análise da mudança e causalidade espaciotemporal (Tabela 4).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Descrição da escola estadonovista	Gestão de comportamentos	17
	Gestão de espaços	11
	Materiais escolares	8
	Ambiente escolar	8
	Relações interpessoais	3
	Processo de ensino-aprendizagem	2
As brincadeiras realizadas pelos alunos e aquelas realizadas no filme	Semelhanças	34
	Diferenças	27

Tabela 4. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Aniki Bóbo*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

A descrição da escola estadonovista, comparada à escola atual, foi feita por 18 alunos, com um total de 49 diferenças, organizadas em 6 categorias. Houve, no entanto, necessidade de esclarecer, na discussão final, em aula, algumas percepções errôneas, como a que se constata na Figura 2, no que concerne à frequência da escola por raparigas. Aqui, foram os colegas que esclareceram, rapidamente, por relatos ouvidos, no seio familiar, que as escolas eram divididas, existindo escolas masculinas e escolas femininas, evidenciando-se, uma vez mais, a pluralidade de interpretações.

Figura 2. - Descrição da escola estadonovista, comparada à escola dos alunos, realizada por uma aluna.

As raparigas não podiam ir à escola, e o quadro em de giz e se chegassemos atirados ismos de castigo e agora as raparigas podem ir à escola, e quadro é de cunetas e se chegassemos atirados à escola não vamos de castigo.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, enquanto dois alunos responderam negativamente, 17 afirmaram ter compreendido melhor o modo de vida das crianças do filme. No entanto, apenas sete dos alunos justificaram, como solicitado, a sua resposta (Tabela 5).

Tabela 5. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Compreensão do modo de vidas das crianças do filme	Sim	17
	Não	2
Modo de vida das crianças do filme	Brincadeiras livres	4
	Pobreza	2
	Associação a histórias familiares	1

Uma aluna referiu ter ficado a compreender melhor as histórias contadas pelo seu avô, observando-se, assim, uma associação direta com a sua realidade pessoal, demonstrando que “o espectador leva consigo um conjunto de expectativas e vivências que se interconectam e se relacionam”¹⁰ com as do filme (Alves, 2014, p. 69). Relativamente às outras respostas, a maior parte apresentou uma associação à liberdade demonstrada pelas crianças, através das suas brincadeiras. Este tópico foi novamente levantado, nas questões suscitadas pelo filme (Tabela 6), em que três alunos, dos 11 respondentes, mencionaram o desejo de poderem brincar com a mesma liberdade com que o fazem as personagens. Não obstante, a questão mais apontada relaciona-se com o bem-estar de Eduardo, uma vez que, após o acidente, e ainda que as outras personagens confirmem estar tudo bem com ele, a personagem não volta a aparecer. Esta preocupação demonstra que o Cinema, de facto, “ajuda a pensar e a sentir”¹¹ (García & Ruíz, 2014, p. 112), através do questionamento dos acontecimentos e de uma identificação com as atitudes das personagens do filme.

Em conclusão com os familiares, os alunos obtiveram mais informação sobre o Estado Novo, através de entrevistas livres conduzidas por eles. Dos 9 alunos que realizaram a tarefa, houve inúmeras referências, com especial ênfase nos mecanismos de censura e repressão e no início prematuro da atividade laboral, referindo, geralmente associadas às precárias condições laborais, as profissões mais comuns, como as de pastor, agricultor e pescador.

10 Tradução livre do autor. No original, “el espectador lleva consigo un conjunto de expectativas y vivencias que se interconectan y se relacionan” (Alves, 2014, p. 69).

11 Tradução livre do autor. No original, “ayuda a pensar y sentir” (García & Ruíz, 2014, p. 112).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Questões suscitadas pelo filme	Bem-estar da personagem Eduardo	6
	Brincadeiras do passado	3
	Lojas do passado	1
	Atitudes das personagens	1
Modo de vida, durante o Estado Novo, na perspectiva de familiares	Censura e repressão	11
	Condições laborais	6
	Nível socioeconómico da população	4
	Profissões	2
	Escola	2

Tabela 6. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em Aniki Bóbó, que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social.

Em síntese, *Aniki Bóbó* constituiu-se num veículo implicador e aproximador, na medida em que, apesar das diferenças, os alunos criaram um elo de identificação, sensorial e afetivo, com os protagonistas, permitindo-se conhecer a camada infantil da sociedade estadonovista representada no filme. As respostas evidenciaram, sobretudo, uma eficiente capacidade de problematização da realidade social e uma compreensão capaz, associada às mudanças e causalidade espaciotemporal.

O segundo filme visualizado, *Capitães de Abril*, enfocava quatro dimensões de análise crítica: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; e (iv) a compreensão histórico-geográfica.

Dos 22 alunos que realizaram os guiões, 19 abordaram a proposta de Rosa, quando esta pede a Daniel, seu namorado, que fuja consigo para Paris, em vez de voltar para o quartel (Tabela 7). A partir desta situação, aferiu-se a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Proposta de Rosa para que Daniel saísse, clandestinamente, de Portugal	Concorda	12
	Concorda e faria igual	2
	Concorda, mas entende a impossibilidade	2
	Discorda	2
	Discorda, por ser ilegal	1

Tabela 7. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Capitães de Abril*, que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Das 19 respostas obtidas, 16 demonstraram concordar com a proposta. Ainda que fosse solicitada uma justificação para a resposta dada, apenas cinco alunos o fizeram, em que dois concordaram e fariam igual; dois concordam, mas entendiam a impossibilidade, do ponto de vista de Daniel; e um discordou, por ser ilegal abandonar o serviço militar obrigatório. Esta análise de comportamentos humanos, através do filme, demonstrou a capacidade, por parte do aluno, de se colocar no papel do outro, na história da personagem, na tentativa de compreender as suas ações à luz do contexto em que está inserida (*idem, ibidem*; Compton, 2008).

É nessa empatia, possível de criar, a partir do Cinema, que se pediu aos alunos para se colocarem no papel de alguém que tenha vivido naquela época, questionando-os acerca (i) das suas atitudes perante

o Estado Novo e (ii) das razões para apoiarem (ou não) os militares no 25 de Abril. Com isto, pretendeu-se analisar a manipulação do tempo histórico, pelos alunos.

Tabela 8. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Atitude perante o Estado Novo, se fosse cidadão dessa época	Atitude revolucionária	8
	Atitude conformista	7
	Atitude clandestina	4
Apoio (ou não) aos militares no 25 de Abril	Sim	16
	Não	1
Razões para apoiar (ou não) os militares no 25 de Abril	Liberdade coletiva	10
	Liberdade individual	4
	Satisfação com o regime	1

No que concerne às atitudes que teriam perante o Estado Novo (Tabela 8), das 19 respostas, 7 apresentaram um carácter conformista (Figura 3), enquanto 12 detinham questionamento da ideologia do regime. Destas, 4 revelaram uma atitude clandestina, ou seja, uma aparente diferenciação entre o cumprimento de algumas regras e o desrespeito de outras que não se coadunassem com os princípios defendidos pelo aluno (Figura 4). Pode dizer-se que, de alguma forma, motivado pelo filme, o aluno é capaz de “questionar e refletir sobre grande parte do que o define e do que leva dentro de si mesmo”¹² (Alves, 2014, p. 93). Esta defesa de princípios nos quais acredita está, também, patente nas razões que levaram a grande maioria dos alunos – 14 em 15 respostas – a evidenciar as liberdades coletiva e individual enquanto razões para o apoio aos militares que conduziram o 25 de Abril.

Figuras 3. e 4. - Descrições de atitudes perante o Estado Novo, se fossem cidadãos dessa época, realizadas por dois alunos.

Ficava com o livro calado

Em agia como me mandarem mas
algumas coisas não respeitava

No referente à dimensão de mudança e causalidade espaciotemporal, a queima de documentos, numa lareira, na sede da PIDE/DGS foi o motivo de análise. A situação conduziu os alunos a perceber o que leva à destruição de documentos, com a totalidade das respostas a demonstrar compreender o seu carácter incriminatório, ao justificar a ação como meio para evitar o conhecimento público das provas ou, simplesmente, a prisão (Tabela 9).

¹² Tradução livre do autor. No original, “indagar y reflexionar sobre gran parte de lo que lo define y de lo que lleva dentro de sí mismo” (Alves, 2014, p. 93).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Destruição de documentos, durante a revolução, pela PIDE/DGS	Evitar o conhecimento público	13
	Evitar a prisão	1
Consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo trazidas pela destruição de documentos	Destruição de espólio documental	5
	Destruição de provas incriminatórias	3

Tabela 9. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Apesar de um número mais reduzido de respostas, no que diz respeito às consequências dessa ação, percebeu-se que, das oito respostas obtidas, cinco alunos compreendiam que documentos da polícia política poderiam ser utilizados enquanto arquivo, ou seja, como veículo para compreender melhor o período em questão, como se constata na Figura 5.

Destrói-se um espólio importante do período da ditadura (arquivo).

Figuras 5. - Explicação das consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo, enquanto consequência da destruição de documentos.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, cinco situações são colocadas em análise: (i) as razões que levam Rosa a pedir a Daniel que saia do país; (ii) a entrada de Gabriel, pela janela, em casa de Antónia; (iii) a escolha da segunda senha da revolução; (iv) a resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano; e (v) a enumeração de situações do filme com que os alunos mais discordam (Tabela 10). Verificou-se uma elevada frequência de participação, exceto na última questão, com, pelo menos, 16 respostas registadas para cada questão. Praticamente, em todas foram elencadas categorias reveladoras de uma compreensão histórico-geográfica correta, com exceção da associação da segunda senha a canções proibidas (cf. nota da Tabela 14). Não obstante o equívoco, pode este ser traduzido pela associação das canções de Zeca Afonso, e do conteúdo desta em particular, ao escrutínio do lápis azul.

Tabela 10. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Saída clandestina de Daniel do país, sugerida por Rosa	Guerra Colonial	10
	Morte	6
	Liberdade	3
	Saudade	1
Entrada de Gabriel, em casa de Antónia, pela janela	Vigilância PIDE/DGS	14
	Falta de liberdade	6
	Perseguição	3
Escolha de <i>Grândola, Vila Morena</i> como segunda senha da revolução	Letra da canção	10
	Sinalizar o avanço da revolução	7
	Canção proibida *	2
Resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano: «o poder já está na rua»	O povo está na rua	10
	O poder pertence ao povo	4
	O povo apoia os militares	2
Situação vivida no filme com que mais discorda	Morte de inocentes	3
	Guerra Colonial	3
	Falta de liberdade	2
	Prisão de inocentes	2
	Exílio de Marcello Caetano	1
	Atitude de Spínola para com Maia	1

Nota: * Em sessões posteriores à exibição do filme, voltou a esclarecer-se o contexto da canção, associando-lhe, uma vez mais, o concerto, no Coliseu dos Recreios, um mês antes da revolução, onde *Grândola, Vila Morena* foi cantada pelo público, que lhe «colou», seguidamente, o hino nacional. O áudio foi, inclusivamente, ouvido em aula, para que os alunos percebessem que, apesar do seu teor, a canção havia sido autorizada, no alinhamento do espetáculo, contrariando, assim, as duas respostas aqui assinaladas.

Observando particularmente a resposta ficcional do discurso que aconteceu entre Salgueiro Maia e Marcello Caetano, a 25 de abril de 1974, é compreensível, na totalidade das respostas, que os alunos perceberam que «o povo que estava na rua é que tinha o poder» (Figura 6), ou seja, houve uma associação direta entre o 25 de Abril e os direitos democráticos instaurados pela revolução.

Figuras 6. - Explicação da resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano, quando o primeiro diz «o poder já está na rua», realizada por um aluno.

O povo que estava na rua é que tinha o poder, e o governo já não tinha o poder.

Das 12 situações apresentadas pelos alunos como aquelas com que mais discordaram, 6 mencionaram a morte de inocentes ou os discursos sobre a Guerra Colonial patentes no filme. Tal demonstra, como se observa na Figura 7, que os alunos (re)conheceram e respeitaram, como é desejável, os “princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (Martins et al., 2017, p. 17).

Figuras 7. - Explicação de uma das situações do filme com que mais discorda, dada por um aluno.

Discordo mais com a parte em que as pessoas levavam tiros, porque têm o direito de serem livres.

Em análise, a qualidade das referências feitas pelos alunos são espelho de uma abordagem das ciências sociais sustentadas numa “construção social ao serviço das pessoas e da democracia”¹³ (Santisteban, 2010, p. 35). Este filme foi, especialmente, potenciador da compreensão histórico-geográfica, conseguida através não só de situações ficcionadas, mas, sobretudo, daquelas que se centram em personalidades históricas (*idem, ibidem*).

Retomando as cinco dimensões analisadas, no conjunto dos filmes, as de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica revelaram-se particularmente prolíferas, sustentadas na análise crítica dos comportamentos humanos e problematização da realidade social. Estas cinco dimensões mantiveram, em norma, um diálogo constante com as realidades e as interpretações pessoais de cada indivíduo, potenciando, como se comprovou, o cruzamento das diferentes interpretações individuais e aferindo as potencialidades inerentes ao Cinema para a sustentação e debate de análises críticas e plurais em História e em Geografia (Alves, 2014; Alves, 2017; Cardona, 2002; Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; Napolitano 2005; Rosenstone, 2006).

A integração de diferentes perspetivas na construção de um objeto fílmico

Para esclarecer os contributos do Cinema na integração de diferentes perspetivas, no papel formador da(s) consciência(s) histórico-geográfica(s), é necessário cogitar os resultados anteriormente discutidos. Considerando que o Cinema pode, de facto, ser um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia, havendo viabilidade na sua utilização, enquanto fonte histórico-geográfica, em particular, na potenciação de análises críticas e plurais, advém, naturalmente, a sua contribuição para a expressão dessa multiplicidade de interpretações, integradora da pluralidade de sujeitos.

Para explicar, de forma clara, os seus contributos analisar-se-á a produção do filme sobre o 25 de Abril, que é, em boa verdade, produto resultante do processo implementado.

Seguindo o postulado por Pereira e Rocha (2006), os recursos entregues para a reali-zação de esquemas e do texto, após a criação aleatória de seis grupos – militares, governo, povo, floristas, locutores de rádio e polícia política –, permitiram a produção orientada do argumento, com liberdade criativa, no que diz respeito ao conteúdo.

Organizados os grupos, abriu-se espaço à discussão das características das personagens, em pequeno e em grande grupo, situação que levou alguns dos alunos a concluírem, por exemplo, que os agentes da

13 Tradução livre do autor. No original, “construcción social al servicio de las personas y de la democracia.” (Santisteban, 2010, p. 35).

PIDE/DGS poderiam ser «bons para os seus amigos, mas eram maus para as pessoas que prendiam e torturavam». Tal demonstra que, na perspetiva da educação enquanto “processo questionador de valores e de construção de identidades, o [C]inema pode mostrar as clivagens desse processo” (Lopes, 2007, p. 43). Durante a construção dos textos, por cada um dos grupos, houve a perceção da necessidade de cruzarem os textos, já que, por exemplo, seria necessária a interação entre militares e governo. Ambos os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a construção de um argumento, com base em acontecimentos históricos, pode ser profícua para a formação de uma consciência histórico-geográfica. Por um lado, os grupos identificaram aspetos característicos de cada personagem, seguindo um modelo de «personagem-tipo», de acordo com o conhecimento prévio que detinham sobre a mesma, e, por outro, organizaram cronológica e localmente os acontecimentos, tendo em conta a informação histórico-geográfica, mesmo quando introduziram elementos ficcionados. Mais, verificou-se que os alunos “não vocalizaram somente o seu conhecimento . . . , mas entraram no mundo daquelas pessoas, demonstrando níveis de empatia possíveis a crianças de 10 anos”¹⁴ (Compton, 2008, p. 21). Esta situação corrobora a ideia sustentada por Santisteban (2010), quando afirma que a consciência histórica não apresenta uma imagem perfeita do passado, senão a capacidade de dar “sentido aos acontecimentos históricos, através da empatia e da contextualização”¹⁵ (p. 46).

Constatou-se, desta forma, um elevado grau de envolvimento e interesse, durante todo o processo, com discussões que trouxeram à luz os conhecimentos histórico-geográficos, que permitiram aos alunos a construção de um filme ficcional, com um argumento que viria a incluir informação precisa, sustentado numa correta empregabilidade do pensamento criativo que, como Santisteban (2010) esclarece, é sempre crítico. Esteve-se perante uma situação idêntica à documentada por Alves (2014), na visualização de filmes, que foi o anulamento de referências espaciotemporais da realidade física do espectador, aqui verificada no espetador que se tornou, posteriormente, argumentista e ator.

Desta forma, pode assumir-se que o projeto foi viável, construindo-se com base na informação levantada, realizada a partir dos outros filmes, que, no seu conjunto, possibilitaram a expressão do conhecimento construído previamente, no que concerne ao tema abordado. Em síntese, só porque “estão a divertir-se e a ser brincalhões não é sinal de que o trabalho parou. Pelo contrário, o verdadeiro trabalho de um cérebro plenamente empenhado – colecionando novos dados e conectando-os com antigos – pode estar apenas a começar”¹⁶ (Crawford, 2004, p. 8).

Enquanto súmula, foi, sustentado na partilha, que o diálogo abriu espaço à especulação, à dedução e, inclusive, à indução, de forma contextualizada. Em particular, a produção de um filme conduziu os alunos

14 Tradução livre do autor. No original, “not only did the children voice their knowledge . . . , but they entered into the world of those people, demonstrating empathy to the extent that is possible for ten-year-olds to achieve” (Compton, 2008).

15 Tradução livre do autor. No original, “sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban, 2010, p. 46).

16 Tradução livre do autor. No original, “are having fun and being playful is not a sign that work has stopped. On the contrary, the real work of a fully-engaged brain – gathering new data and connecting it with old – may be just beginning” (Crawford, 2004, p. 8).

à consideração das diferentes possibilidades do discurso e à aceitação da multiplicidade de respostas, passíveis de serem corretas, ao comentário das casualidades e, por fim, ao reconto de histórias (Cooper, 2002), que, na sua marginalidade, poderiam ter sido parte da História. Pode assumir-se que se concretizou, de forma efetiva, a formação de uma consciência histórico-geográfica, a partir do debate proveniente da pluralidade de sujeitos e das múltiplas interpretações por eles oferecidas.

Conclusões

Fruto da análise dos resultados apresentados, este capítulo compreende as conclusões retiradas do estudo e possíveis sugestões de melhoria. Auxiliando à sua leitura, retoma-se a problemática definida: *«o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspectiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos»*.

No que concerne ao primeiro objetivo da investigação, analisar a relevância da exploração de filmes, em sala de aula, com alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, é passível concluir que o Cinema, enquanto recurso, é viável para o processo de ensino-aprendizagem. A generalidade dos alunos, em ambos os grupos, elencou, para além dos conteúdos programáticos, a facilidade e a ludicidade como elementos característicos das obras. Observou-se, também, um maior nível de envolvimento e atenção, sustentados numa postura dialógica, de partilha de informação, de ideias e valores (Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; C. Ribeiro & Alves, 2014; Reigada, 2015). Nesse sentido, o aumento na frequência de participação de ambos os grupos, teve, enquanto motor, a exposição e/ou o questionamento referentes ao que viram representado nos filmes, à luz dos conhecimentos que possuíam sobre os temas em análise. Esta situação vai ao encontro do veiculado por García & Ruíz (2014), quando afirmam que “trabalhar com imagens facilita os processos de construção sociocognitiva das aprendizagens e faz com que sejam muito mais enriquecedores”¹⁷ (p. 119).

Os alunos reconheceram a aptidão dos filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Os dados recolhidos corroboram as respostas obtidas nos questionários e permitem compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica (*idem, ibidem*; Alves, 2017; Lopes, 2007; Napolitano, 2005), com os participantes a

17 Tradução livre do autor. No original, “trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes y hace que estos sean mucho más enriquecedores” (García & Ruíz, 2014, p. 119).

apresentarem uma compreensão literal bem sucedida, com a associação de conteúdos programáticos ao filme.

No que concerne ao segundo objetivo, refletir de forma crítica sobre a oportunidade de potenciar a multiplicidade de interpretações na construção de conhecimento e na integração da pluralidade de sujeitos a partir da exploração de filmes, as análises críticas e plurais espelharam capacidade de relação e contextualização dos episódios observados (Alves, 2014; Alves, 2017; Compton, 2008; Cooper, 2002; Santisteban, 2010), em cada filme, com os temas abordados. Este ponto revelou-se substancialmente produtivo, aquando da reflexão sobre as diferentes questões levantadas, o que comprova que, de facto, as áreas de transmissão do saber e de formação do ser “estão intimamente ligadas, não podendo mesmo existir uma sem a outra” (Sousa, 2003/2017, p. 113). As dimensões de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica mostraram-se, assim, como as dimensões com maior nível de leitura e interpretação das mensagens veiculadas pelos filmes, o que demonstra que o Cinema pode ser, deveras, uma ferramenta capacitadora da análise crítica de situações e fomentadora do debate das diferentes interpretações (Alves, 2014; Alves, 2017; Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007).

No respeitante aos contributos resultantes da assunção do papel de criadores, por parte de alunos, na construção de um objeto fílmico, espelho das suas conceções plurais, pode, de forma geral, considerar-se que esta arte, ao ser previamente orientada, foi potenciadora da aceitação da pluralidade de discursos (Cooper, 2002), concretizada na empatia (Alves, 2017; Compton, 2008; Santisteban, 2010) que, através da análise de situações, ancoradas no pensamento crítico e criativo (Cooper, 2002; Santisteban, 2010), permitiu aos participantes, no geral, darem sentido às relações espaciotemporais, de forma contextualizada (Santisteban, 2010). Tal ficou espelhado no argumento e respetivo filme produzidos pela turma, que, no limite das capacidades técnicas disponíveis, apresenta rigor histórico-geográfico (Napolitano, 2005).

Cogitando o exposto, o Cinema promoveu “uma melhoria não apenas da atenção e da motivação dos alunos de hoje, mas também do pensamento crítico, da apreciação estética e da capacidade empática dos indivíduos” (Alves, 2017, p. 84). Nesse sentido, tendo em conta a problemática, pode aferir-se que o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode, de facto, contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspetiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos.

Referências

Alich, V. & Pereira, S. (2015). Ler nas entrelinhas é pensamento crítico? In C. Dominguez (Coord.), *Pensamento crítico na educação – desafios atuais* (pp. 243-249). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Alves, P. (2014). Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 69-109). Icono14.

Alves, P. (2017). Cinema e história: perspetivas e caminhos. In L. Alves & G. Pereira (2017), *Cruzar histórias: 1 oficinas luso-afro-brasileiras* (pp. 75-85). Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Antunes, M. & Cruz, C. (2016). Trabalho de projeto em estudo do meio social no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento de competências de cidadania. In A. Dias, M. Hortas, N. Ferreira & C. Cruz (Coord.), *Tempus pacium – didática das ciências sociais – estudos I* (pp. 123-157). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Arias, M. (2018). El patrimonio cinematográfico y su didáctica, In A. Bonilla & Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil – fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 249-259). Pirámide.

Bidou, J. (Produtor) & Medeiros, M. (Realizadora). (2000). *Capitães de Abril* [Filme]. Portugal/Espanha/Itália/França: JBA Production/Mutante Filmes/Filmart/ALIA Film/Arte France Cinéma/France 2 Cinéma/RTP/SFP Cinéma/FMB Films.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto Editora.

Breu, R. & Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela – propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. GRAÓ.

Cardona, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. GRAÓ.

Compton, D. (2008). Case Study 2: How much drama, how much history? Unpicking the learning potential in creative approaches to studying World War II. *Primary History*, 48, 19-21.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (P. Manzano, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata.

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.

Crawford, L. (2004). *Lively learning: using the arts to teach the K-8 curriculum*. Northeast Foundation for Children.

Cunha, V. (2018). *Aprender com o cinema – o filme como modelo alternativo de aprendizagem*. Secretaria Regional de Educação.

Dias, V. (2011). Os filmes de Maria de Medeiros. In J. Mendes (Coord.), *Novas & velhas tendências no cinema português contemporâneo* (pp. 531-535). Escola Superior de Teatro e Cinema; Centro de Investigação em Artes e Comunicação.

García, A. & Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Icono14.

Gardies, R. (2011). *Compreender o cinema e as imagens* (P. Duarte, Trad.). Texto & Grafia.

Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Princípiia.

Lopes, J. (2007). *Educação e cinema – novos olhares na produção do saber*. ProfEdições.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. Carillo, J., Ucha, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.

Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do ensino básico. In R. Vieira (Org.), *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-314). Universidade de Aveiro.

Napolitano, M. (2005). *Fontes audiovisuais: a história depois do papel*. In C. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (pp. 231-290). Contexto.

Palma, M. (2009). Teaching geography using films: a proposal. *Journal of Geography*, 108(2), 47-56.

Pereira, L. & Rocha, F. (2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1.º ciclo. In F. L. Viana, M. Marta & E. Coquet (Eds.), *6.º Encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 32-40). Universidade do Minho.

Pina, M. (2012). *Aniki-Bóbó*. Assírio & Alvim.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manuel de investigação em ciências sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Gradiva.

Reigada, T. (2015). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didáctica da história*. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»; Afrontamento.

Ribeiro, A. L. (Produtor) & Oliveira, M. (Realizador). (1942). *Aniki-Bóbó* [Filme]. Tobis Portuguesa.

Ribeiro, C. & Alves, L. (2014). Uso do cinema na didáctica da história – do cinema educativo ao cinema didático. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 149-177). Icono14.

Rosenstone, R. (2006). *History on film / film on history*. Pearson.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.

Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. Edições Piaget.

Torgal, L. (2011). O cinema português no Estado Novo em «visão panorâmica». In L. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 20-40). Temas e Debates; Círculo de Leitores.

INCLUSÃO OU (DES) INCLUSÃO? A MATEMÁTICA PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Thaís Conconi Silva

thaisconconisilva@gmail.com

Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais e Universidade Federal do ABC

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.112>

Introdução

“Às vezes o coração rasgado pela dor vira retalho. Recomenda-se, nestes casos, costurá-lo com uma linha chamada recomeço. É o suficiente” (Cora Coralina).

O objetivo deste texto é o de refletir sobre experiências educativas brasileiras, especificamente na disciplina de matemática, que promovam uma efetiva inclusão em termos pedagógicos de oportunidades e condições dadas em equidade e não somente uma inclusão que se limite a mera convivência em um mesmo espaço físico. Considerando as especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, que possui discentes que não cursaram o ensino fundamental, entre eles pessoas com deficiência, há que se prezar por práticas que valorizem a aprendizagem significativa e condizente com os limites e potencialidades de cada educando. Pretende-se discutir objetivos de aprendizagem coerentes com a Base Nacional Comum que articulem a matemática com outras disciplinas, com temas transversais e sociais como a desigualdade social e analisar os resultados da aplicação de uma proposta didática envolvendo artes e simetrias.

A capacidade de aprender reside em todo ser humano, mas a de ensinar não. Infelizmente não há fórmula ou receita secreta para lecionar mesmo que seja para crianças sem nenhuma necessidade especial. O docente se encontra num grupo heterogêneo com potencialidades e dificuldades díspares e, para que haja uma aprendizagem verdadeiramente carregada de significados, este precisa colocar-se sempre no lugar de cada um de seus alunos, aprimorando seu olhar perante os diferentes saberes e vivências, num processo de lapidação quase artesanal, integrado e contextualizado.

Nesta práxis, compreendemos que uma educação para inclusão exige do educador uma postura que considere a diferença não como o/um motivo para a exclusão, mas sim o seu contrário, isto é, como uma matéria-prima a partir da qual todo e qualquer educador pode articular e produzir sua obra enquanto atua. (Lübeck & Rodrigues, 2013, p. 9)

Salas de aulas sobrecarregadas, docentes sem remuneração justa para o exercício de suas funções e sem a formação adequada para atender os alunos com deficiências ou transtornos, têm se tornado cada vez mais parte da realidade das unidades educacionais de nosso país. É dentro deste contexto que se coloca a seguinte questão: inclusão ou (des) inclusão? O que observamos, salvo alguns esforços, é uma inclusão no mesmo espaço físico, uma espécie de integração, mas não uma inclusão pedagógica, uma equidade em termos de distribuição de tarefas e atividades coerentes para cada discente considerando seus limites e potencialidades. Deve-se, enquanto educador, buscar:

[...] Aproximar o modo de vida do aluno com deficiência a um padrão de normalidade. E para que os alunos pudessem ser inseridos nas salas regulares, era necessário serem moldados segundo o padrão vigente. Isso significa dizer que eles deveriam ser treinados a viver o mais próximo do “normal” possível. É evidente que, nestes moldes, os alunos com deficiência continuavam a ser excluídos, pois dificilmente conseguiam se encaixar na fôrma de normalidade da sociedade. (Rodrigues, 2010, p. 17)

Acreditamos que não haverá uma transformação social sem uma mudança educacional verdadeira, uma vez que a escola reflete e reproduz a realidade em que vivemos de desigualdades e desrespeito às diferenças. O direito à educação é garantido pela Constituição Federal e documentos como a Declaração de Salamanca e a Declaração Universal dos Direitos Humanos versam sobre inclusão, mas não podemos negar que, em nosso país, o acesso a estes direitos é deficiente.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (Brasil/Mj/Corde, 1994, p. 61)

Contudo, uma sociedade sem exclusões é hoje apenas uma utopia, um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos que, apesar de antagônicos, são intimamente ligados. Não há como falar em incluir o que de fato antes não havia sido excluído. Inclusão é a luta constante sobre a exclusão, um processo infinito contra a desigualdade, a inadaptação, a injustiça e exploração social.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (Sawaia, 2002, p. 9)

Uma inclusão legítima é, antes de tudo, oferecer condições reais de participação social tendo por objetivo o exercício da cidadania. Buscamos no viés artístico e no incentivo da criatividade atingir tais anseios, uma vez “o homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando” (Ostrower, 2002, p. 10).

Considerando as argumentações acima, a relevância deste texto reside no fato de tratar-se da análise de uma prática educacional inclusiva que visa transbordar os conteúdos disciplinares, mostrando a matemática como um conhecimento vivo, dinâmico, que vai além de conteúdos estáticos de um livro didático e contas mecanicamente reproduzidas sem significados.

A experiência educativa relatada é fruto de uma proposta inserida dentro da prática de um currículo integrado, adotada pela Prefeitura de Santo André, na Educação de Jovens e Adultos, trazendo discussões e questões sociais para a sala de aula, estimulando os discentes a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva, sendo estes partes cons-

tituintes do processo pedagógicos. Há que se romper a perspectiva de que para o educando basta a ilusão de estar participando, mas amputado de seus valores e identidade, simplesmente reproduzindo “a visão de mundo dos grupos que têm ou pretendem ter a hegemonia social” (Freire, 1977, p. 181).

Trabalhar fora dos limites disciplinares é um desafio para qualquer docente, pois se extrapola as barreiras do que é tradicional e confortável, numa verdadeira aventura pelo desconhecido. Há que se educar nosso olhar para enxergar o mundo, as realidades que existem além do ambiente escolar e que impactam a sociedade atual, seja num contexto político, econômico ou social. Apesar de o tema desigualdade ser mais próprio de disciplinas vinculadas às ciências humanas, trazemos nesta experiência educativa a inserção de conhecimentos matemáticos como simetria e reflexão, numa viés artístico, para abriremos nossos olhos a questões que tanto merecem nossa atenção como as sociais.

Destacamos que a matemática não se restringe apenas à quantificação e certezas, ela é “*máthema*” compreensão e “*thike*” arte, do grego “*matemathike*”. Esta arte de compreender o mundo que nos cerca foi o enfoque de todo o processo de ensino aprendizagem aqui descrito.

Metodologia

Este texto refere-se a uma pesquisa desenvolvida em uma unidade escolar do município de Santo André, São Paulo, que oferta o Ensino Fundamental II na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesta escola, localizada próxima ao centro da cidade, foi executada a proposta descrita contando com a participação de aproximadamente vinte alunos de diferentes faixas etárias e especificidades.

O estudo foi feito de forma empírica, com caráter descritivo dentro do contexto de uma pesquisa qualitativa. Buscando contribuir de forma efetiva com as pesquisas em educação matemática, principalmente aquelas que abordem a perspectiva inclusiva, pretende-se neste artigo analisar os resultados da aplicação prática desta sequência didática, fruto de um trabalho com tema integrador, que priorizou pela inclusão e por uma aprendizagem contextualizada e significativa. Os objetivos disciplinares trabalhados com os discentes foram os listados abaixo, retirados da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017):

- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar desco-

bertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho;

- Desenvolver e discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;

- Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem;

- Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.

A proposta desenvolvida, norteada e amparada pelos objetivos acima descritos, buscou ampliar as capacidades cognitivas e criativas dos alunos, desenvolvendo e aperfeiçoando habilidades de observação, imaginação, interpretação e coordenação motora através do desenho. Sobre a aprendizagem matemática, Ubiratan D'Ambrósio considera que:

Naturalmente manejar quantidade e conseqüentemente números, formas e relações geométricas, medidas, classificações, em resumo tudo o que é domínio da matemática elementar, obedece a direções muito diferentes, ligadas ao modelo cultural a qual pertence o aluno. Cada grupo cultural tem suas formas de matematizar. Não há como ignorar isso e não respeitar essas particularidades quando do ingresso da criança na escola. (D'Ambrósio, 1990, p. 17)

Este estudo, considerando os argumentos expostos, tratou da matemática de forma lúdica, artística e dinâmica diferentemente daquela trazida pelos livros didáticos, estática e que preza pela reprodução de saberes mecânicos parcelados. Buscamos

tecer algumas relações entre a expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação; e refletir sobre a importância da criatividade do professor para a construção de culturas de inclusão [...] e para a orquestração das práticas de inclusão no contexto da educação básica. (Silva, 2008, p. 45)

O Processo de Escuta dos Alunos e o Percurso de suas Aprendizagens

Os alunos se dividiram em grupos numa discussão mediada pela professora para que fossem elencados três temas de interesse por grupo que versasse sobre questões atuais e sociais para que, posteriormente, fosse feita a escolha de um tema para a turma para ser trabalhado no período de um semestre, que foi a desigualdade.

O ver e escutar, de forma atenta e paciente, é parte fundamental do trabalho integrador. Devemos nos ater a valorizar os conhecimentos prévios e espontâneos dos alunos, suas vivências, experiências e histórias, para que estes possam enriquecer o aprendizado num processo coletivo de construção de conhecimento, significativo e contextualizado. Como tal, “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação” (Moita, 1992, p. 115).

Foram ministradas aulas durante o semestre sobre as transformações geométricas e simetrias de translação, rotação e reflexão, dentro da parte de geometria do currículo do 7º ano do Ensino Fundamental II. Buscou-se contextualizar os conteúdos mostrando aplicações de simetria na arquitetura e nas artes. Foi mencionado que as figuras formadas por duas partes idênticas e opostas são simétricas e a reta que determina essa oposição chama-se eixo de simetria. Estimulou-se a participação dos alunos com perguntas problematizadoras como: O que ocorre quando você se olha no espelho? Há objetos que possuam dois eixos de simetria ou mais?

Nesta sala de aula havia uma aluna invisual que tomava nota dos escritos na lousa com auxílio de ditado e, posteriormente, com a digitação na máquina de Braile, e duas alunas surdas-mudas que contaram com o apoio das interpretes que as auxiliavam com a língua de sinais.

Buscando aplicar os conceitos de simetria aprendidos durante o semestre foi pedido aos discentes que desenhasssem olhos que seriam utilizados como ilustrações de um livro que seria o produto final da experiência integradora do semestre. Foi revisado o conceito de proporcionalidade e mostrado vários exemplos de pinturas utilizando a coleção da Folha “Mundo da Arte”. Como tudo no universo, o rosto humano é definido por certas proporções e o desenho dos olhos sempre foi elemento de interesse e preocupação entre pintores e desenhistas de várias épocas, pois eles são, sem dúvida, a parte mais expressiva da figura humana, aquela que deixa transparecer seus sentimentos e estados de ânimo.

Outro fato relevante para os olhos terem sido escolhidos foi o de nesta turma haver uma aluna invisual. O contato dela com os demais

alunos proporcionaram diversas discussões sobre a importância dos sentidos e, principalmente, de nos colocarmos no lugar do Outro, buscando compreender sua realidade. Sempre deve haver a busca pelo respeito às diferenças, considerando o aluno em sua totalidade, seus limites e suas possibilidades.

O Projeto Final: Livro “Abri os Olhos para a Desigualdade”

Com os desenhos já elaborados, de forma artística e metafórica, foi pedido que os alunos recortassem de revistas imagens de janelas abertas para dar o sentido na montagem do livro à expressão “abrir os olhos”. As páginas feitas com papéis coloridos continham trechos da letra da música da cantora Sandy, “*Abri os Olhos*”, trabalhada com alunos também em sala de aula.

A escolha por esta canção se deu por se tratar de uma letra que retrata em seus versos o que acontece quando você passa a enxergar a realidade de forma mais crítica e reflexiva: uma vez abertos os olhos não se pode fechá-los e fingir que os problemas não estão ali, como é o caso da desigualdade.

A aluna invisual realizou suas criações artísticas com tinta relevo, areia, materiais táteis, com intervenções nas imagens das revistas e os trechos da música foram impressos em Braile para que ela pudesse compreendê-la, como um recurso de acessibilidade para a execução da proposta. As duas alunas surdas-mudas acompanharam a música através de sua interpretação em Libras e realizaram suas atividades com a ajuda das intérpretes.



Figura 1. - Página do livro desenvolvido pelos alunos. Na imagem à esquerda temos a produção da aluna cega e à direita de outro aluno da mesma turma.

O olho desenhado e o recorte de uma porta observados na imagem em vermelho foram contornados com tinta relevo e o preenchimento foi feito com areia para que a aluna invisual pudesse tatear sua produção. O trecho da música trazido na página também foi impresso em Braille para que esta pudesse lê-lo. Na página laranja também há o desenho de um olho feito de forma simétrica em composição com recortes de janelas e a frase: “tudo desigual”.



Figura 2. - Página do livro desenvolvido pelos alunos envolvendo simetria e arte.

Os desenhos foram feitos com lápis e alguns alunos optaram por colar adesivos no lugar da íris como observado na folha em verde, que conta também como o recorte de um vitral de uma igreja e olhos retirados da ilustração de uma pintura. Todo o processo de criação e confecção do livro foi feito em sala de aula e os recortes foram feitos com revistas presentes no ateliê da unidade escolar onde a proposta didática foi aplicada.



Figura 3. - Página do livro desenvolvido pelos alunos. Na imagem à esquerda temos a produção da aluna cega e à direita de outro aluno da mesma turma.

Novamente temos a ilustração de uma página do livro feita pela aluna invisual. Cada aluno foi responsável pela criação de três páginas. Na folha em azul observamos o recorte abstrato de um homem como marionete, escolhido como uma crítica social ao sistema que reproduz até inconscientemente condutas de preconceitos e exclusão. A imagem também foi contornada com tinta relevo e os olhos preenchidos com areia para serem interpretados com o sentido do tato. O trecho da música também foi feito com o auxílio de uma impressora em Braile.



Figura 4. - Página do livro desenvolvido pelos alunos envolvendo simetria e arte.

Lendo as páginas em sequência forma-se a letra completa da canção escolhida como tema do projeto. Buscou-se atrelar a aula de matemática ao uso de música e artes, numa tentativa de mostrar aos alunos como esta ciência é essencial e de grande potencial de aplicação e contextualização, mesmo de forma inusitada como a retrada neste texto.

Considerações Finais

As ações que envolveram esta experiência educativa fruto da pesquisa com a Educação de Jovens e Adultos, incluíram o interesse e o desinteresse dos alunos, suas dúvidas e certezas, suas inquietações e seus silêncios. Durante o acompanhamento de todas as etapas deste processo de aprendizagem foram feitos registros do que se observava de significativo como um recurso de memória diante a grande diversidade de indagações e questionamentos, mostrando os entraves e

superações que fizeram parte do percurso trilhado pelos educandos. Considerando que cada sujeito tem um percurso único, seja de aprendizagem ou vivência, prezou-se por valorizar e se registrar os processos de produção de conhecimento de si, do outro e do mundo, não apenas resultados.

Segundo Teresa Vergani,

a remodelação dos programas, dos métodos e dos conteúdos – ao libertá-los de pesos obsoletos – [...] [deverá levar] em conta as componentes de respeito, de solidariedade e de cooperação que fazem das ciências matemáticas um instrumento ético a serviço do bem estar coletivo. (Vergani, 2007, p. 39)

Deve-se educar para a liberdade, para a emancipação de cidadãos livres, críticos e conscientes. No que se referem aos processos avaliativos, foram feitas rodas de conversa para socialização dos conhecimentos apreendidos, bem como da autoavaliação de todo o processo da experiência educativa. As menções na rede de Santo André prezam pelo qualitativo, dadas em termos de rendimento plenamente satisfatório, satisfatório ou parcialmente satisfatório, não havendo quantificação.

Os alunos avaliaram positivamente a experiência educativa realizada e se mostram surpresos ao aprenderem o quanto a matemática pode ser dinâmica e se relacionar com outras disciplinas como as artes. Ela não se isenta enquanto disciplina de ter o papel social de “discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 269).

O professor é o autor de sua prática e seu “fazer ensinar” esta carregado de significados que se constroem e se reconstroem continuamente, “[...], pois é através daqueles ‘esclarecidos’, em suas atuações profissionais e pessoais, que condições podem ser pensadas, atitudes podem ser repensadas, e novas atitudes podem ser propostas e exemplificadas na prática” (Santos, 2000, p. 10).

Há que se ensinar com compromisso com os educandos, sua aprendizagem, com respeito mútuo por suas visões de mundo e realidade, que também se movem neste processo de aprendizagem dinâmico, vivo, colaborativo e participativo. Como escreveu Teresa Vergani, “[...] Viver é respirar diferenças” (Vergani, 1995, p. 209).

Referências

Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. MEC/Secretaria de Educação Básica.

Brasil/Mj/Corde (1994). *Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre necessidades educativas especiais*.

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. Ática.

Freire, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Lübeck, M. & Rodrigues, T. D. (2013). Incluir é melhor que integrar: uma concepção da educação etnomatemática e da educação inclusiva. *Revista Latino Americana de Etnomatemática*, 6(2), 8-23.

Moita, M. (1992). Percursos de formação e transformação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora,.

Ostrower, F. (2002). *Criatividade e processos de criação*. Vozes.

Rodrigues, T. D. (2010). *A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo*. CRV.

Sawaia, B. (org.) (2002). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.

Santos, M. P. (2000). Educação inclusiva e a declaração de Salamanca – consequências ao sistema educacional brasileiro. *Integração*, ano 10, n.º 22, 34-40.

Silva, K. X. (2008). Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: M. P Santos & M. M. Paulino (orgs.), *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. Cortez.

Vergani, T. (1995). *Excrementos do Sol: a propósito de diversidades culturais*. Pandora.

Vergani, T. (2007). *Educação Etnomatemática: o que é?* Flecha do Tempo.

BIBLIOTECA HUMANA – PESSOAS QUE SÃO LIVROS: POR UMA DIVERSIDADE HUMANA DE LEITURAS

Viviane Almeida

v_de_almeida@hotmail.com

Maria João Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.113>

Introdução

O presente artigo pretende demonstrar a efetividade de uma metodologia de inovação social na desconstrução de estereótipos, estigmas e comportamentos preconceituosos associados a pessoas ou territórios. Explicita-se, enquanto comportamento discriminatório, a imagem de balizas que nos norteiam (Bosi, 1992), riscando um perímetro, um território, ou uma linha, se preferirem, de separação entre o que é meu e o que é do outro. Bosi é igualmente contundente quando nos impele à reflexão.

Embora tenhamos a ilusão de participar intensamente desse mundo único que encerra os seres vivos, conhecemos, na verdade, um reduzido espaço dentro dele, e um caminho familiar pelo qual nos guiamos e onde repetimos nossos passos, entre a infinidade de caminhos oferecida a outros seres (Bosi, 1992, p.112).

Neste espaço “reduzido” e mediado por “balizas” organiza-se a maior parte das relações humanas. Assim, a referência a pedra no caminho –

uma alusão à poesia de Carlos Drummond de Andrade – abre espaço para a reflexão. De que maneira lidar com esta “pedra”? Não esgotando as possibilidades, propomos algumas: (i) Poderá ser contornada?; (ii) Poderá ser removida?; (iii) Poderá ser posta no bolso?; (iv) Poderá ser levada para casa e transformada em um objeto?

A leitura do mundo – já dizia o tão atual Paulo Freire – precede a leitura convencional. Leituras e leitores deverão se encontrar, sempre, num movimento de mútua interação e aprendizagem. Seguindo este pressuposto, a mediação entre livros e leitores deve estimular e perseguir pistas inclusivas.

A mediação enquanto processo que prepara *os sujeitos para o diálogo e a diversidade cultural*, caracteriza-se pelo seu “potencial de alterar fronteiras, com o seu ir e vir, transitando com informações e valores” (Velho, 2001, p.27). Neste sentido, a *Mediação Intercultural* “assume-se como forma de regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados” (Silva, Morgado & Arau Ribeiro, 2016, p.14).

É neste âmbito que situamos o tema deste artigo: pessoas que são livros e livros que circulam para uma diversidade de leituras potenciadoras de conhecimentos e valores para uma leitura mais inclusiva do mundo.

Mas não serão humanas todas as bibliotecas? Certamente deveriam ser entendidas como espaços (vivos) do encontro entre leituras e leitores. Mas o que propomos é uma ampliação desta proposta: uma Biblioteca Humana (BH) onde as pessoas são livros.

As pistas para a integração que trazemos para este artigo resultaram da intervenção desenvolvida no âmbito do projeto de mestrado: “Equipamentos culturais como mediadores na intervenção comunitária: a Biblioteca Humana e a biblioteca de Marvila em relação por uma comunidade”¹. O território de implementação do projeto de intervenção, subsidiário da dissertação referida, é Marvila, também ele um território em reconfiguração, e dois equipamentos contíguos, que se *retroalimentam*, a Escola e a Biblioteca – equipamento cultural pertencente à Rede de Bibliotecas de Lisboa. Um espaço projetado para a integração social, a primeira biblioteca âncora da Rede de Bibliotecas de Lisboa.

A problemática que orienta o presente artigo objetiva a compreensão dos efeitos da BH, enquanto estratégia de dinamização de um equipamento cultural, a Biblioteca de Marvila, na desconstrução de estereótipos, estigmas e comportamentos preconceituosos associados a pessoas ou territórios de vulnerabilidade social.

Na resposta a esta problemática, definiram-se dois objetivos principais: (i) compreender a BH como uma estratégia potenciadora de vivências de alteridade positivas assentes no respeito e valorização da “história prévia” de cada um; (ii) analisar os efeitos das dinâmicas asso-

¹ Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/9659>

ciadas à BH, na projeção da Biblioteca de Marvila como um equipamento cultural que acolhe e se constrói com uma comunidade.

O percurso que, como leitores das dinâmicas vividas na BH, trazemos para análise organiza-se em três etapas. Na primeira, *Livros que caminham, a Biblioteca Humana* – apresenta-se a BH enquanto metodologia de inovação e integração social. Segue-se a etapa *Livros caminhando na Biblioteca de Marvila*, em que se explicita o desenvolvimento do projeto, as linhas que o nortearam, a escolha dos livros que caminharam, as opções metodológicas para analisar as vivências dos leitores que os requisitaram e a exploração dessas vivências, desenhando as respostas aos objetivos que orientam este artigo. *Quem vê caras, não vê profissões e Não julgue o livro pela capa* são as duas sessões de leitura que convocamos para a presente análise. O percurso termina com algumas *Notas finais*, retomando a problemática e os objetivos que elegemos para a sua (des)construção.

Livros que caminham, a Biblioteca Humana

A *Biblioteca Humana* é uma metodologia de inovação social de origem dinamarquesa, implementada em mais de 80 países. A fórmula é simples: livros humanos são requisitados por leitores também humanos para uma conversa ou leitura durante meia hora. Mas o que esta metodologia tem de tão especial? É uma potente ferramenta para a integração social e educação não-formal. Os livros humanos são indivíduos, objeto de discriminação pelas suas histórias de vida e, ao editarem a sua história, serão “lidos” por leitores num enquadramento recetivo.

Quando Ronni Albergel², inventor da “Biblioteca Humana”, coloca a questão desencadeadora: “Como poderemos nos entender, se não tivermos a oportunidade de conversar uns com os outros?”, a simplificação da fórmula de resolução de conflitos interpessoais parece óbvia e é neste contexto que surge esta estratégia inovadora.

A *Biblioteca Humana*, na qualidade de conceito em análise, poderá ser entendida como “um lugar onde perguntas difíceis são esperadas, apreciadas e respondidas”³.

A primeira *Menneske Biblioteket* foi organizada em 2000 no Roskilde Festival. A ideia original foi desenvolvida por uma ONG dinamarquesa, a *Stop the Violence* (Foreningen Stop Volden) como uma das atividades oferecidas aos participantes do festival. Baseada em Copenhagen, *Stop the Violence* foi uma iniciativa que desejava educar jovens a serem ativos na prevenção da violência juvenil. Nesta primeira experiência,

² A designação “inventor” é a original escolhida e dialoga com o conceito de inovação social que permeia o presente artigo científico. Ronni Albergel et al., “Human Library FAQ 2016.”

³ Consultado em: human.library.org

75 “livros” voluntariaram-se e o público foi muito recetivo ao conceito (2011).

Reconhecida em 2003 pelo Conselho da Europa pelo seu caráter inovador, a *Biblioteca Humana*⁴ “endereço o tema do preconceito sem enfatizar um em específico sobre os outros. Ao mesmo tempo, consegue de forma bem sucedida navegar entre as sensibilidades e idiossincrasias que acompanham o trabalho contra o preconceito” (COE, 2011, p.10).

Numa *Biblioteca Humana*, as pessoas “tornam-se” livros que são “emprestados” para uma conversa de trinta minutos. Esses “livros”⁵ humanos, geralmente têm uma “história prévia” pontuada por episódios de estereótipo, preconceito e discriminação e cuja partilha com um leitor capacita-o não só para este se libertar deste ciclo vicioso, mas também, e talvez mais importante, empoderar-se, transformando a sua fragilidade em fortaleza.

Com o objetivo original de combater o preconceito, o estereótipo e a discriminação, a *Biblioteca Humana* é um movimento mundial para a transformação social cujo objetivo principal é promover o respeito pelos direitos humanos e dignidade humana enfrentando o preconceito através da promoção de diálogo construtivo sobre estereótipos que frequentemente levam a discriminação contra indivíduos ou grupos (COE, 2011)⁶. Na construção deste diálogo, projeta-se a desconstrução de preconceitos, a partilha, o conhecimento de si e do outro.

Com cerca de vinte anos de implementação em aproximadamente 80 países, a *Biblioteca Humana*, poderá ser entendida como um projeto que dialoga com os conceitos de Educação Social e Intervenção Comunitária. Consubstancia-se como um efetivo instrumento de transformação social e melhoria na qualidade de vida das pessoas envolvidas, assente num cooperativo processo de aprendizagem para “livros” e leitores.

Ressalvamos a subtileza envolvida neste projeto – que aparentemente nos parece natural pela sua matéria-prima constitutiva: pessoas e suas histórias reais – mas é necessário pontuar que fortaleza e debilidade se cruzam: um equilíbrio, por certo, complexo de manter. Vejamos, por exemplo, esta recomendação do Guia do Conselho da Europa: “Certifique-se que todos os membros da sua equipa partilhem dos valores da *Biblioteca Humana* e que não abandonem, no último momento, e não queiram trabalhar com um grupo particular (e.g homossexuais ou imigrantes)” (COE, 2011, p.33).

4 O Conselho da Europa renomeou a proposta como “Living Library”, mas para efeitos do presente artigo as duas designações serão discutidas.

5 Alguns títulos de “livros”: Ativista em Direitos Animais; Exilado; Negro; Mulher loira; Cego; Nasc do de novo; Católico; Deficiente físico; Ex- Viciado em Drogas; Ex- Neo Nazi; Ex-Prisioneiro; Feminista; Homossexual; Sem Abrigo; Judeu; Lésbica; Muçulmano; Padre; Polícia; Rabino; Desempregado

6 Consultado em: <https://rm.coe.int/16807023dd> in <https://www.coe.int/en/web/youth/living-library>

Livros caminhando na Biblioteca de Marvila

Anteriormente, Marvila marcava posição entre a Baixa, a “zona de transição” e os núcleos suburbanos industriais mais distantes. Agora, a sua posição na metrópole joga-se entre o Parque das Nações e a Baixa, entre Chelas e o porto de Lisboa e o Tejo (Nunes & Sequeira, 2012, p. 11). (...) onde convivem grupos de rap, produtores de música eletrónica, grupos de dança africana e música cigana. Também por todo o território se encontram expressões artísticas no espaço público, da *street art* às esculturas e outras intervenções análogas. (CML, 2017).

É neste território de convergências e divergências que o projeto *BH* ganha forma e dinâmica, em fevereiro de 2017, no espaço da Biblioteca de Marvila. Para a partida estavam reunidas três condições fundamentais:

- inovação, a Biblioteca de Marvila, será a primeira biblioteca pública portuguesa a acolher o projeto com potencial para replicabilidade em rede;
- consonância de intenções com a mensagem institucional das Bibliotecas de Lisboa (as pessoas fazem a biblioteca) e da Biblioteca Humana (os livros são pessoas e a leitura consiste em uma conversa);
- possibilidade de intercomunicação da Biblioteca Humana com o público do projeto “Vidas e Memórias de Bairro” e demais projetos da biblioteca como o da Cultura Hip Hop.

As potencialidades identificadas na Biblioteca de Marvila, enquanto espaço disponível para o acolhimento de uma comunidade diversa, frequentemente associada a estereótipos e preconceitos emergentes da imagem que a história do próprio bairro transporta para o exterior, desafiaram a intervenção. Uma intervenção desenhada para a desconstrução de estereótipos e projeção da comunidade no exterior, através da Biblioteca.

O desenvolvimento do projeto foi norteado por dois objetivos principais: (i) promover a Biblioteca de Marvila como um espaço de vivências de alteridade positivas assente no respeito e valorização da “história prévia” de cada um; (ii) reforçar o lugar da Biblioteca de Marvila como um equipamento cultural que acolhe e se constrói com uma comunidade.

O projeto *Biblioteca Humana* enquanto estratégia para a dinamiza-

ção do espaço da Biblioteca de Marvila, num contexto de articulação entre recursos e objetivos, segue os princípios orientadores propostos por Guerra (2010):

- Inovadora, conforme os pressupostos da inovação social os atores, intervêm em rede de forma participativa e sustentada, gerando novas soluções para velhos constrangimentos (preconceito, estereótipos e discriminação);
- Inclusiva, promovendo a inclusão social e emancipação dos indivíduos, através da metodologia da “Biblioteca Humana”, transformando as condições de desenvolvimento do território de Marvila;
- Educativa, com um forte componente educacional, a “Biblioteca Humana”, pretende contribuir, em um enquadramento não formal, para o combate ao preconceito, estereótipo e discriminação;
- Proximidade, criando condições operacionais (horário, dia da semana, divulgação efetiva, acolhimento), para permitir o envolvimento da população no projeto, em suas múltiplas possibilidades: “Livros”; leitores, voluntários.

Pela consonância, entre inovação social (primeira biblioteca âncora) e vulnerabilidade social do território, a *BH*, na qualidade de estratégia inovadora no combate ao preconceito, estereótipo e discriminação, tem potencialidades para a modificação das condições de vida da população envolvida. Intenções que estão em sintonia com o objetivo principal da rede municipal de bibliotecas de Lisboa (BLX): oferecer “serviços de biblioteca com base na igualdade de acesso para todos, sem distinção de idade, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social”⁷, através da disponibilização de recursos de informação e conhecimento para a promoção da literacia e da leitura entre os cidadãos de Lisboa.

Neste sentido, a Biblioteca de Marvila pretende “afirmar-se como espaço inclusivo, de apoio à experimentação e à criação, aliando o tradicional ao alternativo, refletindo a vivência intercultural da comunidade local mas aberto à cidade.”⁸

Em antevisão, o documento “Imigração, Diversidade e Política Cultural em Lisboa” (Amaro, Pereira & Esteves, 2011) concluía que:

O Programa “Biblioteca XXI” constitui assim, uma aposta na reestruturação tão necessária da rede de bibliotecas municipais, na sua modernização e adaptação às comunidades envolventes, às características dos bairros onde se inserem, como elementos de integração social e cultural, complementos ao sistema educativo (escolas dos bairros em causa) e como espaços de convivência e fruição cultural e artística. A implementação deste programa, tendo em conta a sua concepção e objectivos propostos, poderá vir a tornar-se, e

⁷ Consultado em: <https://blx.cm-lisboa.pt/publicacoes/>

⁸ Consultado em power point disponibilizado pela coordenação da Biblioteca de Marvila

deseja-se que assim o seja, numa boa prática da autarquia integrada na promoção da interculturalidade. (pp. 58-59)

Esta linha de condução, que deve ser assumida e encontrar eco no terreno, reconhece a biblioteca enquanto equipamento cultural de intervenção por excelência⁹, com o desígnio de gerir as suas expectativas com as das comunidades envolventes.

Na observação do território, ao qual a Biblioteca de Marvila está alocada, percebeu-se uma contiguidade com um outro território educativo, a Escola. Potencializando esta contiguidade desencadeou-se a primeira experiência de implementação da *BH*. Avaliando a sensibilidade e receptividade da escola à ideia de uma biblioteca em que as pessoas são livros, a escola constituiu-se como parceira. Mobilizaram-se algumas turmas para vivenciar a proposta, dando continuidade à temática em discussão no momento: *as profissões*. Os momentos vividos na *BH*, e que analisamos de seguida, retomam duas sessões que mobilizaram leitores distintos: os alunos do 9.º ano da Escola da freguesia de Marvila e o público em geral¹⁰, os leitores das duas sessões que para aqui mobilizamos.

Metodologicamente o projeto de implementação da *BH* recorreu a uma metodologia participativa, dialogante e flexível (Ander-Egg, 2006). Reconhecendo na comunidade a força de suporte da investigação, a postura foi de observação participante recorrendo a instrumentos e técnicas que permitiram por um lado, a aproximação à rotina do equipamento cultural e, por outro, a apropriação de uma metodologia de inovação social (Biblioteca Humana). Definida como investigação qualitativa privilegiou-se a aplicação em campo de instrumentos de recolha de informação junto de livros e leitores (questionários e entrevistas), assim como as notas de campo da observação das interações. As informações assim recolhidas foram posteriormente objeto de análise de conteúdo, definindo categorias *a posteriori*.

“Quem vê caras, não vê profissões”

Quando falamos em estereótipos e comportamentos discriminatórios, um dos pontos de partida é a perceção. E esta foi a questão colocada a duas turmas de 9º ano da Escola na sessão de sensibilização para a *BH*: o que é ser normal? Entre as respostas sobre o que é normal e o seu contrário, citamos o “Ser igual aos outros”, como uma resposta paradigmática sobre o que é ser normal. Assim como “ser diferente dos outros” não é normal. Há uma confluência entre estas duas respostas que foram pistas para refletirmos sobre os comportamentos discriminatórios e pesquisarmos os livros que estariam disponíveis para con-

⁹ As bibliotecas municipais foram identificadas como uma das áreas de política cultural consideradas relevantes para analisar a incorporação da diversidade nas políticas culturais da cidade de Lisboa. <http://www.ceg.ul.pt/migrare/publ/MigrarePaper06.pdf>

¹⁰ A sessão inaugural com o público em geral ocorreu no âmbito do Festival Muro 2017.

sulta na visita à Biblioteca.

A partir do mote “De perto ninguém é normal”¹¹, explorado na sessão de sensibilização, os possíveis conceitos de normalidade foram delimitados para desconstruí-los, no sentido de facilitar a compreensão da pertinência de uma metodologia de inovação social, como a *Biblioteca Humana* com aquele público inaugural e específico.

Dando continuidade à temática em exploração na escola definiu-se que o tema para a sessão exploratória seria as profissões, “Quem vê caras, não vê profissões”, e esclarecemos que, inicialmente, a seleção das profissões foi norteada pelo critério da estereotipagem, mas após reflexão, o catálogo representou um “acervo” dirigido a profissões que, à partida, não seriam pensadas pelos alunos enquanto alternativa.

Na sessão exploratória, na estruturação da implementação, os alunos assumiram a posição de “leitores”, e escolheram, num catálogo, os “livros humanos” que gostariam de ler. Os alunos optaram, de forma voluntária, por se organizar numa leitura coletiva, em grupos que variavam entre três a cinco elementos, embora inicialmente tivesse sido avançada a possibilidade da leitura de “um para um”.

Uma seleção de livros diversificada e representativa das profissões na comunidade e na cidade, permitiu uma relação entre livros humanos e leitores num ambiente de interatividade e, mais importante, barreiras foram suspensas. Na sessão “Quem vê caras não vê profissões” foi possível requisitar os seguintes livros: DJ, tatuador, programador de jogos, bibliotecário, sociólogo, jornalista, professora universitária, atriz e antropólogo.

Os resultados obtidos, mostram-nos que após a participação como leitores na *BH* na Biblioteca de Marvila, os alunos experimentaram, aprenderam e desmistificaram ideias pré-existentes sobre as profissões – um itinerário para a integração (tabela 1).

Experimentar	“Gostei de falar” “Experiência muito boa. Foi bom conhecer aquelas pessoas e suas histórias de vida”
Aprender	“Aprendi muito sobre o teatro e o que se faz” “Aprendi que posso ter uma vida melhor”
Desmistificar	“Sim, com o bibliotecário. Pensei que a profissão seria uma “seca” e afinal é totalmente diferente.” “Aprendi a ajudar mais pessoas e não julgar as pessoas pela aparência.”

(Fonte: Questionários aplicados aos alunos após a sessão exploratória)

Tabela 1. - Vivências dos Leitores na sessão Quem vê caras, não vê profissões

A frase “Aprendi a ajudar mais pessoas e não julgar as pessoas pela aparência”, merece destaque, na medida em que é representativa do objetivo da *Biblioteca Humana* (“Don’t judge a book by its cover”),

11 Da música “Vaca profana” da autoria de Caetano Veloso.

o combate ao preconceito, estereótipo e discriminação. Neste sentido, parece importante sublinhar que as profissões que os alunos identificaram inicialmente como potenciais livros (polícia, bombeiro e cantor foram os mais citados), ainda que diversificadas, revelavam que a proximidade, o meio em que habitam, é uma variável que necessita de ser explorada.

“Não julgue o livro pela capa”

A primeira sessão permitiu a avaliação da iniciativa em diversos campos, ajustando debilidades e fortalecendo potencialidades como é o caso do “livro tatuador” que se transformou na imagem da implementação da *Biblioteca Humana* na Biblioteca de Marvila, participando na qualidade de livro Tatuado.

O objetivo da Biblioteca Humana é engendrar a compreensão de que compartilhamos nossas comunidades com pessoas de todos os setores da vida e que algumas dessas pessoas estão sujeitas a preconceitos e discriminação. A Biblioteca Humana desafia os estereótipos e os preconceitos que podem formar opiniões em qualquer um de nós (Human Library, 2016).¹²

Neste sentido, os “livros” que compuseram o catálogo desta sessão respeitaram outra diretiva de implementação: pelo menos cinco grupos dos nossos sete pilares de preconceitos devem estar incluídos.

Para nós, eles são etnia, religião, sexualidade, ocupação, status social, estilo de vida e saúde e deficiências¹³.

Inicialmente, duas linhas de orientação surgiram para o recrutamento dos livros: pessoas que representassem preconceitos, estereótipos, discriminação referentes à freguesia de Marvila: mãe solteira; cigano; desempregado; grafiter; rapper. Justificam-se os três primeiros por serem representativos do tecido social local e os dois últimos por estarem associados à programação de verão (Cultura Hip Hop) da biblioteca em 2016. Assim, foram disponibilizados nesta sessão mais cinco livros que se vieram juntar ao livro Tatuado: *Obesa*; *Mulher Trans*; *Pessoa com Deficiência*; *Discriminação Racial* e *Vítima de Violência*.

Para esta sessão procurou-se ainda potencializar a arquitetura do edifício, na medida em que a transparência dos vidros separadores entre a entrada principal e o andar térreo propiciava uma aproximação para conhecer o público, despoletando o seu interesse para a sessão. O próprio *roll-up* disposto propositadamente na entrada da biblioteca, com a referência a *Biblioteca Humana* convidava ao questionamento daqueles que chegavam: mas o que é uma *Biblioteca Humana*?

¹² Texto original disponível em <https://towson.libguides.com/tuhumanlibrary/overview>

¹³ Na candidatura os “livros” previamente selecionados foram: mãe solteira; cigano (feminino e masculino); desempregado; grafiter; rapper; obeso; refugiado; sem abrigo; gay; lésbica; pessoa com deficiência.

Explicitado, de forma breve, o conceito, os potenciais leitores eram convidados a consultar o catálogo e experimentar a metodologia. Assumido o papel de leitor, e após consulta do catálogo, escolhiam o livro que gostariam de ler, recebiam o cartão de leitor, os direitos dos leitores e o questionário a ser preenchido no final da experiência. De seguida eram encaminhados, por voluntários, para os postos de leitura dispostos no andar térreo.

Os “livros” permaneceram resguardados no *book lounge*¹⁴, na sala José Gomes Ferreira, onde poderiam interagir com os outros livros enquanto esperavam para serem “requisitados” pelos leitores. Há uma especial atenção da metodologia à segurança quer física, quer emocional dos “livros” humanos: “Cada vez que os livros retornam de um empréstimo, o coordenador certifica-se que eles estão bem e conversa com eles sobre a sessão... Livros precisam de pausas e o coordenador em cooperação com os bibliotecários precisa garantir que os livros não sejam excessivamente expostos.”¹⁵. No caso da implementação na Biblioteca de Marvila, os procedimentos referidos foram aplicados de forma global e após serem requisitados, os “livros” eram conduzidos, pelos voluntários ao encontro dos *seus* leitores, aos postos de leitura.

A riqueza da experiência é inequívoca, pelo seu impacto e originalidade, a imagem do “livro” que caminha ao encontro do seu leitor. Neste encontro (mágico), os livros e os leitores relacionam-se num “período de empréstimo” de mais ou menos 30 minutos num ambiente aberto, acolhedor, seguro e respeitador, com a oportunidade de ouvir, fazer perguntas e partilhar experiências. Sendo que, numa dinâmica de perguntas e respostas (Q&A), os “livros” normalmente abrem a conversa com cinco minutos de introdução ao seu tópico e tentam prover uma visão das suas experiências, dando ao leitor a oportunidade de buscar a informação que lhe interessa.

No caso dos leitores de uma Biblioteca Humana, a experiência aproxima-se do “espanto” de uma primeira vez, já com uma história prévia assente no processo de alfabetização, mas que envolve outras competências e disponibilidades. Para compreender, como os leitores se posicionaram nesta experiência, elegemos a entrevista como principal fonte de recolha de dados, definindo as seguintes dimensões para análise: expectativas; experiências; repercussões.

Por expectativas, entende-se as ideias suscitadas pelo nome da ação *BH*, ficando claro pelas entrevistas que o conceito não oferece subsídios para o seu entendimento de forma intuitiva. Conclui-se que a mera associação de conceitos, biblioteca+humana, sendo os participantes dotados de recursos para compreender de forma separada os seus significados, quando combinados, suscitaram dúvidas.

Por sua vez, as repercussões são inerentes à experiência de serem leitores numa *BH* em diálogo com o equipamento cultural que a sub-

14 O book lounge é o local onde os livros são mantidos até o próximo leitor os solicitar. Consultado em: The Human Library™ Book Depot.

15 Idem.

sídia (Biblioteca de Marvila) e organizam-se em dois momentos: o da leitura e um mês após. Os leitores responderam a questionários de forma anónima na sequência da leitura e na entrevista foi lhes solicitado que recordassem a experiência no dia e, um mês depois, no sentido de identificar as repercussões possíveis da experiência. Institui-se, aqui, uma ligação com a memória dos participantes – variável pertinente ao considerarmos o objetivo da metodologia: o combate ao preconceito, ao estereótipo e à discriminação.

Para uma melhor análise do conteúdo, as respostas mais relevantes dos leitores foram organizadas, na figura 1, de acordo com as seguintes dimensões: *intimidade, aprendizagem e quotidiano*.

INTIMIDADE	APRENDIZAGEM	QUOTIDIANO
• Nós estamos pouco habituados, hoje em dia, a haver contatos tão próximos com estranhos. (LD) • E uma estratégia de tocar as pessoas de uma forma direta e pessoal e íntima também, essa relação de intimidade com o livro. (LC) • Foi muito surpreendente o desenrolar da conversa porque a conversa foi muito mais sobre a vida pessoal dela do que a vida profissional e eu não estava nada a espera. (LA) • Nós ficamos íntimos. O que eu sinto é que nós ficamos íntimos. (LPC)	• Fiquei fascinada pela história dele, pela postura dele. Fiquei cheia. Foi uma história que me preencheu, foi um encontro que me preencheu e de tal forma que eu não queria que terminasse ali. (LD) • Eu acho que é essa uma das coisas que aconteceu com essa bailarina, e eu já dancei muitas vezes, já danço há muitos anos, e aquilo que ela esteve a falar, uma série de coisas, eu quando fui fazer a aula aquilo foi muito útil. (LA) • Queria também não só estabelecer este diálogo de saber como é que ela vivia isto, mas também de eu própria poder partilhar a minha experiência também. (LC)	• Foi de fato um encontro privilegiado que eu não vou esquecer tão depressa e fiz questão nos dias a seguir falar a toda gente e de mostrar as fotografias ... continua a fazer eco um mês depois. (LD) • ... ainda há pouco tempo falei da Sofia (Livro Obesa) ... Esta relação de pensar. Como é que está a Sofia... (LC) • Claramente, eu olho para as tatuagens de outra maneira completamente diferente, sou muito mais atenta. (LPC)

Figura 1. - Vivências dos leitores na sessão Não julgue o livro pela capa

Fonte: Entrevistas aos leitores: LA (Leitora Antropóloga); LC (Coreógrafa/ Professora de Dança Contemporânea); LD (Leitora Diretora); LPC (Leitora Programadora Cultural).

Um ponto a ser sublinhado é a comprovação do facto de que é preciso viver a experiência, por um lado, e que a replicação da experiência pela palavra, ou seja, contada e não vivenciada diminui a sua potencialidade. Poderá gerar curiosidade, por certo, mas há obstáculos que devem ser considerados: algumas pessoas ficaram curiosas com o projeto (LD). No caso da leitora que leu o *Livro Tatuado*, a repercussão da experiência encontrou o silêncio como resposta (Silêncio. Eu encontrei muitas vezes silêncio). Poderemos entender que, associado ao silêncio, está intrinsecamente o preconceito – velado, mas ainda assim preconceito.

A integração é um processo e, neste sentido, cabe o percurso percorrido pelo “livro tatuador/tatuado” – não só por ser o elo de ligação entre as várias sessões e públicos, mas especialmente pela perspetiva renovada que nos traz de um território tradicionalmente estereotipado. Leituras inclusivas e acolhedoras sugerem novas leituras do mundo:

esta narrativa inaugural foi construída por leitores a partir das leituras dos livros humanos no âmbito da BH. Incluir significa também modificar a maneira como o cotidiano é pensado e vivido. Neste sentido, os leitores relataram ter vivido: i) experiências de intimidade; e, ii) aprendizagem e rotinas modificadas pela leitura de livros humanos.

As narrativas recolhidas, junto daqueles que viveram a experiência na primeira pessoa, permitem ainda identificar características da metodologia e avaliar a experiência pelos efeitos relatados (figura 2). De imediato, os testemunhos nos transportam para as potencialidades da BH para gerar processos que mobilizam a comunidade: (i) pela aproximação ou o estabelecimento de pontes com outras linguagens artísticas, que ultrapassam as paredes da Biblioteca de Marvila; (ii) pela construção de diálogos entre livros e leitores e pelos efeitos que estes podem ter na forma de interagir na diversidade; (iii) pelos livros “pessoas” como mediadores com os leitores, com os espaços e com a comunidade no sentido em que o conteúdo das páginas que se abrem tem efeitos multiplicadores na desconstrução de preconceitos; (iv) pela natureza de uma intervenção artística que coloca em relação pessoas e livros, que também são pessoas, e que permite transpor barreiras e desconstruir preconceitos de dentro para fora da comunidade, mas também no sentido inverso, de quem vem do exterior e transporta uma imagem negativa da comunidade e do território. Validamos a experiência da *Biblioteca Humana* como metodologia para a (re)construção de uma comunidade num território de vulnerabilidades e a Biblioteca de Marvila como o equipamento cultural facilitador dos diálogos potenciadores desta intervenção.

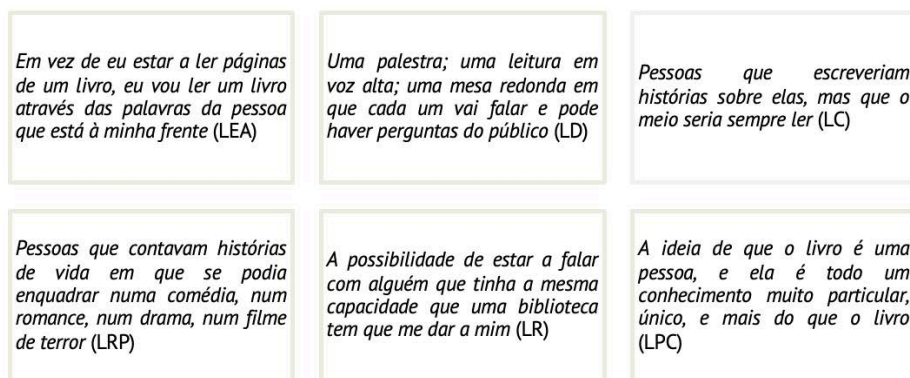


Figura 2. - Narrativas de leitores na BH

Fonte: Entrevistas aos leitores: LC (Coreógrafa/ Professora de Dança Contemporânea); LD (Leitora Diretora); LEA (Leitora Engenheira Ambiental); LPC (Leitora Programadora Cultural); LR (Leitor Reformado); LRP (Leitora Relações Públicas).

Para finalizar, situamos ainda a BH como uma nova solução ou uma ferramenta para a transformação, orientada para a resolução de problemas coletivos, originados nos diversos setores, privado, público e sociedade civil ou na sua interconexão, onde os atores intervêm em

rede de forma participativa, visando satisfazer as necessidades não atendidas nem pelo mercado nem pelo Estado, promovendo a inclusão social e emancipação dos indivíduos, transformando as condições de desenvolvimento de um determinado território (Pacheco & Santos, 2018). No que diz respeito ao primeiro ponto deste conceito (uma nova solução ou uma modificação de algo já existente), as respostas dos leitores sobre as expectativas a partir do conceito de uma biblioteca que é humana são claras, identificando a inovação da metodologia. Embora reconheçam pontos de contato com a leitura de um livro convencional, identificam originalidade na experiência.

Notas Finais

Na gênese do conceito *Biblioteca Humana* há uma oportunidade de encontro com o outro, num enquadramento controlado e saudável, facilitador da construção de laços, fundamentais para re(construir) a nossa forma de estar no mundo (Lima, 2018). É inequívoco que “as identidades pessoais podem ser vistas como as histórias que construímos e contamos” (Lima, 2018, p.19). Sendo que “os outros são ainda uma fonte importante de construção da nossa identidade porque nascemos numa sociedade que nos diz o que tem valor e o que não presta” (Lima, 2018, p.25).

Nesta nova cartografia, tomando as palavras de Manguel (2015), em que conseguimos imaginar um caminho a partir do que já foi traçado, anteriormente, incorporando a história prévia do território, criando um chão comum, a *Biblioteca Humana* em relação com a Biblioteca de Marvila, foi possível a criação e projeção de novos espaços de vivência. Pela originalidade da proposta, que cativa, e pela natureza da Biblioteca de Marvila, que se apresenta enquanto um centro cultural de proximidade, suscitam-se novas cartografias nos usos do espaço.

Sendo a proximidade, o elo de ligação entre duas bibliotecas em prol de uma comunidade. A ideia de que há uma “história prévia” pessoal que é necessária ser não só respeitada, mas convocada para o jogo da relação, dialoga ainda com a ideia de inovação social - a criação de novas soluções mobilizando os indivíduos, que de forma colaborativa, pensam e desenham respostas às necessidades sociais. Neste sentido, a *BH* enquanto estratégia de inovação social, que caracteriza este projeto, poderá ser entendida como uma ferramenta para a transformação social.

Pelas conclusões da análise dos instrumentos de avaliação eleitos, estamos agora em condições de afirmar que a BH reforçou o lugar da

Biblioteca de Marvila enquanto ponte com a comunidade em que está inserida: afirmando a identidade local e ampliando a oferta cultural. Confirma-se assim a problemática de partida que orientava no sentido de compreender as potencialidades da BH, enquanto estratégia de dinamização de um equipamento cultural, que potencia a desconstrução de estereótipos, estigmas e comportamentos preconceituosos associados a pessoas ou territórios de vulnerabilidade social.

Naturalmente, e pelo tempo relativamente curto de implementação de um processo desta natureza e também pelo pouco tempo de implementação da Biblioteca de Marvila, compete-nos afirmar que o processo ainda está em curso e que as bases do equipamento quer sejam estruturais, quer sejam simbólicas estão em construção.

Como metodologia de intervenção num território de vulnerabilidade social a *Biblioteca Humana* constitui-se como uma original e criativa forma de reconhecimento do outro como interlocutor essencial na construção de uma sociedade em que “lugares comuns” são identificados e partilhados, não obstante a herança social ou de um certo determinismo. A análise de conteúdo das entrevistas aos leitores, além do reconhecimento da inovação social associada à metodologia, permite compreender a BH como uma estratégia potenciadora de vivências de alteridade positivas assentes no respeito e valorização da “história prévia” de cada um.

Referências

Almeida, V. F. (2018). *Equipamentos culturais como mediadores na intervenção comunitária. A Biblioteca Humana e a Biblioteca de Marvila em relação por uma comunidade* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9659>

Ander-Egg, E. (2006). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

Bosi, C. (1992). *Entre a opinião e o estereótipo*. Novos Estudos. CE-BRAP, 32.

Câmara Municipal de Lisboa (2012). *Programa Estratégico Biblioteca XXI. Proposta de requalificação da rede de biblioteca municipais de Lisboa*. https://www.lisboa.pt/fileadmin/cidade_temas/cultura/documentos/Programa_estrategico_bibliotecas_XXI.pdf

Câmara Municipal de Lisboa. (2017). *Estratégia de Cultura para a Cidade de Lisboa 2017*. Lisboa. https://www.lisboa.pt/fileadmin/cidade_temas/cultura/documentos/ESTRATEGIA_CULTURA_LISBOA_2017.pdf

Conselho da Europa. (2011). *Living Library Organiser's Guide 2011*. <https://www.coe.int/en/web/youth/living-library>

Fonseca, M. L.; Amaro, M.; Pereira, S. & Esteves, A. (2011). Imigração, Diversidade e Política Cultural em Lisboa. *Coleção Migrare Working Papers* (pp. 58-59). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, IGOT, UL. <http://www.ceg.ul.pt/migrare/publ/MigrarePaper06.pdf>

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de ação – O planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia.

Human Library. (2021). Unjudge Someone. <https://humanlibrary.org>

Lima, M. (2018). *Nós e os outros. O poder dos laços sociais*. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa.

Manguel, A. (2015). *Uma história da curiosidade*, Lisboa: Tinta da China.

Nunes, J. P & Sequeira, A. (2012). *O Fado de Marvila. Notas sobre a origem citadina e o destino metropolitano de uma antiga zona industrial de Lisboa*. <http://journals.openedition.org/sociologico/382>

Pacheco, A. & Santos, M. J. (2015). Inovação social: proposição de um modelo de análise. In M.J. Santos & F.M. Seabra (Coords.). *Inovação Social e Desenvolvimento: Reflexões e Estudos de Caso*. Editora Rh: Lisboa

Rede de Bibliotecas de Lisboa (2021). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. <https://blx.cm-lisboa.pt/publicacoes/>

Silva, A. M., Morgado, M. & Arau Ribeiro, M. C. (2016), Mediação intercultural e território: estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (coord.), *Entre iguais e diferentes*. Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (pp. 9-29). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

Velho, G. (2001). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano. <https://docs.google.com/file/d/0B5aZ2ta5v6yJb2NOZ25aTUZSVk/edit>

